



# **I CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI**

**del 1 al 15 de noviembre de 2016**

Juan Carlos Martínez Coll / Coordinador

Universidad de Málaga

Este Primer congreso Internacional ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI fue debatido en una serie de foros donde se discutieron todas las ponencias presentadas, se enviaron más de 550 opiniones, hubo un total de 58 participantes y 44 ponencias.

La desigualdad social y el acceso a una educación de calidad, es un problema estructural en la mayoría de países, principalmente de habla hispana, por la misma se está produciendo una mayor diferenciación de las clases sociales y una mayor desigualdad económica, considerándose el “Mal del Siglo XXI” por el economista francés Thomas Piketty (El Capital en el Siglo XXI, FCE, 2014). Un aspecto fundamental, es considerar que por medio de una educación de calidad y accesible a todos los niveles, se podría evitar la ampliación de las desigualdades que amenazan a las economías y determinan una forma de esclavitud moderna, debido que a los más pobres les damos la peor educación posible, por ello la desigualdad social profundiza la desigualdad escolar, pues cada vez que se pasa de un nivel escolar a otro, quedan menos estudiantes y son los que tienen mejor nivel económico. Por ello la sociedad se enfrenta a un doble desafío, atender las desigualdades de acceso a la educación y, al enfrentar la problemática, hacerlo aumentando la calidad de la educación que se brinda en las aulas.

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-16874-15-6

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

**Comité Organizador:**

Jorge Alfredo Lera Mejía. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

Juan Carlos Martínez Coll. Universidad de Málaga. España

Roberto Fernando Ochoa García. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

Ignacio Rivas. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

Héctor Cappello. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

## Índice de Ponencias

|  |   |
|--|---|
| DESEMPLEO DE PROFESIONISTAS Y TÉCNICOS, PRECARIZACIÓN E INEQUIDAD REGIONAL EN TAMAULIPAS (MÉXICO)..... | 1 |
|--|---|

Por Jorge Alfredo Lera Mejía y Roberto Fernando Ochoa García

|  |    |
|--|----|
| DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA SAN JUANA Y SAN JOSÉ DE LAS FLORES (TAMAULIPAS, MÉXICO)..... | 18 |
|--|----|

Por Emilio Salguero Torres

|   |    |
|---|----|
| DESIGUALDAD DE GÉNERO EN CONGREGACIÓN “EL ABRA” Y CONGREGACIÓN “QUINTERO” (TAMAULIPAS, MÉXICO)..... | 26 |
|---|----|

Por Laura Lizbeth Guerrero Pesina

|   |    |
|---|----|
| ANÁLISIS DEL SEXISMO EN LA PUBLICIDAD INFANTIL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA..... | 36 |
|---|----|

Por Alfonso Revilla Carrasco, Arancha Domper Morales y Noelia González Cerezo

|  |    |
|--|----|
| TENDENCIAS HISTÓRICAS DEL PROCESO DE EDUCACIÓN Y LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ANGOLEÑA..... | 44 |
|--|----|

Por Arnaldo Fasutino

|   |    |
|---|----|
| CASOS DE VIDA SOBRE EXCLUSIÓN Y DESIGUALDAD ESCOLAR EN UNA COLONIA MARGINADA DE CD. VICTORA (TAMAULIPAS, MÉXICO)..... | 52 |
|---|----|

Por Carlos Adrian Ponce Aguilar

|  |    |
|--|----|
| COMPENSANDO DESIGUALDADES. PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN LORCA..... | 60 |
|--|----|

Por Sandra Fernández Del Amor, M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados y Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos

|  |    |
|--|----|
| ELABORACIÓN DE MATERIAL ARTÍSTICO PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS DE LA INFANCIA EN COMUNIDADES DE MONTAÑA DE JUTIAPA (HONDURAS) PARA EDUCACIÓN PRIMARIA..... | 67 |
|--|----|

Por Alfonso Revilla Carrasco y María Beatriz Angulo Aliacar

|  |    |
|--|----|
| ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A LAS MUJERES TRABAJADORAS DEL SEXO..... | 74 |
|--|----|

Por M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

|   |    |
|---|----|
| DESIGUALDAD SOCIAL Y RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA INDÍGENA DE QUINTANA ROO..... | 82 |
|---|----|

Por Maribel Lozano Cortés y René Lozano Cortés

|  |     |
|--|-----|
| DESIGUALDAD EDUCATIVA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA..... | 106 |
|--|-----|

Por Anabel Aranda Martínez y María de los Ángeles Hernández Prados



|  |     |
|--|-----|
| INTERVENCIÓN SOCIAL. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA.....   | 119 |
| Por María Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez Chuecos  |     |
| LOS SÍNTOMAS DE LA DESIGUALDAD. INTERROGANTES DESDE LA EDUCACIÓN.....  | 128 |
| Por Arlet Rodríguez Orozco   |     |
| UN ESPACIO PARA REINVENTARNOS. LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN DIFERENTES COMUNIDADES COMO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....        | 134 |
| Por María Martínez Morales y Lorena Cueva Ramírez  |     |
| DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN MÉXICO Y ESPAÑA: NUEVAS FORMAS DE ATENDER EL DESARROLLO.....   | 141 |
| Por Juan Carlos Martínez Coll, Roberto Fernando Ochoa García y José Ignacio Rivas Flores   |     |
| PROBLEMÁTICA DE DESIGUALDAD EDUCATIVA EN OAXACA (MÉXICO).....  | 165 |
| Por Itzamara Puente Villanueva   |     |
| LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA DESDE SU PERSPECTIVA EDUCATIVA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE BULYING ESCOLAR.....  | 179 |
| Por Fernando Juca Maldonado y María Beatriz García Saltos  |     |
| DESIGUALDADES EDUCATIVAS: EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TAMAULIPAS.....  | 187 |
| Por José Rafael Sáenz Rangel y Arcadio Alejandro García Cantú  |     |
| PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN “EN Y DE” LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (ESPAÑA).....   | 199 |
| Por Javier Molina Pérez  |     |
| LA ESCUELA PÚBLICA ANTE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....                      | 207 |
| Por José Ignacio Rivas Flores  |     |
| DIVERSIDAD Y ESCUELA DEL FUTURO (SAN FERNANDO, TAMAULIPAS).....  | 218 |
| Por Guadalupe Moncerrath Velez Ibañez  |     |
| LA GUERRA CONTRA EL TERCER GÉNERO EN MÉXICO.....   | 227 |
| Por Giovanni Zamudio De Alejandro  |     |
| ESTABLECER COMPROMISOS ÉTICOS A FAVOR DE LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA NO DISCRIMINACIÓN EN LA IMPARTICIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA DOCENTE..... | 240 |
| Por María Taide Garza Guerra   |     |
| FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR.....   | 249 |
| Por Antonia Penalva López y Ana Villegas Morcillo  |     |
| ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TEA EN EL AULA ABIERTA.....  | 257 |
| Por Abel Muñoz Morales   |     |

|   |     |
|---|-----|
| EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN Y CONCIENCIA TURÍSTICA EN COSTA DE MARFIL: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN.....  | 263 |
| Por Konan Kouassi Joseph y José Manuel Maroto Blanco  |     |
| SIN EDUCACIÓN NO HAY DESARROLLO.....  | 273 |
| Por José Miguel Moreno Carrillo   |     |
| LA HISTORIA DEL ARTE ANTE EL RETO DEL VALOR SOCIAL DEL PATRIMONIO CULTURAL Y LA COMPETENCIA PARA LA CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES.....                        | 279 |
| Por Arjones Fernandez, Aurora   |     |
| REFORMAS Y DESIGUALDAD EDUCATIVA.....   | 291 |
| Por Gonzalo Cabrera Nunez   |     |
| LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASO EN PROFESORES DE TELESECUNDARIA EN MÉXICO.....                    | 309 |
| Por Roberto Fernando Ochoa García y Jorge Alfredo Lera Mejía  |     |
| MEJORA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL MARCO DEL EEES (I): LAS COMPETENCIAS PARA ESTUDIAR Y APRENDER..... | 317 |
| Por José Alberto Martínez González  |     |
| MEJORA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL MARCO DEL EEES (II): LAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR.....            | 343 |
| Por José Alberto Martínez González  |     |
| APLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN.....   | 376 |
| Por Jose Membrive Góngora   |     |
| LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS. UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.....  | 384 |
| Por Ester Carrión Morales y María de los Ángeles Hernández Prados   |     |
| EDUCACION POPULAR Y AUTOGESTIÓN PEDAGOGICA EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA REGION ORIENTE DEL ESTADO DE MEXICO.....                                    | 394 |
| Por Ramon Rivera Espinosa   |     |
| DESERCIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DE INESTABILIDAD SOCIAL CASO SAN FERNANDO, TAMAULIPAS, MÉXICO.....  | 409 |
| Por Raúl Alejandro García Gómez y Jorge Alfredo Lera Mejía  |     |
| IMPACTO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ZONA CENTRO DE TAMAULIPAS.....   | 419 |
| Por Brenda Patricia Hernández Ballesteros y Jorge Alfredo Lera Mejía  |     |
| REZAGO EDUCATIVO: UN MAL QUE AFECTA AL MUNICIPIO DE HIDALGO TAMAULIPAS, MÉXICO.....   | 429 |
| Por Arturo Alcocer Villela  |     |

|   |     |
|---|-----|
| ABANDONO ESCOLAR: MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE..... | 437 |
|---|-----|

Por Iván López Rodríguez

|   |     |
|---|-----|
| CORRELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS DEL ÁREA DE LA QUÍMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO..... | 451 |
|---|-----|

Por Rosalía Buenrostro Arceo, Beatriz Venegas Ruiz y Cristina Martínez Cárdenas

|   |     |
|---|-----|
| LA REPROBACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿INCLUSIÓN O CALIDAD? ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL..... | 467 |
|---|-----|

Por Leticia Nayeli Ramírez Ramírez y Santiago Gallur Santorun

|  |     |
|--|-----|
| DESERCIÓN ESCOLAR. UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA..... | 475 |
|--|-----|

Por M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Anabel Aranda Martínez

|  |     |
|--|-----|
| EL ABANDONO Y EL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA REGIÓN DE MURCIA. EL PLAN REGIONAL DE PREVENCIÓN, SEGUIMIENTO Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR Y REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR..... | 483 |
|--|-----|

Por José Santiago Álvarez Muñoz

|  |     |
|--|-----|
| EL INCREMENTO DE LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA DISMINUIR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA. EL CASO DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA..... | 490 |
|--|-----|

Por Korina Gutiérrez Ramírez y María Cristina Laura Gómez Aguirre

|   |     |
|---|-----|
| DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA: DOS CASOS DE CD. VICTORIA, TAMAULIPAS, MÉXICO..... | 496 |
|---|-----|

Por Yazmin del Carmen Obregón Guillén

Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI  
 Tema: Desempleo, subempleo y empleo informal de profesionistas y técnicos.  
 Precarización del empleo

---

## DESEMPLEO DE PROFESIONISTAS Y TÉCNICOS, PRECARIZACIÓN E INEQUIDAD REGIONAL EN TAMAULIPAS (MÉXICO) <sup>1</sup>

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía  
 UAMCEH. Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México  
[jalera@uat.edu.mx](mailto:jalera@uat.edu.mx)

Dr. Roberto Fernando Ochoa García  
 UACJS. Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México  
[rochoa@uat.edu.mx](mailto:rochoa@uat.edu.mx)

### RESUMEN:

Tamaulipas tiene más de 8 años apareciendo en las listas Top Ten de los estados que más desempleos abiertos registra del país. Adicionalmente, nuestra entidad concentra la mayor parte de sus empleos en actividades de muy baja remuneración y capacitación, por ende dichos empleos en su mayor parte (75.5%) reciben salarios menores a 4 salarios mínimos, por lo que son empleos precarios. Por último, la mayoría de empleos se generan en la región de Reynosa y zona conurbada, por lo que los empleos están polarizados en el norte y sur del estado, dejando en la indefensión a la zona centro, donde están la mayoría de los municipios (30 municipios). Dado lo anterior, el segmento de Tamaulipas con mayor impacto negativo en desempleo abierto y bajas remuneraciones (empleos precarios), se registra entre los trabajadores profesionistas y técnicos de nivel medio superior, esto es, en la población con mayor grado de instrucción educativa y profesional. Este escenario convierte al estado de Tamaulipas en una entidad con mayor desigualdad social, económica y educativa, al ser impactado en mayor medida la crisis del desempleo a los ciudadanos con mayor grado de instrucción, convirtiendo a las universidades e institutos de educación superior en verdaderas fábricas de desempleados o subempleados. Asimismo, este fenómeno de pobreza y precarización del empleo profesional, se ve agravado entre las regiones del estado más marginadas, logrando en tiempos recientes una emigración masiva de este tipo de habitantes hacia centros urbanos del propio estado, hacia otras entidades de mayor desarrollo, e incluso, provoca emigración hacia ciudades de los Estados Unidos, provocando una verdadera “fuga de cerebros” que amenaza con terminar con el capital social y humano.

**Palabras clave:** Desempleo, empleos precarios, regionalización de empleos, poder adquisitivo.

### INTRODUCCIÓN:

Tamaulipas registró una Población Total (PT), en el segundo trimestre (abril-junio) del año 2016 por Tres millones 441 mil 698 habitantes (Censo INEGI). La Población Económicamente Activa (PEA) ascendió a Un millón 632 mil 216 personas (edad mayor a 16 años, no estudiando, no amas de casa y discapacitados). La Población Empleada (PE) fue de Un millón 557 mil 240 personas. La Población Desempleada o Desempleo Abierto (DA) representó 74 mil 976 trabajadores. Por lo anterior la Tasa de Empleo en Tamaulipas es del 95.41% y la Tasa de Desempleo ascendió al 4.59%.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR: Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH de la UAT. Colaborador del Cuerpo Académico CA “Estudios de Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas. Dr. Roberto Fernando Ochoa García, es Profesor investigador de la UACJS de la UAT. Integrante del CA “Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), Perfil PRODEP, cuenta con diversas publicaciones y artículos. Su línea de investigación es sobre grupos vulnerables, problemas económicos y del empleo.

En comparación con el primer trimestre de 2016, la situación mejoró relativamente, ya que de acuerdo a la última Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE-INEGI), se colocaba a Tamaulipas en el cuarto Estado con mayor tasa de desempleo en el país, en el registro que corresponde al primer trimestre del 2016, toma en cuenta la tasa calculada respecto a la población en edad de trabajar, a la población económicamente activa y respecto a la población ocupada.

Esta información corresponde al primer trimestre del 2016 y sitúa a Tamaulipas dentro de las primeras entidades con mayor desocupación de acuerdo con su población en edad. Los estados con tasa de desocupación más alta fueron Tabasco con 7.2%, Ciudad de México 5.7%, Sonora 5.1%, Tamaulipas 4.9%, el Estado de México 4.8%, Baja California Sur 4.6%. Tamaulipas tiene 3 millones 441 mil 698 habitantes, el Estado tenía una población desocupada de 79 mil 398 personas hasta marzo de 2016, que están en posibilidades de trabajar. Por lo que sólo un millón 529 mil 812 están ocupados.

### **DIAGNÓSTICO:**

La gravedad de las estadísticas del empleo en Tamaulipas, es más notoria al identificar del total del millón 557 empleados, los que sí cuentan con prestaciones sociales (IMSS, seguros de desempleo, jubilación, Infonavit, etc.), siendo que solamente el 46% de ese total registran prestaciones. Esto significa que 887 mil 627 empleados de Tamaulipas (54%), se encuentran en situación precaria, recibiendo de uno hasta máximo 4 salarios mínimos, y no contando con seguridad social.

Para dar un indicio de la precariedad laboral del estado, hacia el interior de los empleos registrados, encontramos que más del 45% de estos se ubican en la categoría de mostradores de tiendas, cargadores y estibadores, y oficinistas, los que solamente reciben ingresos desde uno hasta dos salarios mínimos, representando al salario actual de 73 pesos diarios, un ingreso entre 2 mil 200 hasta 4 mil 400 pesos mensuales.

De acuerdo al último registro conocido del IMSS de Tamaulipas y de la Secretaría del Trabajo (STPS), se tiene que al mes de septiembre de 2016 se registran 619,017 trabajadores asalariados con seguro social, el IMSS reconoce una Tasa de Desempleo del 5.4% en el mes de agosto, contra una tasa nacional de solo el 4%, siendo superior en 1.4% la desocupación en el estado.

El propio IMSS Tamaulipas reconoce un promedio de salarios de los asegurados registrados en el Instituto por 294.5 pesos diarios, cuando el promedio diario nacional del IMSS es por 320.9 pesos, por lo que la precariedad de Tamaulipas asciende en 26.4 pesos diarios contra la media nacional (esta cifra es el resultado de restar el salario promedio diario IMSS nacional menos el promedio del IMSS estatal).

A nivel mensual, asimismo, el Salario asociado a trabajadores asegurados en el IMSS en Agosto 2016, ascendió en Tamaulipas en 8,953.5 pesos mensuales, contra el promedio nacional de 9,753.9 pesos. Las cifras oficiales del IMSS en Tamaulipas, reconoce que en agosto de 2016 había una Población total de 3,578,363 habitantes, siendo representada con una Población menor de 15 años por 943,764 niños.

Del total anterior, la Población en Edad de Trabajar (15 años y más) es de 2,634,599 personas (PET), de aquí se desglosa la Población Económicamente Activa (PEA) por un total de 1,623,511 trabajadores, siendo la diferencia parte de la Población Económicamente Inactiva (PEI) que se suma por 1,011,088 personas. Según el IMSS Tamaulipas, del total de trabajadores potenciales que integran la PEA, 1, 549,043 están ocupados (PO) y la diferencia de 74,468 personas, se encuentran desocupados (PD). Del total de ocupados, 1,104,244 son asalariados; 326,783 son Trabajadores por Cuenta Propia; 61,009 son Empleadores o Patrones; y 57,007 personas trabajan sin Pago y otros.

Para darnos una idea de los sectores de actividad dominantes en Tamaulipas, del total del millón 549 ocupados del estado, el 34.2% se ocupaban en el sector de servicios, 20.2% en el sector manufacturero, 17.9% en el comercio, 7.6% en la industria de la construcción, 7% en las actividades agropecuarias, 6.9% en el sector de transportes y comunicaciones, el 3.7% se ocupa en la actividad burocrática (gobierno y organismos públicos); el 1.2% se emplea en la industria extractiva y electricidad. La diferencia están como no identificados.

De las cifras anteriores, se nota nuevamente la situación de precariedad en los ingresos del millón 549 mil personas ocupadas en agosto 2016 (trabajadores tamaulipecos), al encontrar que el 30.2% de los trabajadores del estado, son parte de la *pobreza patrimonial*, al recibir solamente de uno hasta dos salarios mínimos; 14.7% reciben menos de un salario mínimo (*pobreza extrema o pobreza alimentaria*); el 29.7% siguiente, reciben de 2 a 5 salarios mínimos (*nivel de pobreza mediana*).

**OCUPACIÓN**  
**Segundo trimestre 2016**  
**(Personas)**

| Concepto  | Nacional          |             |             | Tamaulipas       |             |             |
|---|-------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|
|   | Total (A)         | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total (B)        | Hombres (%) | Mujeres (%) |
| <b>Ocupados por rama de actividad económica</b> | <b>51,433,590</b> | <b>61.8</b> | <b>38.2</b> | <b>1,549,043</b> | <b>59.5</b> | <b>40.5</b> |
| Actividades agropecuarias                       | 6,615,476         | 89.6        | 10.4        | 108,377          | 94.0        | 6.0         |
| Industria Manufacturera                         | 8,336,876         | 62.6        | 37.4        | 312,939          | 58.6        | 41.4        |
| Industria Extractiva y Electricidad             | 424,344           | 84.2        | 15.8        | 18,214           | 92.3        | 7.7         |
| Construcción                                    | 4,261,626         | 96.9        | 3.1         | 118,038          | 96.6        | 3.4         |
| Comercio  | 9,714,071         | 48.2        | 51.8        | 277,540          | 44.6        | 55.4        |
| Transportes y comunicaciones                    | 2,539,419         | 88.2        | 11.8        | 103,303          | 80.4        | 19.6        |
| Otros servicios                                 | 17,012,417        | 44.9        | 55.1        | 530,186          | 47.1        | 52.9        |
| Gobierno y organismos Internacionales           | 2,261,546         | 62.1        | 37.9        | 57,277           | 59.3        | 40.7        |
| No especificado                                 | 267,815           | 67.8        | 32.2        | 23,169           | 63.8        | 36.2        |
| <b>Ocupados por nivel de Ingreso</b>            | <b>51,433,590</b> | <b>61.8</b> | <b>38.2</b> | <b>1,549,043</b> | <b>59.5</b> | <b>40.5</b> |
| No recibe Ingresos                              | 3,415,592         | 58.1        | 41.9        | 69,616           | 51.4        | 48.6        |
| Menos de un S.M.                                | 7,154,039         | 45.9        | 54.1        | 228,144          | 43.9        | 56.1        |
| De 1 a 2 S.M.                                   | 14,579,276        | 57.8        | 42.2        | 467,800          | 51.4        | 48.6        |
| Más de 2 a 5 S.M.                               | 17,170,300        | 70.5        | 29.5        | 460,648          | 70.8        | 29.2        |
| Más de 5 a 10 S.M.                              | 2,436,747         | 69.4        | 30.6        | 79,996           | 73.7        | 26.3        |
| Más de 10 S.M.                                  | 530,602           | 72.0        | 28.0        | 19,418           | 66.0        | 34.0        |
| No especificado                                 | 6,147,034         | 63.3        | 36.7        | 223,421          | 65.9        | 34.1        |

FUENTE: STPS-INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

Solo se ubican en situación de mediano privilegio, o también identificándose como población en *clases medias*, a un total de 79,996 trabajadores que reciben de 5 hasta 10 salarios mínimos, y en la cúpula social, o también reconocidas como *clases altas o clases pudientes*, se encuentran 19,418 trabajadores o empleadores que reciben de 10 salarios mínimos a más.

En Tamaulipas no nos distinguimos por contar con una población muy alta de patrones o empleadores, a registrar en este tiempo solo a 61,009 personas en esa categoría, también se conoce una cifra de 326,783 trabajadores, que se ubican en lo que se llama "trabajadores por su cuenta", identificándose como los potenciales emprendedores. La gran mayoría de trabajadores que se encuentran en Tamaulipas, son conocidos como "Trabajadores Asalariados", donde se registran un total de 1,104,244 personas. Finalmente las estadísticas nos muestran un total de 57,007 trabajadores sin pago. La PEA en Tamaulipas está dominada por los varones al registrar en 2016 (segundo semestre) un total de 59%, contra el 41% del segmento de mujeres.

Algo muy grave que registran las estadísticas laborales recientes, se refleja en que el 30% de la población desempleada, cuenta con nivel de instrucción o educación superior, lo que significa que el mayor desempleo del estado se ubica entre los egresados de universidades e institutos de educación superior. En igual número de desocupación se encuentran los trabajadores con estudios

hasta nivel secundaria, con un 30% de nivel de desocupados. Para seguir con el dato agravado, el tercer lugar de desocupados del estado está representado por los trabajadores que cuentan con nivel de estudios media superior con un total de 20%. El 19% restante de desempleados se ubica en los trabajadores con nivel de instrucción primaria.

En Tamaulipas la economía informal laboral representa el 48.3% contra la tasa nacional promedio del 57.2%, por lo que nos encontramos ligeramente cerca de ese nivel de informalidad. Por lo anterior, en Tamaulipas la proporción de trabajadores asegurados al IMSS como proporción de los ocupados asalariados, es del 55%, contra la media nacional que ascendió a 51.9% (STPS. Subsecretaría de Empleo y Productividad Laboral, 2016).

#### **DESOCUPACIÓN AL MES DE JUNIO DE 2014: DATOS POR ESTADOS:**

Cifras oficiales ubican la tasa de desempleo en México en un 4.9%, mientras que en el caso del sector de la población que se ubica en la franja de los 20 a los 29 años alcanza el 8.44%. Este dato traducido supone que 975,177 jóvenes mexicanos no cuentan con un empleo; de éste grupo muchos residen en el Estado de México, el Distrito Federal, Guanajuato, Tamaulipas y Nuevo León. Para conocer la realidad que los jóvenes del país enfrentan a diario, se da a conocer cuáles son los estados que registran una tasa de desocupación más alta.

|                       |                           |                                  |
|-----------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 1- Tabasco.           | Tasa de desempleo: 14.10% | Jóvenes desempleados: 225,048.   |
| 2- D.F.               | Tasa de desempleo: 12.52% | Jóvenes desempleados: 943,165.   |
| <b>3- Tamaulipas.</b> | Tasa de desempleo: 12.10% | Jóvenes desempleados: 358,040.   |
| 4- Tlaxcala.          | Tasa de desempleo: 11.14% | Jóvenes desempleados: 112,097.   |
| 5- Sonora.            | Tasa de desempleo: 10.88% | Jóvenes desempleados: 258,940.   |
| 6- Guanajuato.        | Tasa de desempleo: 10.76% | Jóvenes desempleados: 562,630.   |
| 7- Chihuahua.         | Tasa de desempleo: 10.70% | Jóvenes desempleados: 316,002.   |
| 8- Estado de México.  | Tasa de desempleo: 9.61%  | Jóvenes desempleados: 1,620,066. |
| 9- Aguascalientes.    | Tasa de desempleo: 9.56%  | Jóvenes desempleados: 130,150.   |
| 10- Nuevo León.       | Tasa de desempleo: 9.55%  | Jóvenes desempleados: 559,342.   |

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI.

Al respecto de esta problemática, se registra que de las TD o desempleados del INEGI, de 2.5 millones de desempleados que existen en el país al cierre de junio 2014, el 38% contaba con estudios de ese nivel universitario.

Esta es la cifra más alta en la historia para un periodo similar en esta categoría, revelan cifras de la ENOE. Actualmente, hay 975,177 personas con ese rango de estudios que están sin empleo, un incremento de 77,883 frente a los datos del cierre del año anterior, según el INEGI.

El promedio diario es de 430 universitarios que se sumaron a las filas de la desocupación entre enero y junio pasados. El mercado laboral actual genera principalmente plazas laborales de bajos niveles salariales, lo que provoca que muchos universitarios terminen trabajando en la informalidad.

"Hay una pauperización en el mercado; se generan plazas de bajo valor agregado relacionadas con el comercio y los servicios que provocan bajos salarios y un nulo nivel tecnológico. Mientras no se fomente la inversión y la creación de pequeñas y medianas empresas la tendencia va a continuar".

#### **PROFESIONALES SUFREN MÁS DESEMPLEO QUE PERSONAS SIN TÍTULO UNIVERSITARIO:**

En su informe del mes septiembre de 2014, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), "Panorama de la Educación 2014", se plantea que los profesionales con título

universitario en México padecen más desempleo que quienes no disponen de este grado de formación. Esta situación, dejaba en jaque lo poco rentable que puede resultar ser profesional en México, dado que muchas veces quienes cuentan con un título universitario están más expuestos al desempleo que trabajadores sin educación terciaria.

Estas condiciones terminan por desmotivar a los egresados universitarios que ante el desempleo se ven obligados a bajar las “exigencias” para ocupar un puesto de empleo. Para revertir la situación, los economistas proponen el fomento de las carreras técnicas. No obstante, comentan que “no todos los jóvenes están muy dispuestos a cursar una carrera de otra índole” por lo que las tecnicaturas no han representado el crecimiento educativo esperado por las autoridades de las instituciones.

## **DESEMPLEO DE PROFESIONISTAS Y TÉCNICOS EN EL AÑO 2014 <sup>2</sup>:**

[...] El pasado 28 de junio de 2014, se dio conocer por la Delegación Federal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que el 70% de los jóvenes universitarios que egresaron este mes, jamás tendrá la oportunidad de ejercer la carrera que estudiaron debido a que el mercado laboral no los demanda, esto de acuerdo a un estudio de seguimiento de egresados realizado por la SEP. Las carreras de menor demanda son: derecho, docencia, administración y artes (Lera Mejía, 2014)

El Delegado de la SEP, Juan Leonardo Sánchez Cuellar, indicó que de los 110 mil universitario que existen en el Estado, sólo el 30% consiguen empleo acorde a la carrera que cursaron. “Tenemos la esperanza que empiece a subir, que más especialistas estén en su campo, y yo creo que las oportunidades que se ven se van a ampliar en cuanto al número de empleos. Esto ayudará y qué bueno que México se prepare para formar cuadros técnicos” (Conexión Total, 28/06/2014).

El otro 70% de los jóvenes con un título universitario recurren a buscar trabajo en el comercio formal e informal, o bien, abandonan su vida productiva para dedicarse de forma exclusiva a la familia. En Tamaulipas el 46% de los programas de licenciatura corresponden a ciencias sociales, como administración, docencia, derecho, artes y humanidades.

No se trata de carreras obsoletas, pero sí existen una gran cantidad de profesionistas, que hacen más difícil lograr un cargo en ese mercado. “Es visto desde el ángulo de preferencias de los alumnos, ellos consideran sus oportunidades de empleo y qué tan difícil será la carrera, el que piensa a futuro y el diseño de su vida, sabe que existen profesiones en las que no hay mucho que hacer, se deben buscar aquellas que tengan oportunidades, no donde sea demasiado repetitivo ese título”.

“No podríamos decir qué carreras están saturadas, las carreras que en este momento requiere el país con carreras encaminadas a la ingeniería, a las ciencias exactas, aspecto técnicos, al desarrollo tecnológico, fundamentalmente”. Indicó a los jóvenes que saldrán del nivel bachillerato que el futuro está en las carreras exactas, las tecnológicas, porque tienen mayor oportunidad en el mercado laboral. Y es que en Tamaulipas, sólo el 28% de los estudiantes cursan una carrera de ingeniería (Fin de la cita).

Sobre este tema, el Rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), C.P. Enrique Etienne Pérez del Río, reconoció que no todos los egresados logran colocarse en su mercado, pero depende de cada uno de ellos buscar la oportunidad.

*“Sí existe empleo, lo hay en muchas partes del país y del mundo. Lo que pasa es que si basan el empleo en el número de egresados y la localidad donde se forman los universitarios, pues lógico habrá desempleados”. La UAT tiene desde el año pasado un programa de seguimiento de egresados, que hasta ahora ha arrojado cifras que consideró alentadoras.*

---

<sup>2</sup> Reproducción de la columna redactada por el autor Jorge Lera, en el Portal Sentido Común.



*“Nuestros estudiantes ya no cargan con la fama que tenían hace muchos años, hay que reconocerlo, de que no estaban bien formados en nuestra universidad. Ahora la UAT tienen sus programas acreditados, es una institución que ha avanzado y ha ganado prestigio” (Fuente: UAT)*

Al respecto de esta problemática que es genérica de todo México, se registra que de las Tasas de Desocupados (TD) o desempleados del INEGI, de 2.5 millones de desempleados que existen en el país al cierre de junio, el 38% contaba con estudios de ese nivel universitario.

Esta es la cifra más alta en la historia para un periodo similar en esta categoría, revelan cifras de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Actualmente, hay 975,177 personas con ese rango de estudios que están sin empleo, un incremento de 77,883 frente a los datos del cierre del año anterior, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

El promedio diario es de 430 universitarios que se sumaron a las filas de la desocupación entre enero y junio pasados. El mercado laboral actual genera principalmente plazas laborales de bajos niveles salariales, lo que provoca que muchos universitarios terminen trabajando en la informalidad.

“Hay una pauperización en el mercado; se generan plazas de bajo valor agregado relacionadas con el comercio y los servicios que provocan bajos salarios y un nulo nivel tecnológico. Mientras no se fomente la inversión y la creación de pequeñas y medianas empresas la tendencia va a continuar”.

Cifras oficiales INEGI del primer trimestre de 2014, ubican la tasa de desocupados en México en un 4.9%, mientras que en el caso del sector de la población que se ubica en la franja de los 20 a los 29 años alcanza el 8.44%. Este dato traducido supone que 975,177 jóvenes mexicanos no cuentan con un empleo; de éste grupo muchos residen en el Estado de México, el Distrito Federal, Guanajuato y Nuevo León.

Esta situación provoca que el Secretario de Educación en Tamaulipas, Dr. Diódoro Guerra; el Rector de la UAT, C.P. Enrique Etienne; y el Delegado de la SEP, Ing. Leonardo Sánchez, se estén preparando para enfrentar este reto de los jóvenes profesionistas, diseñando proyectos de emprendimiento, de incubación de empresas, cursos de aprender a emprender, generación de autoempleo, así como forjar en los estudiantes sentido de pertenencia y productividad.

El reto de la generación de empleos y atención del estudiantado en México y Tamaulipas, será:

*Orientar un vínculo de las carreras del futuro con la demanda de los empresarios y del sector productivo, para ajustar la oferta con la demanda laboral, incluso tipo de estudios.*

*Fomentar más las carreras y profesiones de ciencias exactas como matemáticas, ingenierías, tecnologías de información, ingeniería petrolera, aeronáutica, espacial, biotecnologías, biomedicina, etc.*

*Más importante, es iniciar una nueva generación de estudiantes universitarios y de tecnológicos superiores, para que obtengan una nueva cultura de emprendedores y gestores de empresas, y ya no ser simples empleados pasivos del sector público y privado.*

Estos son los retos del presente siglo para que nuestra región sea una tierra pujante ante las expectativas que se vienen con las reformas de Telecomunicaciones y Energética donde la UAT, universidades privadas y las instituciones tecnológicas y de educación media superior, tendrán un gran trabajo que atender [...] (Fin de la columna citada).

## **SITUACIÓN SOBRE EL DESEMPLEO DE PROFESIONISTAS EN EL AÑO 2016:**

**México:** En la actualidad, el desempleo afecta a 40 por ciento de los egresados universitarios en nuestro país, su incorporación al mercado laboral, es una de las prioridades más importantes para

los gobiernos, empresarios, sociedad civil y universidades. (Lera Mejía, Desempleo y desigualdad entre universitarios de México y Tamaulipas, 2016).

[...] El Rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) Enrique Etienne Pérez del Río ha expresado que este es uno de los mayores retos. Para el Rector el 70% de egresados de la UAT consiguen empleo, cifra que se contraponen con las estadísticas de la ANUIES y ENOE que a continuación se presentan.

Este dato duro sobre el desempleo en el 40% de los egresados universitarios, lo reconoce la propia Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), que integra a las 180 instituciones más importantes del país, entre ellas a la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

Cada año, más de 450 mil jóvenes concluyen su educación superior y obtienen un título universitario; sin embargo, existen puestos de trabajo limitados para una gran cantidad de jóvenes.

De acuerdo al portal CNN Expansión (2015), si la economía no aumenta su nivel de crecimiento en esta década, 305.000 egresados de universidades de todo el país se enfrentarán a la desocupación. Para el 2020, la cifra de afectados podría superar los tres millones.

De los casi 2 millones de desempleados que existen en México al mes de junio del 2016, casi la mitad, 953 mil, tienen un grado de educación media superior y superior, según los datos del INEGI. Es decir, el 42.5 por ciento de los mexicanos desempleados estudiaron nivel medio superior o una licenciatura, son profesionistas, pero no encuentran un trabajo en la estructura económica del país. Se trata del porcentaje más alto desde 2005, periodo en el que esta tasa aumentó en 10.2 por ciento. El 33.8 por ciento de los 51.5 millones de ocupados en el país tiene un grado de educación media superior y superior, pero observamos que el porcentaje de profesionistas desempleados es muy superior.

Esto es un reflejo del pobre crecimiento menor al 3 por ciento anual de la economía (PIB), en los últimos tres años, y de un acelerado proceso de precarización del trabajo, al grado que ni los profesionistas con licenciaturas, maestrías y doctorados encuentran un sitio en el sistema productivo del país.

**Tamaulipas:** En el caso de Tamaulipas, en el año 2014, el entonces Delegado de la SEP, Juan Leonardo Sánchez Cuellar, indicó que de los 110 mil universitarios que existen en el Estado, sólo el 30% consiguen empleo acorde a la carrera que cursaron. “Tenemos la esperanza que empiece a subir, que más especialistas estén en su campo, y yo creo que las oportunidades que se ven se van a ampliar en cuanto al número de empleos. Esto ayudará y qué bueno que México se prepare para formar cuadros técnicos” (Conexión Total, 28/06/2014).

El otro 70% de los jóvenes con un título universitario recurren a buscar trabajo en el comercio formal e informal, o bien, abandonan su vida productiva para dedicarse de forma exclusiva a la familia. En Tamaulipas el 46% de los programas de licenciatura corresponden a ciencias sociales, como administración, docencia, derecho, artes y humanidades.

Siguiendo con el estudio de caso de Tamaulipas, de acuerdo a las recientes cifras del trimestre abril a junio de este año del INEGI, publicadas esta semana; en los primeros seis meses del 2016 se ha registrado un incremento de tres puntos porcentuales en desocupación entre jóvenes de 15 a 24 años de edad, luego de comparar la estadística del primer trimestre del año con el segundo (Fuente de información: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI. Datos abril junio 2016, publicación Sep. 2016).

*(...) De enero a marzo del año en curso se detectó a 79 mil 468 personas mayores de 15 años sin un empleo, de los cuales, 25 mil 366 corresponden al rango de edad de 15 a 24 años, lo que equivale a 31.94 por ciento.*

De abril a junio de este año las personas desocupadas fueron 74 mil 468 en todo el Tamaulipas, un poco menos que el trimestre anterior; sin embargo, del rango 15 a 24 años de edad la desocupación fue de 25 mil 506 tamaulipecos, lo que arrojó un 34.25 por ciento, que es tres puntos porcentuales más que el periodo anterior. Todo esto significa que en los primeros seis meses del año hay más jóvenes que han tenido problemas para encontrar un empleo.

En más drástica la problemática de desocupación en las mujeres (desigualdad de género) de entre 15 a 24 años, si es que se compara los dos primeros trimestres del año en curso. Por ejemplo, de las 25 mil 366 personas de 15 a 24 años que de enero a marzo de este año estuvieron desocupadas, 15 mil 364 fueron hombres y 10 mil 012 mujeres, lo que para el siguiente trimestre representó un incremento en el caso de las féminas, ya que 14 mil 937 se desocuparon, mientras que en los hombres el índice bajó con 10 mil 569.

Tamaulipas ocupa el 8o lugar entre las entidades federativas que más altas tasas de desocupación tuvieron durante los meses de abril a junio de 2016, lista que encabeza Tabasco con 7.1 por ciento, Estado de México 5.4 por ciento, CDMX y Sonora 5.1 por ciento cada una, Durango 5 por ciento, Coahuila de Zaragoza 4.8 por ciento, Querétaro 4.7 por ciento, Tamaulipas 4.6 por ciento, Colima 4.3 por ciento, Baja California Sur y Nuevo León 4.2 por ciento individualmente y, Aguascalientes y Nayarit con 4.1 por ciento", de acuerdo a la publicación del INEGI.

En Tamaulipas existe un millón 549 mil 043 personas que en este momento se encuentran ocupadas, de acuerdo al reporte correspondiente al segundo trimestre del 2016, contra 74 mil 468 que están desocupadas (...) Fin de cita ENOE/INEGI. Septiembre 2016.

Si se busca disminuir la pobreza, desempleo, desigualdad social y educativa en México, es urgente atender esta problemática que de acuerdo a cifras oficiales nos muestran el rezago que se arrastra entre la Juventud estudiantil, habrá que recordar que la fragilidad que se muestra en cualquier comunidad colectiva en el Siglo XXI, se refleja principalmente en el estrato de sociedad entre los 14 a 24 años. En este segmento se encuentra el llamado "bono demográfico", pero también se señala en este grupo el "bono de la violencia", ya que de aquí se reclutan las filas de elementos que alimentan grupos antisociales del crimen organizado.

No atender esta realidad, es no atender el futuro de México y Tamaulipas, y con ello avanzar en la lucha contra la desigualdad social, el acceso a una educación de calidad, pero sobre todo, acceso a una oportunidad de empleo o autoempleo de cara al codesarrollo que demanda el país y sus comunidades [...]

### **NACEN PUEBLOS FANTASMAS POR EMIGRACIÓN DE DESEMPLEO E INSEGURIDAD:**

Los problemas de inseguridad, falta de empleo y pobreza extrema, han provocado que municipios como San Nicolás, Hidalgo, Villagrán, Mainero, Palmillas, estén convertidos en pueblos fantasmas, habitados sólo por personas de la tercera edad y niños (De la Cruz, 2016).

[...] Información de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), indica que en los últimos cinco años, se registró la migración de 58 mil 723 personas. En la mayoría de los casos las personas dejaron su lugar de residencia para huir a otros municipios o estados, debido a los problemas de violencia que se registra en sus lugares de origen.

Uno de los municipios más afectados ha sido San Nicolás, el cual, según el INEGI, apenas cuenta con una población de mil 044 personas, de las cuales 523 hombres y 521 son mujeres, donde 634 son adultos y 410 menores. En este municipio sólo existen 110 personas mayores de 60 años, por lo que el resto en su gran mayoría tienen edades de entre los 40 y 59 años, debido a que en esta localidad hay muy pocos jóvenes, los cuales en su mayoría emigraron a otras poblaciones.

San Nicolás es sin duda el municipio con menor población del estado, donde sólo existen 251 viviendas, de las cuales 66 son muy humildes con piso de tierra, mientras que 53 de ellas sólo tienen una habitación.

En Palmillas la población le huye a la pobreza, donde los jóvenes apenas crecen y salen en busca del sueño americano, provocando que este municipio sea el segundo con menor población en Tamaulipas, con apenas mil 795 habitantes. En este municipio existen 504 hogares, de los cuales 90 de ellos están encabezados por jefas de familia. Según el CONEVAL, de los mil 795 habitantes de este municipio, el 69.3 por ciento de la población se encontraba en pobreza, de los cuales mil 457 presentaban pobreza moderada y 337 estaban en pobreza extrema. En este municipio se registra un fenómeno de migración por parte de los jóvenes, quienes ante la falta de oportunidades buscan emigrar a los Estados Unidos.

En los últimos cinco años se reportó que más de 58 mil personas huyeron a consecuencia de la violencia que se vive en sus municipios, siendo principalmente los municipios de Nuevo Laredo, Mier, Camargo, Miguel Alemán, Díaz Ordaz, San Fernando, Soto La Marina, Hidalgo y Villagrán los más afectados. Tan sólo en Nuevo Laredo, se tiene el reporte de 25 mil casas abandonadas en esa ciudad, donde las familias habían salido huyendo por los hechos de violencia que se habían registrado desde el 2010.

Una situación difícil se vivió en Hidalgo, donde se estima que más de 10 mil habitantes abandonaron el municipio, luego de que sus viviendas, negocios, fueron quemadas por delincuentes, dejando comunidades casi abandonadas. El peor momento que se vivió en esa región fue entre el 2010 al 2013, cuando la peor época de inseguridad, dejó casi vacíos por lo menos tres ejidos de los más importantes de esta región. Se estima que el 80 por ciento de la población del principal receptor de turismo religioso como lo fue “El Chorrito”, emigró debido a los problemas de delincuencia. En temporadas como la Semana Santa o en diciembre, esta comunidad recibía hasta 20 mil turistas en un día, mientras que ahora la cifra es casi nula [...]

**CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES:** En Tamaulipas se requieren generar al menos cada año 30 mil empleos formales y bien remunerados, ya que esta es la cantidad de la llamada “cuota generacional” (población que entra cada año a la edad laboral), adicionalmente se requieren generar cada año otros 5 mil empleos, para ir recuperando paulatinamente la tasa del desempleo abierto (75 mil trabajadores actualmente). Por otra parte, en el estado se requiere generar más y mejores empleos orientados a la población con nivel de estudios superiores y medio superiores, que es donde se encuentra la actual tasa mayor de desempleo.

Dado que los empleos se tienen que distribuir a todo lo largo y ancho del estado, ya no debemos los tamaulipecos conformarnos con escuchar que los empleos nuevos que se generan son resultado de los que ofrece la industria maquiladora del norte de Tamaulipas, principalmente la que se ofrece en Reynosa, primero, y en Matamoros, después. Le siguen las cifras polarizadas de empleos que normalmente se ofrecen en el comercio internacional de la zona de Nuevo Laredo, y por último los empleos que se ofrecen en la industria petroquímica de la zona conurbada Tampico Madero y Altamira. Lo anterior provoca una indefensión a la zona centro, donde están la mayoría de los municipios (30 municipios) y estos expulsan a sus pobladores a emigrar hacia el norte y sur de Tamaulipas, o en su caso a ser aspirantes de braceros en los EUA.

Este esquema de polarización de empleos de medianía salarial y baja estima de los profesionistas y técnicos de Tamaulipas, se debe romper con acelerada urgencia, ya que nos ha marcado a ser una entidad de bajos salarios, alto nivel de desempleo y polarizados, empeorando en que los pocos nuevos empleos de encuentran entre obreros y oficinistas, y registramos muy escasas ofertas para los universitarios. Por último debemos fortalecer la actividad de emprendimiento, contra la actividad de querer ser empleados, esto es Tamaulipas requiere una mística y nueva cultura de jóvenes emprendedores que estudien para ser patrones, o al menos trabajen por su propia cuenta, ya que las empresas cada día son menos intensas en empleos y más intensas en usos de maquinaria y equipo robótico.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

De la Cruz, A. (24 de Octubre de 2016). *Expreso Press: Nacen 'pueblos fantasma' por pobreza e inseguridad*. Obtenido de <http://expreso.press/2016/10/24/nacen-pueblos-fantasma-por-pobreza-e-inseguridad/>

Lera Mejía, J. (6 de Julio de 2014). *Profesiones sin mercado laboral en Tamaulipas: derecho, docencia, administración y artes*. Obtenido de <http://sentido-comun.com.mx/2014/07/profesiones-sin-mercado-laboral-en-tamaulipasderecho-docencia-administracion-y-artes/>

Lera Mejía, J. (5 de Septiembre de 2016). Desempleo y desigualdad entre universitarios de México y Tamaulipas. *Hoy San Luis*, pág. 3. Obtenido de <http://www.hoysanluis.mx/moviles/?v1=notas&v2=187799&tit=Desempleo-y-desigualdad-entre-universitarios-de-Mexico-y-Tamaulipas>

STPS. Subsecretaría de Empleo y Productividad Laboral. (Septiembre de 2016). *STPS. Estadísticas. Información Laboral*. Obtenido de <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20tamaulipas.pdf>

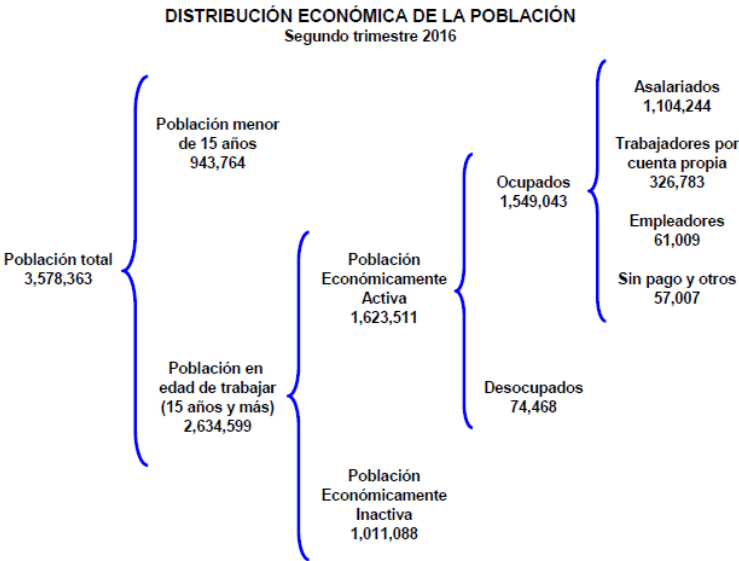
ANEXOS ESTADÍSTICOS:

TAMAULIPAS EN EL CONTEXTO LABORAL NACIONAL

| INDICADORES LABORALES  |            |            |                       |
|--|------------|------------|-----------------------|
| Concepto   | Nacional   | Tamaulipas | Periodo               |
| Trabajadores Asegurados en el IMSS (número)  | 18,626,402 | 619,017    | Septiembre 2016       |
| Tasa de Desocupación (por ciento) 1/   | 4.0        | 5.4        | Agosto 2016           |
| Conflictividad colectiva laboral en la Jurisdicción Federal  |            |            |                       |
| Emplazamientos a Huelga (número) 2/  | 3,724      | 70         | Enero-Septiembre 2016 |
| Huelgas Estalladas (número)  | --         | --         | Enero-Septiembre 2016 |
| Incremento salarial contractual real promedio en la Jurisdicción Federal (por ciento)                              | 0.81       | 1.20       | Agosto 2016           |
| Salario asociado a trabajadores asegurados en el IMSS  |            |            | Agosto 2016           |
| Diario   | 320.9      | 294.5      |                       |
| Mensual  | 9,753.9    | 8,953.5    |                       |
| Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo, PROFEDET (número de asuntos resueltos a favor de los trabajadores) |            |            | Enero-Agosto 2016     |
| Asesorías  | 99,431     | 1,280      |                       |
| Conciliaciones   | 4,972      | 105        |                       |
| Juicios  | 12,587     | 657        |                       |
| Amparos  | 524        | 19         |                       |
| Fondo Nacional para el Consumo de los Trabajadores, FONACOT  |            |            | Enero-Agosto 2016     |
| Trabajadores con crédito(s) ejercido(s) (número)   |            |            |                       |
| Total  | 695,020    | 31,552     |                       |
| Hombres  | 437,597    | 19,235     |                       |
| Mujeres  | 257,423    | 12,317     |                       |
| Importe de los créditos ejercidos (miles de pesos)   |            |            |                       |
| Total  | 10,198,983 | 418,524    |                       |
| Hombres  | 6,773,245  | 270,827    |                       |
| Mujeres  | 3,425,738  | 147,697    |                       |

1/ A partir de octubre de 2014, es con base en la población de 15 años y más. La Tasa de Desocupación estatal corresponde al promedio del periodo junio-agosto 2016  
2/ El total nacional contempla 370 emplazamientos a huelga en más de una entidad federativa.  
FUENTES: INEGI; STPS; IMSS; CONASAMI; PROFEDET; y FONACOT.

TAMAULIPAS EN EL CONTEXTO LABORAL NACIONAL



## TAMAULIPAS EN EL CONTEXTO LABORAL NACIONAL

POBLACIÓN  
Segundo trimestre 2016  
(Personas)

| Concepto                                    | Nacional    |             |             | Tamaulipas |             |             | Participación<br>B/A (%) |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|--------------------------|
|   | Total (A)   | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total (B)  | Hombres (%) | Mujeres (%) |                          |
| Población total (PT)                        | 122,117,027 | 48.4        | 51.6        | 3,578,363  | 47.4        | 52.6        | 2.9                      |
| Población menor de 15 años (Menores)        | 32,341,976  | 50.9        | 49.1        | 843,784    | 50.2        | 49.8        | 2.9                      |
| Población en edad de trabajar (PET)         | 89,775,051  | 47.5        | 52.5        | 2,634,599  | 46.4        | 53.6        | 2.9                      |
| Población Económicamente Inactiva (PEI)     | 36,235,486  | 26.4        | 73.6        | 1,011,088  | 26.1        | 73.9        | 2.8                      |
| Población Económicamente Activa (PEA)       | 53,539,565  | 61.8        | 38.2        | 1,623,511  | 59.0        | 41.0        | 3.0                      |
| Ocupados                                    | 51,433,590  | 61.8        | 38.2        | 1,549,043  | 59.5        | 40.5        | 3.0                      |
| Desocupados                                 | 2,105,975   | 61.5        | 38.5        | 74,468     | 49.6        | 50.4        | 3.5                      |
| Tasas laborales (por cientos)               |             |             |             |            |             |             |                          |
| Tasa neta de participación, TNP (PEA/PET)   | 59.6        | 77.6        | 43.4        | 61.6       | 78.4        | 47.1        |                          |
| Tasa de desocupación, TDA (Desocupados/PEA) | 3.9         | 3.9         | 4.0         | 4.6        | 3.9         | 5.6         |                          |
| Tasa de desocupación jóvenes (15 a 29 años) | 6.9         | 6.6         | 7.5         | 8.4        | 6.4         | 11.1        |                          |
| Tasa de Informalidad Laboral                | 57.2        | 56.8        | 57.7        | 48.3       | 47.3        | 49.9        |                          |

FUENTE: STPS-INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

## TAMAULIPAS EN EL CONTEXTO LABORAL NACIONAL

OCUPACIÓN  
Segundo trimestre 2016  
(Personas)

| Concepto                                 | Nacional   |             |             | Tamaulipas |             |             | Participación<br>B/A (%) |
|--|------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|--------------------------|
|  | Total (A)  | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total (B)  | Hombres (%) | Mujeres (%) |                          |
| Ocupados por rama de actividad económica | 51,433,590 | 61.8        | 38.2        | 1,549,043  | 59.5        | 40.5        | 3.0                      |
| Actividades agropecuarias                | 6,615,476  | 89.6        | 10.4        | 108,377    | 94.0        | 6.0         | 1.6                      |
| Industria Manufacturera                  | 8,336,876  | 62.6        | 37.4        | 312,939    | 58.6        | 41.4        | 3.8                      |
| Industria Extractiva y Electricidad      | 424,344    | 84.2        | 15.8        | 18,214     | 92.3        | 7.7         | 4.3                      |
| Construcción                             | 4,261,626  | 96.9        | 3.1         | 118,038    | 96.6        | 3.4         | 2.8                      |
| Comercio                                 | 9,714,071  | 48.2        | 51.8        | 277,540    | 44.6        | 55.4        | 2.9                      |
| Transportes y comunicaciones             | 2,539,419  | 88.2        | 11.8        | 103,303    | 80.4        | 19.6        | 4.1                      |
| Otros servicios                          | 17,012,417 | 44.9        | 55.1        | 530,186    | 47.1        | 52.9        | 3.1                      |
| Gobierno y organismos internacionales    | 2,261,546  | 62.1        | 37.9        | 57,277     | 59.3        | 40.7        | 2.5                      |
| No especificado                          | 267,815    | 67.8        | 32.2        | 23,169     | 63.8        | 36.2        | 8.7                      |
| Ocupados por nivel de ingreso            | 51,433,590 | 61.8        | 38.2        | 1,549,043  | 59.5        | 40.5        | 3.0                      |
| No recibe ingresos                       | 3,415,592  | 58.1        | 41.9        | 69,616     | 51.4        | 48.6        | 2.0                      |
| Menos de un S.M.                         | 7,154,039  | 45.9        | 54.1        | 228,144    | 43.9        | 56.1        | 3.2                      |
| De 1 a 2 S.M.                            | 14,579,276 | 57.8        | 42.2        | 467,800    | 51.4        | 48.6        | 3.2                      |
| Más de 2 a 5 S.M.                        | 17,170,300 | 70.5        | 29.5        | 460,648    | 70.8        | 29.2        | 2.7                      |
| Más de 5 a 10 S.M.                       | 2,436,747  | 69.4        | 30.6        | 79,996     | 73.7        | 26.3        | 3.3                      |
| Más de 10 S.M.                           | 530,602    | 72.0        | 28.0        | 19,418     | 66.0        | 34.0        | 3.7                      |
| No especificado                          | 6,147,034  | 63.3        | 36.7        | 223,421    | 65.9        | 34.1        | 3.6                      |

FUENTE: STPS-INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

## TAMAULIPAS EN EL CONTEXTO LABORAL NACIONAL

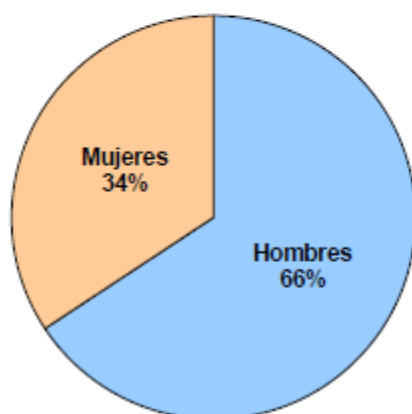
**OCUPACIÓN**  
**Segundo trimestre 2016**  
**(Personas)**

| Concepto                                   | Nacional          |             |             | Tamaulipas       |             |             | Participación<br>B/A (%) |
|--|-------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|--------------------------|
|  | Total (A)         | Hombres (%) | Mujeres (%) | Total (B)        | Hombres (%) | Mujeres (%) |                          |
| <b>Ocupados por nivel de educación</b>     | <b>51,433,590</b> | <b>61.8</b> | <b>38.2</b> | <b>1,549,043</b> | <b>59.5</b> | <b>40.5</b> | <b>3.0</b>               |
| Sin instrucción                            | 2,017,350         | 62.0        | 38.0        | 43,356           | 61.8        | 38.2        | 2.1                      |
| Primaria                                   | 14,024,338        | 66.3        | 33.7        | 365,153          | 65.7        | 34.3        | 2.6                      |
| Secundaria y media superior                | 25,243,628        | 61.6        | 38.4        | 786,909          | 57.9        | 42.1        | 3.1                      |
| Superior                                   | 10,112,366        | 56.1        | 43.9        | 351,813          | 56.5        | 43.5        | 3.5                      |
| No especificado                            | 35,908            | 51.6        | 48.4        | 1,812            | 30.9        | 69.1        | 5.0                      |
| <b>Ocupados por posición en el trabajo</b> | <b>51,433,590</b> | <b>61.8</b> | <b>38.2</b> | <b>1,549,043</b> | <b>59.5</b> | <b>40.5</b> | <b>3.0</b>               |
| Empleadores                                | 2,254,332         | 80.5        | 19.5        | 61,009           | 69.6        | 30.4        | 2.7                      |
| Trabajadores asalariados                   | 35,212,899        | 62.4        | 37.6        | 1,104,244        | 59.4        | 40.6        | 3.1                      |
| Trabajadores por su cuenta                 | 11,444,491        | 59.8        | 40.2        | 326,783          | 61.2        | 38.8        | 2.9                      |
| Trabajadores sin pago                      | 2,521,868         | 44.9        | 55.1        | 57,007           | 40.7        | 59.3        | 2.3                      |
| Otros trabajadores                         | 0                 | 0.0         | 0.0         | 0                | 0.0         | 0.0         | 0.0                      |

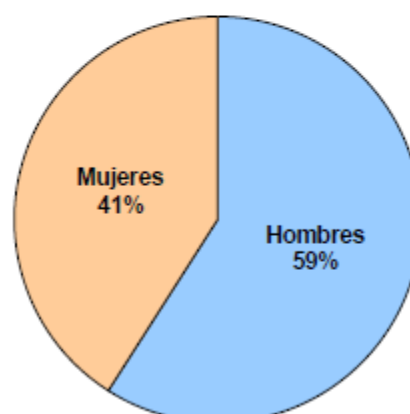
FUENTE: STPS-INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

**POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA**  
**(Estructura por sexo)**

2000-II

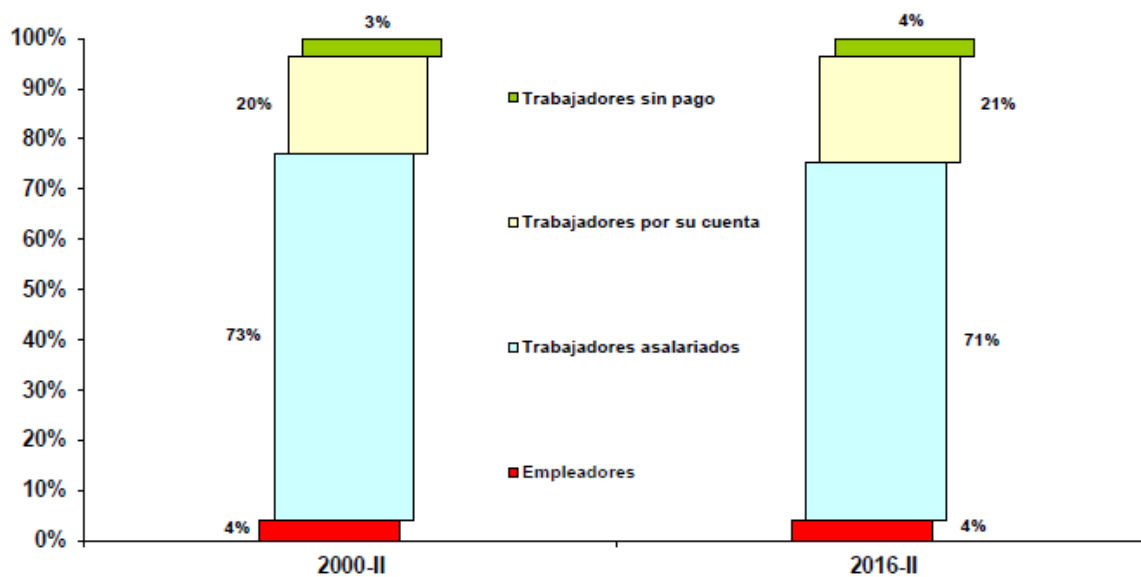


2016-II

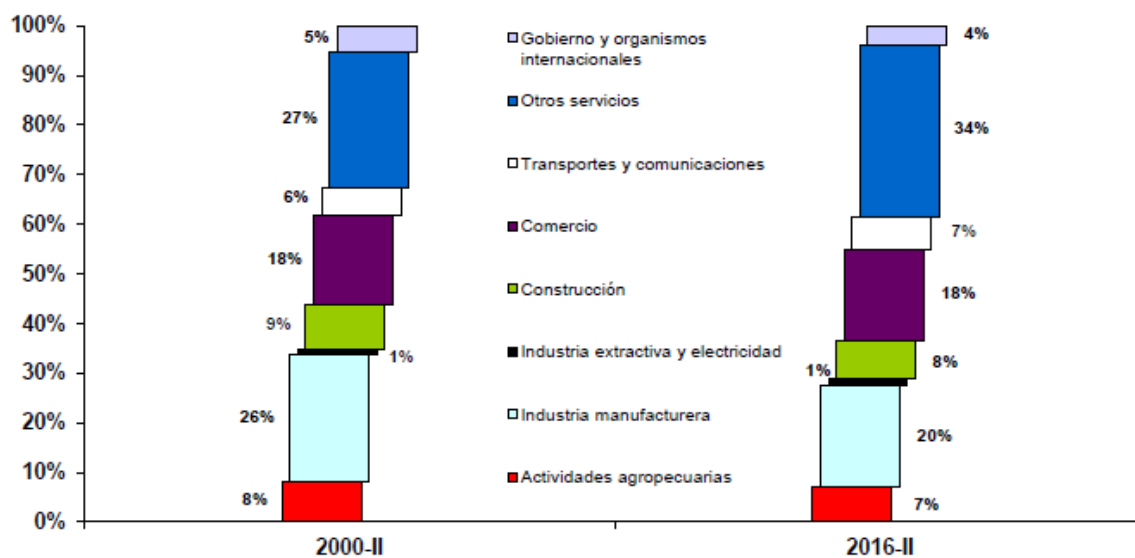




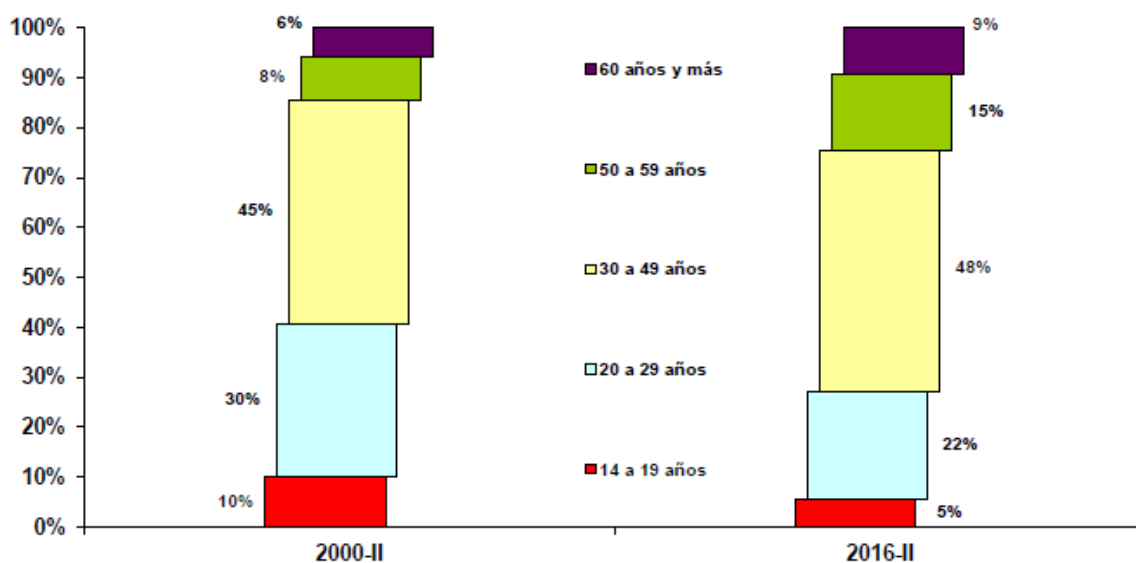
### OCUPADOS POR POSICIÓN EN EL TRABAJO



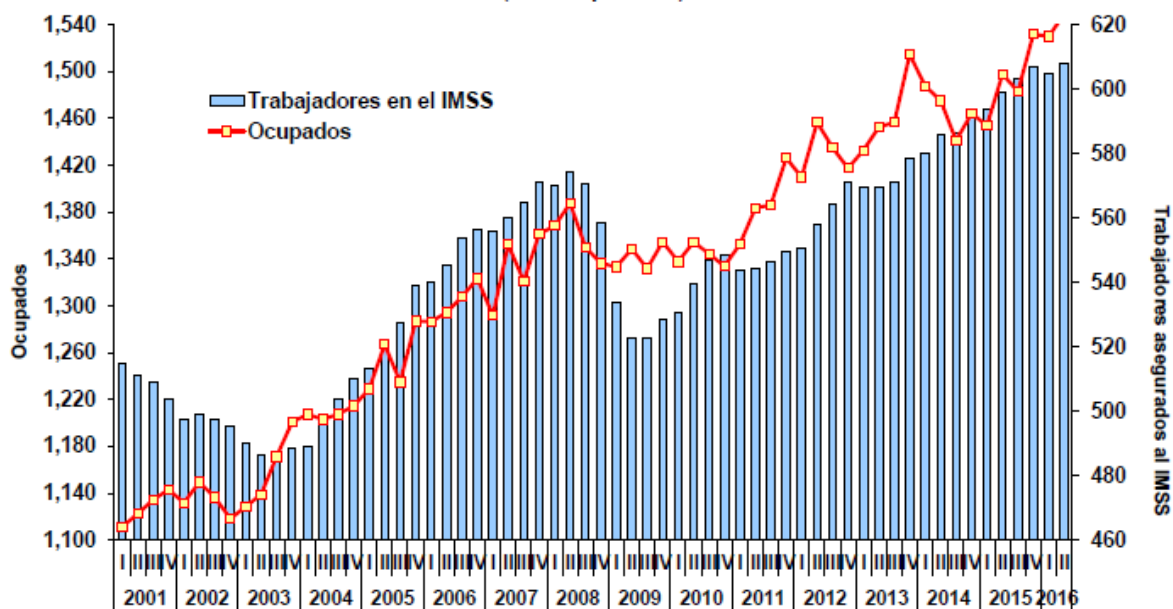
### OCUPADOS POR RAMA DE ACTIVIDAD ECONÓMICA



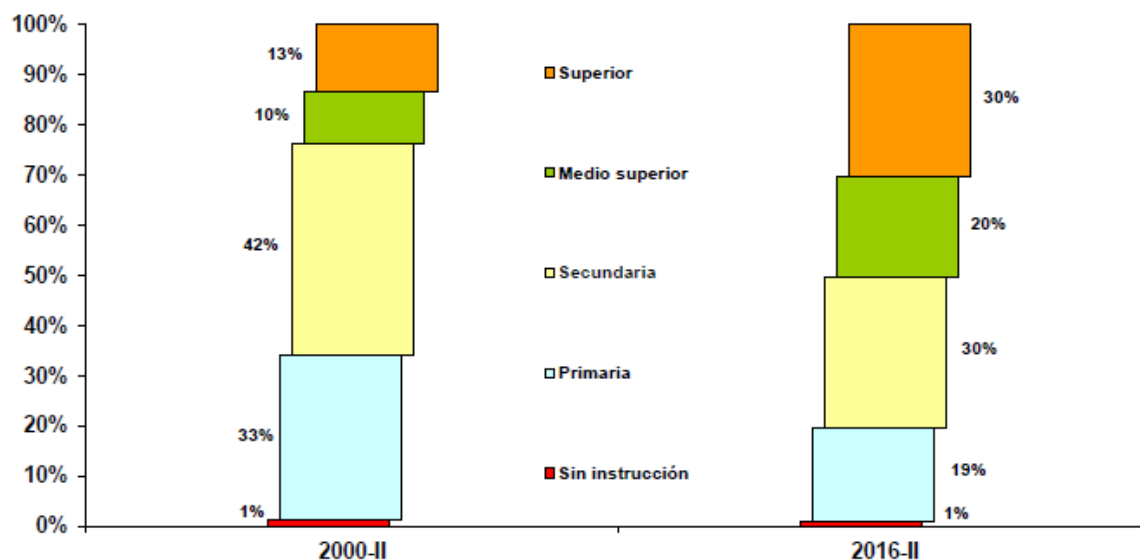
### OCUPADOS POR GRUPOS DE EDAD



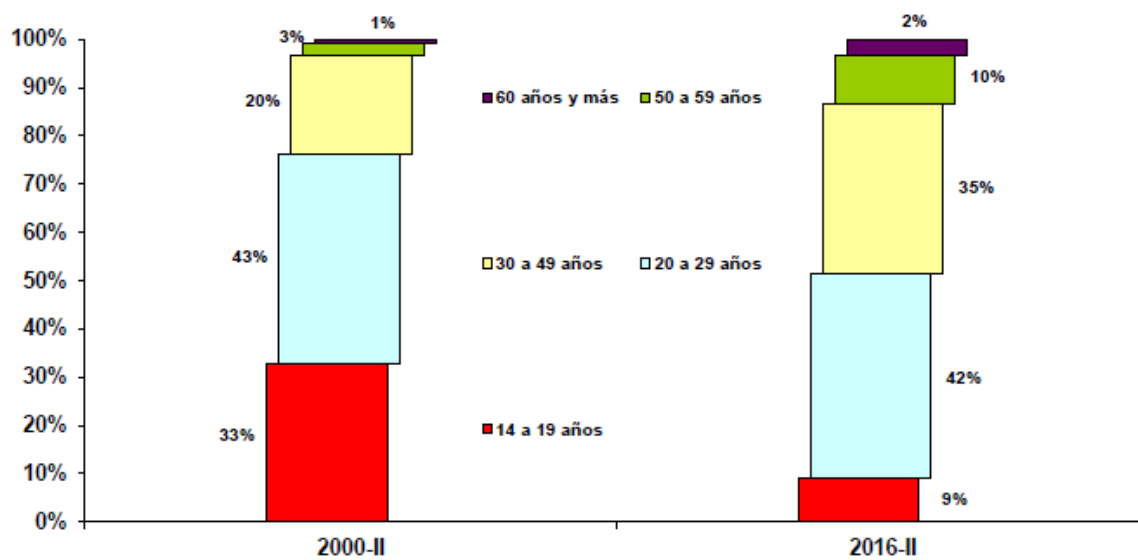
### EVOLUCIÓN DE LA OCUPACIÓN Y EL EMPLEO ASEGURADO EN EL IMSS (Miles de personas)

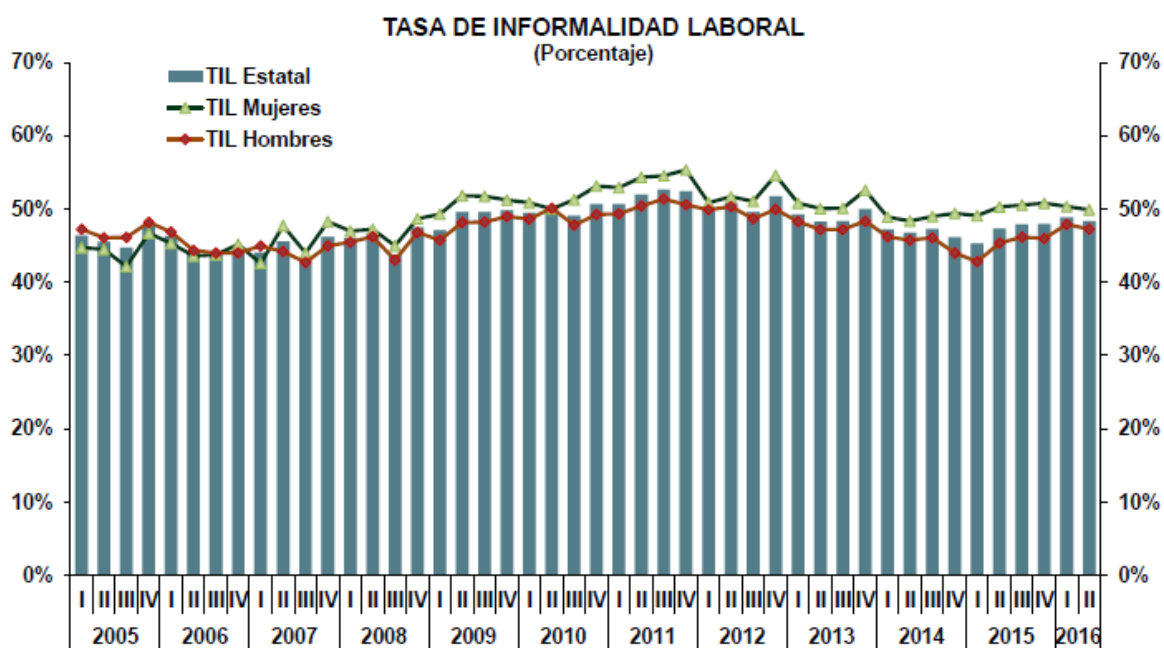
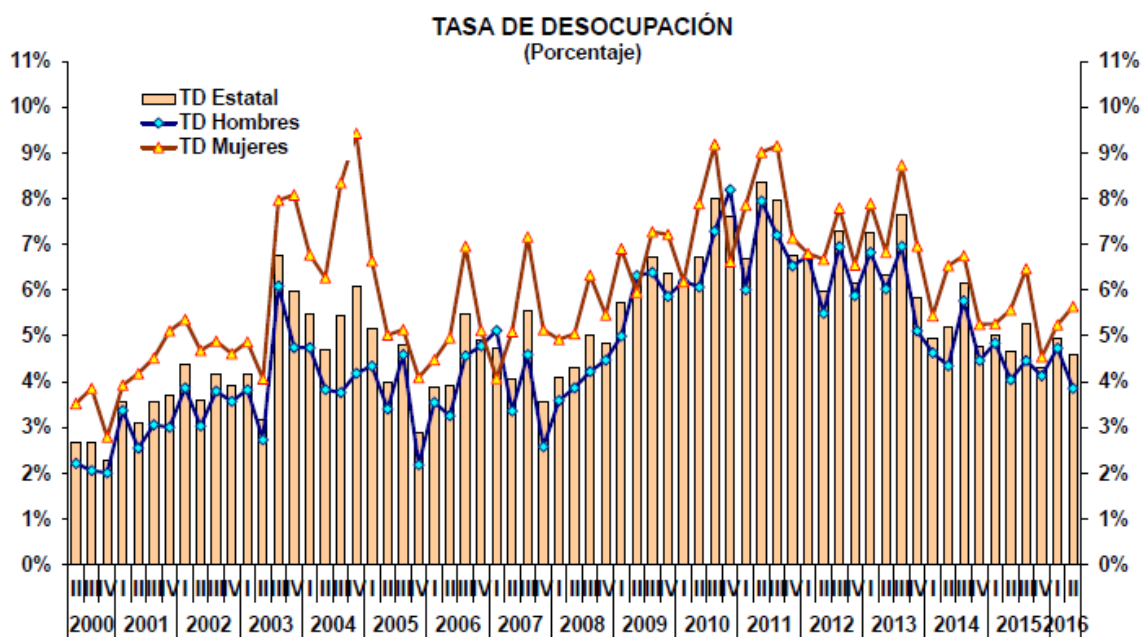


### DESOCUPADOS POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN



### DESOCUPADOS POR GRUPOS DE EDAD





## DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA SAN JUANA Y SAN JOSÉ DE LAS FLORES (TAMAULIPAS, MÉXICO) <sup>1</sup>

Emilio Salguero Torres [emilio-2321@hotmail.com](mailto:emilio-2321@hotmail.com)  
Estudiante Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

En este ensayo se aborda la desigualdad escolar existente en los Ejidos de Ciudad Victoria La San Juana y San José de las Flores; nuestro principal factor es la desigualdad escolarizada en las mujeres y como se les da menos oportunidad para poder desarrollarse en el ámbito educativo y como conlleva este factor a que tengan muy mala economía y tengan que trabajar en el hogar y tener una menor oportunidad de desarrollarse en la sociedad. Además hablamos de un factor muy importante, ante la existencia del hombre y la mujer en la familia, como es que se le da la oportunidad de seguir estudiando a el varón y a la mujer la hacen menos, se provoca que la mujer en los ejidos abandonen sus estudios para que se dedique a el hogar y principalmente hacer la labor de madres del hogar, al tener que cuidar a sus hermanos menores, mientras que al varón se le da la oportunidad de desarrollarse y poder tener una mejor economía y sobresalir en la sociedad. Se realizó trabajo de campo a través de 20 encuestas, 10 en el ejido La San Juana y 10 en el ejido San José de las Flores. Edades entre 18 a 45 años. La mayoría de ellas con un grado de estudios no mayor al de secundaria, también fueron encuestadas personas que concluyeron sus estudios pero no tienen un buen ingreso y muestran una discriminación a lo largo de su estancia en el ámbito escolar. En La San Juana el porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 5% (2,22% en los hombres y 7,78% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 6.11 (6.12 en hombres y 6.09 en mujeres). La educación escolar en San José de las Flores, aparte de que hay 19 analfabetos de 15 y más años, 3 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años 14 no tienen ninguna escolaridad; 182 tienen una escolaridad incompleta; 102 tienen una escolaridad básica y 44 cuentan con una educación post básica. Un total de 31 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 7 años.

**Palabras clave:** desigualdad de género, discriminación, falta oportunidades en mujer rural.

### INTRODUCCIÓN

En este ensayo se pretende dar a conocer la enorme desigualdad de género que existe en nuestro país y como base importante uno de los principales y básicos sustentos es una sociedad que debe ser justa e igualitaria es la igualdad de oportunidad escolarizada aun en los años 2000 existe una gran desigualdad hacia la mujer una causa muy importante y en la que nos vamos a centrar más es la desigualdad entre los sexos: género hombre mujer ha contribuido se han utilizado como base para atribuirles ciertos comportamientos, actitudes, roles, capacidades y posiciones en la sociedad. Como segundo punto es las distancias, la falta de medios de transporte, el temor a la inseguridad he ahí algunos obstáculos a la asistencia de las mujeres a clase de enseñanza que son aún más preocupantes en las ciudades donde se ha agravado el clima de violencia además en las zonas rurales existe una mayor desigualdad ya que existe una muy baja cobertura educativa a padres de familia esto es un factor muy importante y por el cual existe el abandono educativo de la mujer y lo lleva a la deserción escolar. Además se plantean los logros educativos hacia la mujer que tanto ha

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Emilio Salguero Torres, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura "Desigualdad social y acceso a la escolaridad" con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

disminuido la desigualdad escolarizados la estrecha oportunidad de estudio que se le llega a dar a las mujeres de zonas marginadas y rurales como influye la clase social en la mujer y los estudios

## **HIPOTESIS**

Los habitantes de los sectores específicos de ambas congregaciones ( la san Juana san José de las flores) sufren una gran desigualdad de género en todos los aspectos pero es muy notoria en la escolarizada ya que los hombres son los que asisten a las escuelas y tienen mayor facilitación escolar y la mujer es la que cuida a los hermanos menores hace los quehaceres del hogar y todo esto ocurre por cómo están acostumbrados en las zonas rurales y el padre obliga a la mujer y ordena que ese tiene que ser su oficio quedarse en el hogar al servicio del hombre

## **MARCO TEÓRICO**

El ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos. Sin embargo, lo más importante no es describir estas relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000).

El funcionamiento del sistema educativo tiene también una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos. Este reconocimiento de la influencia del sistema educativo no puede conducir a olvidar la responsabilidad específica que las escuelas y los profesores individuales tienen para reducir las desigualdades. Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir involucrar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes. En muchas de ellas se busca la implicación de los padres y se desarrollan iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos. Son escuelas dispuestas a combatir con decisión el abandono escolar prematuro. Otras, por el contrario, no han sido capaces de desarrollar un proyecto coherente y sus profesores están poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y tienen poca ilusión para generar la participación de los padres y de los alumnos, lo que les lleva a aceptar con cierto fatalismo los esperados porcentajes de abandono escolar (Marchesi, 2000)

La discriminación de las mujeres está presente en cada momento de sus vidas para recordarles que la inferioridad es una mentira que sólo acepta como verdadera la sociedad que los domina (Martin Luther King 2003)

No sólo hay desigualdad en la distribución de la riqueza, sino en la satisfacción de las necesidades básicas (José Saramago 2008)

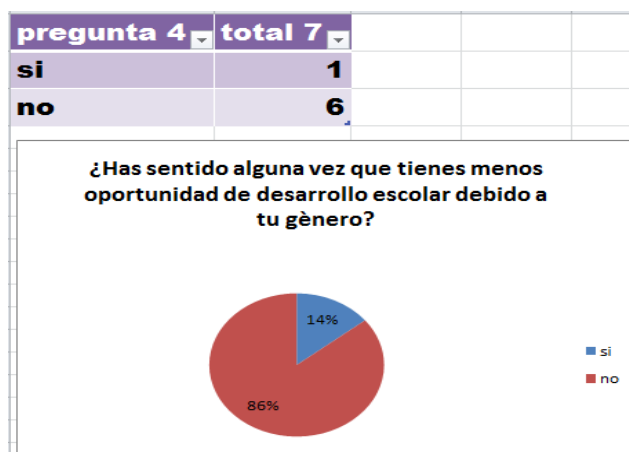
## **DESARROLLO**

Si en el siglo XXI hay un equidad en las escuelas de zonas urbanas ¿Por qué en las escuelas de las zonas rurales haya menos niñas que niños?

Primero porque, tradicionalmente, las niñas comparten con su madre una buena parte de las tareas familiares. Además, en las familias pobres, las mujeres buscan un trabajo remunerado que se añade al de las tareas domésticas. Cuando las madres encuentran un empleo fuera de casa, las hijas, incluso las muy jóvenes, las sustituyen asumiendo el papel de "pequeñas madres". Además de ocuparse de cuidar a sus hermanos y hermanas, las jóvenes están mucho más comprometidas en las tareas domésticas que los varones. Por ejemplo, la mayor parte de las niñas se ocupan de

la casa a partir de los 7 años, mientras que los niños raramente lo hacen antes de los 11. Sus responsabilidades llevan, pues, a las niñas a asistir menos a la escuela. Al mismo tiempo, que pasan las mujeres yendo a buscar agua, a cultivar el huerto y a recoger leña o comida para los animales.

**Gráfica 1**



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las encuestas.

En esta gráfica se da a conocer si la persona tiene la misma oportunidad de desarrollo escolar debido a su género y cómo podemos ver en pleno siglo XXI existe una mejor oportunidad para ambos géneros.

Alrededor de 121 millones de niños y niñas no acuden a la escuela. Si una familia puede costear las tarifas escolares de uno de sus hijos, es muy probable que sea el varón quien asista a la escuela. Si es preciso que alguien vaya a obtener agua o realice tareas domésticas en lugar de ir a la escuela, es muy probable que se escoja a la niña., las niñas tienen además más probabilidades de abandonar la escuela al comienzo de su adolescencia, a medida que se acerca la edad de casarse (UNICEF, 2008).

En las familias pobres rurales si se tiene que elegir a quien darle estudios la respuesta es muy sencilla será al varón y si se trata de la mujer existe una gran probabilidad que el padre solo le de estudios hasta la adolescencia a medida que en las zonas rurales y los ejidos que visite las mujeres se casan desde muy pequeñas y esto también hace que la mujer deserte lo estudios por lo tanto es una gran desigualdad hacia la mujer que aun en la actualidad siguen apareciendo demasiados casos similares. Sin embargo, todos los estudios indican que educar a las niñas es la política individual más eficaz para incrementar la productividad económica general, reducir la maternidad infantil y derivada de la maternidad, educar a la próxima generación, mejorar la nutrición y promover la salud. Las niñas que han recibido por lo menos seis años de educación escolar tienen más posibilidades de protegerse contra enfermedades venéreas y otras enfermedades. Las mujeres que han recibido una educación llevan a vacunar a sus hijos un 50% más a menudo que las mujeres sin escolarizar, y la tasa de supervivencia de sus hijos es un 40% mayor. Además, las madres con algo de educación tienen más del doble de posibilidades de enviar a sus propios hijos a la escuela, en comparación con las madres que no han recibido una educación.

Gráfica 2:



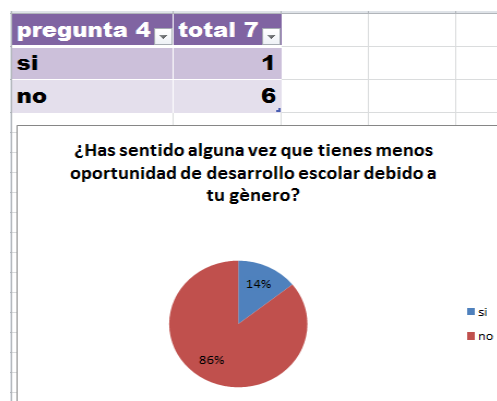
Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las encuestas.

Como podemos observar casi la mitad de las personas opinan que no tienen los mismos derechos familiares en los ejidos de ciudad victoria Tamaulipas.

La igualdad de género es más que un objetivo en sí mismo. Es una condición previa para afrontar el reto de reducir la pobreza, promover el desarrollo sostenible y la construcción de buen gobierno. (Kofi Annan, 2008)

Retomando lo que dice el autor Kofi Annan doy a conocer uno de los aspectos fundamentales que logre recabar con las encuestas del trabajo de campo se reflejó una gran desigualdad tanto escolarizada como social y a pesar de la gran discriminación que existe en Tamaulipas ya se ha ido confrontando y en los dos ejidos que visite pero más notorio en san José de las flores se ha confrontado y se ha llegado a eliminar la desigualdad social como tanto la escolarizada así lo dijo un padre de familia ya que el padre quiere ver a su hija como una triunfadora y saber que pudo salir adelante y sentirse orgulloso de una de sus hijas que se encuentra en la ciudad terminando su nivel superior para poder graduarse y así tener un mejor futuro para ella y su familia pero más que nada no se logra confrontar a el 100% ya que el padre si esta de acuerdo que sea la hija quien estudie y así evitar la desigualdad escolar pero aún sigue existiendo y lo ve reflejado a el maltrato y a la forma de hablarle a su esposa y así es que a las nuevas generaciones de la mujer ya se les brinda mayor igualdad pero a las mujeres mayores se les otorga la misma desigualdad de hace mil años.

Gráfica 3:



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las encuestas.

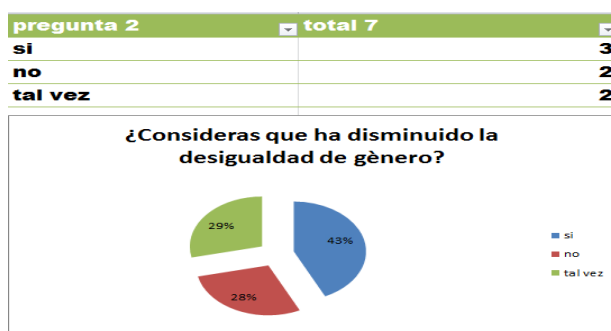


En este caso a las personas que se les logra dar la oportunidad de desarrollo escolar no se les da menor importancia en el ámbito educativo

La educación es un elemento fundamental para el desarrollo de las personas, en la medida en que potencia sus capacidades y les permite el acceso a información y la formación de habilidades que amplían sus horizontes de futuro y diversifican sus trayectorias personales. El acceso a la educación formal juega un papel crucial en la construcción de su autonomía y capacidad de autogestión.

Es un punto que cabe destacar la educación es uno de los elementos fundamentales para que la persona tenga un muy buen desarrollo valores y moral ya que la educación aumenta la capacidad del ser humano y esto abre paso a la información y si existiera menos desigualdad habría mujeres más informadas y por supuesto mejor preparadas y con un rango mayor de estudio y la desigualdad mayoritaria empieza en la misma mujer ya que la madre es la que le dice a la hija no salgas a la calle no juegues rudo y desde pequeñas les imponen que ellas tienen que estar en un ámbito menos fuerte y se les dice que son más frágiles y que ella deben de jugar a la cocinita incluso hasta les llegan a comprar un bebe para que aprenda como se carga como se cambia etc. si la misma madre no les imponer esta parte afeminada sería más libres y existiera menos desigualdad hacia la mujer.

**Gráfica 4:**



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las encuestas.

Esta grafica da a conocer si se ha logrado disminuir la desigualdad en el siglo XXI y un 43% opina que si se ha logrado eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres un 28% opina que no se ha logrado y un 29% tal vez.

No cabe duda que el género influye profundamente en el desarrollo de la personalidad, sea en el aspecto moral, intelectual o afectivo. La influencia del género en la persona se da desde que ésta establece vínculos con los agentes de socialización (Ferrer, 1994).

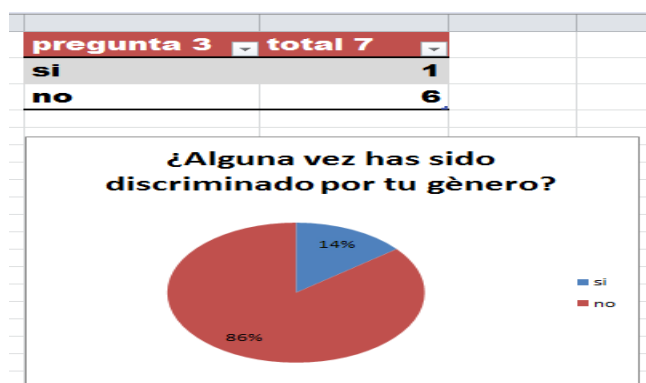
Haciendo referencia el género aun en los años 2000 influye demasiado el hecho de ser hombre o mujer ya que a el hombre se vincula mejor con la sociedad y a la mujer se le discrimina a pesar de todo el sacrificio para poder concretar sus estudios y a la hora de poder conseguir el trabajo por el que tanto ha luchado se vuelve a ver una gran discriminación y a pesar de que la mujer este mejor preparada normal mente prefieren contratar a un hombre por el simple hecho de ser hombre y vuelve la discriminación así la mujer ya no solo escolarizada sino que en el ámbito del trabajo La discriminación escolar es el rechazo a la heterogeneidad y diversidad en el comportamiento escolar la discriminación escolar forma parte de la vida cotidiana institucionalizada, pocas veces abordada por los profesores, por formar parte del escolar, disminuyendo su importancia; desconociendo que existen consecuencias impredecibles por el daño psicológico ocasionado .Si analizamos el problema de la discriminación desde la perspectiva de quién cree que "forma parte del folklore escolar", encontraremos una justificación al hecho, diremos entonces que existe inequidad. Esta perspectiva de inequidad puede ser cambiada con un proceso de modificación de

actitudes en el maestro que percibe la inequidad como natural, ya que la justificación de inequidad es una disposición favorable ante ella. La discriminación por género en la escuela tiene fuerte influencia en la vida posterior de la persona. La escuela es un espacio de entrenamiento social, en donde se adquieren la mayoría de los comportamientos sociales y las disposiciones psicológicas o actitudes. De allí que la marginación se pueda convertir en auto-marginación o sentimiento de exclusión que los sujetos sienten en la sociedad por ser diferentes.

La discriminación por género se da por aquellas normas, decisiones y prácticas que tratan de un modo desigual los intereses y derechos de varones y mujeres, y/o que pese a tener una apariencia de igualdad dan lugar a resultados de desigualdad -discriminación por resultados (Guezmes Loli, 1999)

Este trabajo no pretende desarrollar exhaustivamente cómo ocurren estas prácticas discriminatorias, más bien pretende analizar la discriminación por género y los posibles efectos en el desarrollo de la persona. Los protagonistas en la desigualdad adentro de la escuela son alumnos, alumnas, profesores y profesoras, estos últimos no protagonizan las etapas previas que originan la construcción psicológica del género pero son responsables de la mayor cantidad de refuerzos sociales que estas construcciones van a recibir. Los protagonistas de la discriminación por género cumplen un doble rol, bien como discriminadores o bien como discriminados. Se sabe que 13 de cada 100 niñas en edad de escolaridad primaria (6-11 años) están quedando fuera del sistema educativo. La proporción es de 9.2 en ámbitos urbanos y 20.5 en las áreas rurales. Dentro de ese mismo grupo etéreo, excluido del acceso a la educación, las niñas lo son en más de 120,000 con relación a los hombres. Los niños que quedan fuera de ese grupo alcanzan el 12 por ciento. El promedio de años de estudios alcanzados por la población de 15 años y más del área rural es de 5.0 para los hombres y de 3.1 para las mujeres.

**Gráfica 5:**



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las encuestas.

En esta grafica se da a conocer que en el siglo XXI no es tan notoria la discriminación y 86% siente que no ha sido discrimina por su género y el 14% opina que mínimo una vez si ha sido discriminado.

En zonas rurales, la educación en los niños es poco promovida pero la de la niña es más afectada por esto, ya que a los varones se les da la oportunidad de estudiar en la capital —de provincia generalmente— si es que demuestran condiciones superiores. Esta oportunidad es poco probable en el caso de las mujeres (Ponce, 1983).

La desigualdad de género dificulta la negociación por varias razones: las expectativas de género inciden negativamente en muchas mujeres a la hora de sostener sus deseos y objetivos y transformarlos en intereses. A muchos hombres les cuesta escuchar los deseos y los intereses de las mujeres. Las diferencias de recursos entre hombres y mujeres pueden plantear una gran dependencia económica, generalmente de las mujeres. Muchas sienten que su condición femenina

las aleja de la posibilidad de negociar y prefieren ceder espacios y aspiraciones legítimas, ceder antes que negociar para mantener la armonía del hogar. Por estas razones, históricamente las mujeres han desarrollado múltiples formas para conseguir sus objetivos a través del no decir, del silencio, como disfraz de prácticas no autorizadas para el género femenino. Las tretas del débil, que se han constituido en tácticas de resistencia como señala Josefina Ludmer, dejan a las mujeres menos expuestas a la crítica en la lucha por sus necesidades, aunque simultáneamente les impiden lograr un reconocimiento explícito de sus derechos. Consecuentemente, es posible que obtengan algunos logros para ser más tenidas en cuenta, pero los demás no los evalúan como consecuencia de la negociación. O, por otra parte, pueden fracasar, lo que implica volver a la situación inicial sin ninguna posibilidad de modificar la situación.

El proceso educativo forma parte de la vida de la mayoría de adolescentes, y refleja en sus planteamientos el ideal de persona según las normas convencidas socialmente. La escuela es un espacio de socialización muy influyente en la formación de actitudes y en el desarrollo de la personalidad, representa el proceso educativo escolar. (Jeffrey Weeks, 2008)

La escuela es el escenario privilegiado del desarrollo humano porque permite al niño y a la niña su primer contacto con la autonomía, la cual puede retardarse por influencia de los padres, profesores, pares y por ellos mismos. La escuela reforzará en el niño y la niña aquellas conductas socialmente convenidas que reflejan la cultura predominante. En Tamaulipas predomina una cultura machista que promueve la desigualdad entre hombres y mujeres es por ello que los refuerzos sociales, en cuanto al rol de género, se ven muy influidos por esta característica. La actividad educativa que muchas organizaciones de la sociedad civil y el estado vienen desarrollando está produciendo un cambio en la forma de percibir el rol de la mujer en la sociedad, destacándose desde hace varios años que el cambio en la percepción del rol de la mujer ha cuestionado el rol del varón, hablándose de una crisis de la identidad en el varón la desigualdad en cuanto a la educación de la niña se mantiene, lo cual se refleja claramente en las estadísticas del sector educación, la atención prestada a la formación que la niña recibe en la escuela es bastante superficial. Para abordar el estudio de la discriminación por género en el escolarizado se empezará construyendo el sistema conceptual desarrollando las nociones previas para abordar su estudio; seguidamente se buscará alcanzar los objetivos específicos analizando a los protagonistas de la discriminación por género en la escuela, los espacios facilitadores de esta discriminación y las formas en que se produce

De acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda 2005 (INEGI, 2008), de cada 100 mujeres 10 no tienen escolaridad; mientras que de cada 100 hombres 7 no tienen grados aprobados. El porcentaje de población alfabeta ascendió a 93 en el caso de los hombres de 15 años y más y a 90 en el caso de las mujeres. Para la población indígena este indicador fue considerablemente más bajo: 76.7 para el caso masculino y 60.2 para el femenino. El 46% de las mujeres de 15 años y más no ha logrado concluir la educación básica. La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres. Mismo para mujeres (36.7%) y hombres (35.8%). Aunque la diferencia se amplía en la educación básica completa —población con tres grados aprobados en secundaria— al registrar las mujeres 20.4% y los hombres 21.9%. Al avanzar en el nivel educativo la diferencia porcentual por sexo se incrementa. En el caso del nivel profesional técnico más mujeres (4.8%) que hombres (2%) tienen al menos un grado aprobado, situación que se invierte en bachillerato, en donde 16.2% de la población masculina de 15 años y más cuenta con algún grado aprobado en el nivel, respecto del 13.5% de la población femenina; la tendencia se mantiene en los estudios superiores con 14.6% de hombres y 12.2% de mujeres. Las oportunidades educativas de mujeres y hombres se ven afectadas también por el tamaño de localidad de residencia. La brecha de desigualdad, en las áreas rurales con menos de 2,500 habitantes, refleja que el rezago educativo de la población de 15 años y más es crítico: 70.4% de las mujeres y 68.6% de los hombres no cuentan con la educación básica concluida. De cada 100 mujeres, 2 tienen algún grado.

## CONCLUSIÓN

De acuerdo con los datos realizados y con la comparación entre ambos ejidos se mostró que a pesar de estar en pleno siglo XXI, sigue existiendo una gran desigualdad. Esto hablando de cualquier tema es decir, cultural y más que nada educativo entre otros muchos. En tanto las personas de las clases sociales bajas, más que nada la mujer, luchan por llegar a subir para gozar de los beneficios que ahora se dedican más a los hombres de estas zonas rurales. Tenemos que pensar y luchar por la igualdad, precisamente porque existe una gran desigualdad en Tamaulipas, en especial en la región de Ciudad Victoria y sus ejidos.

La interconexión de las diferentes dimensiones de la desigualdad es una alternativa para comprender la complejidad de este fenómeno. También muestra que el combate contra la desigualdad escolar tiene que articular acciones en los tres ámbitos: en el aspecto de la escuela, en lo familiar y en lo laboral. “Todos los hombres fueron creados iguales”, sabemos que en muchas formas la gente no es igual entre sí. No nace con iguales potencialidades para aprender y lograr concluir los estudios, tampoco nace en ambientes sociales igualmente favorables. Sin embargo, la desigualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades son ideales democráticos fuertemente protegidos. En conclusión la desigualdad es un medio de presión por el cual los miembros de la familia impiden que las personas puedan superarse en el ámbito escolar

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Dávila Díaz, M. (2004). Indicadores de género. Guía práctica. Instituto Andaluz de la Mujer. Unidad de Igualdad y Género. [www.unidadgenero.com](http://www.unidadgenero.com)

Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Secretaría de Educación Pública (2007). Trayectos formativos primaria. Catálogo Nacional de Programas de estudio y materiales de formación continua  
<http://pronap.ilce.edu.mx/progestudio/Catalogotrayectosprimaria2007.pdf>

Foucault, M. (2005). Los cuerpos dóciles. En Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores (pp.139-174).

Alberti, Pilar (1995). Empoderamiento y mujer rural en México, Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Texcoco, México.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=899610&pid=S0187-5795200800020000700002&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=899610&pid=S0187-5795200800020000700002&lng=es)

Fuller, N. (1998, junio). Reflexiones sobre el machismo en el Perú. Ponencia presentada en la conferencia regional “La equidad de género en América Latina”.

Tovar, T. (1997). Las mujeres están queriendo igualarse. Género en la escuela. Lima Perú.

## DESIGUALDAD DE GÉNERO EN CONGREGACIÓN “EL ABRA” Y CONGREGACIÓN “QUINTERO” (TAMAULIPAS, MÉXICO) <sup>1</sup>

Laura Lizbeth Guerrero Pesina

[laurapesina9@gmail.com](mailto:laurapesina9@gmail.com)

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

El presente trabajo analiza las condiciones de inequidad y desigualdad social a las que son sometidas una gran parte de las mujeres, se planteó dar a conocer la desigualdad que aún existe entre hombres y mujeres en la mayoría de las sociedades alrededor de las zonas rurales de Tamaulipas. Para los fines de la investigación, se realizó un trabajo de campo, el cual consiste de catorce encuestas de las cuales siete fueron aplicadas en la congregación “Quintero” y siete en la congregación “El Abra” a personas de 30-45 años y la mayoría de ellas con un grado de estudios no mayor al de secundaria; también fueron encuestadas personas que laboran pero no tienen un buen ingreso y muestran por lo menos algún tipo de discriminación a lo largo de su estancia en el ámbito laboral. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 8,16%, 7,71% en los hombres y 8,59% en las mujeres y el grado de escolaridad es de 5.89, 5.81 en hombres y 5.97 en mujeres. Esto en la congregación “El Abra”. En la localidad hay 769 hombres y 825 mujeres. La relación mujeres/hombres es de 1,073. El ratio de fecundidad de la población femenina es de 2.85 hijos por mujer. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 10,29%, 10,4% en los hombres y 10,18% en las mujeres y el grado de escolaridad es de 6.41, 6.47 en hombres y 6.35 en mujeres. Esto en la congregación “Quintero”.

**Palabras clave:** Desigualdad, género, educación, desarrollo.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza las condiciones de inequidad y desigualdad social a las que una gran parte de las mujeres se plantea dar a conocer la desigualdad que aún existe entre hombres y mujeres que en la mayoría de las partes de las sociedades alrededor del mundo. Las características biológicas de los individuos, como el sexo, se han utilizado como base para atribuirles ciertos comportamientos, actitudes, roles, capacidades y posiciones en la sociedad. Es decir se han construido género, masculino y femenino, que implican formas diferenciadas de vivir se han llegado a justificar como “naturales” aunque en realidad no lo son.

Esto ha originado que muchas sociedades se construyan de manera jerárquica y basada en las creencias sobre la superioridad de un sexo y la inferioridad del otro, sociedades en donde relaciones de poder son sumamente desiguales entre hombres y mujeres y donde los hombres la mayor parte de las veces han ocupado una posición dominante. Estas desigualdades han propiciado que las mujeres ocupen un papel de subordinación, desvalorización y opresión.

La discriminación y la violencia contra las mujeres por el simple hecho de ser mujeres son formas en las que se presentan las desigualdades de género. Las situaciones de discriminación y violencia de las que han sido objeto las mujeres han originado el surgimiento de movimientos alrededor del mundo que han buscado otorgarles de derecho en relación con los hombres.

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Laura Lizbeth Guerrero Pesina, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura “Desigualdad social y acceso a la escolaridad” con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

## HIPOTESIS

La equidad de género es la capacidad de ser equitativo, justo y correcto en el trato de mujeres y hombres según sus necesidades respectivas. La equidad de género se refiere a la justicia necesaria para ofrecer el acceso y el control de recursos a mujeres y hombres por parte del gobierno, de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto. Hay personas que necesita ayuda jurídica porque al igual que la mujer, ellos sufren abusos, faltas y e incluso maltratos que no se castigan como debe ser por falta de que las autoridades no hacen valer los derechos de cada individuo, aunque ellos denuncien o pidan algún tipo de ayuda esto solo es considerado “leve, sin importancia” y las autoridades sin importarles no le dan seguimiento a los casos.

Es fundamental impulsar el desarrollo de las capacidades de ambos géneros, garantizando la seguridad, sin importar el tipo de empleo siempre y cuando sea lícito y no vaya en contra de voluntades y es vital que se garantice un nivel de vida saludable. En el trabajo de campo realizado se logró comparar la gran desigualdad que existen en las congregaciones debido a que en ellas la cobertura en educación y empleo es muy baja esto se debe a que por la escases de educación los padres de familia consideren más importante trabajar para poder dar un aporte económico en el hogar y por ellos no se va incrementando la desigualdad de género y con esto los padres de familia tienen una ideología de que estudiar no sirve de nada y es mejor trabajar o en otras ocasiones consideran que el único que tiene derecho a estudiar es el hijo varón debido a que “las mujeres son para estar en casa” y el hombre es el que se tiene que preparar para poder mantener a la familia cuando se case y decida formar, por otra parte las hijas se quedan a la esperanza de que cuando crezcan sean mantenidas por algún joven que estudio y desde ahí se va creando un círculo vicioso donde se va conservando el punto de vista machista del padre. Se tomaran fotos con finalidad de dar a conocer como es el contexto y determinar si es otro factor por el cual influye para que exista dicha desigualdad.

## MARCO TEÓRICO

Para entender las desigualdades sociales entre los hombres y las mujeres se debe partir del hecho de que se trata de un proceso histórico y complejo de relaciones sociales, basado en la creencia de que las diferenciaciones sexuales, donde lo femenino es inferior a lo masculino, justifican y legitiman relaciones de dominación y privilegios de unos (hombres) sobre otras (mujeres) en todos los referentes sociales: simbólicos, materiales, jurídicos, morales y éticos. Todos ellos apuntalan normatividades que construyen el orden social, las que a su vez justifican ampliamente la distribución inequitativa de las riquezas y del poder. Se trata de una forma primaria de relaciones de poder justificadas por estas normatividades (Scott, 1996).

Estas desigualdades sociales implican, por lo tanto, relaciones de poder que se traducen en procesos de aniquilamiento de la condición humana, las que en sociedades sometidas al colonialismo y pos colonialismo se conciben en procesos históricos más amplios de dominación (Rama, 2001). Para Fernández Enguita (1999) se trata de un conjunto de fenómenos sociales, económicos y políticos diferenciados, como son la explotación (utilización del otro como un medio); la discriminación (desigualdad de oportunidades en cuanto a privilegios y restricciones); y la exclusión (invisibilidad absoluta) (Arzate, 2004).

El género puede ser entendido a partir de las diferenciaciones ideológicas de lo público–masculino sobre lo privado–femenino, así como una categoría generada por desigualdades sociales que restringen el acceso, propiciando el desgaste de la condición humana (Vizcarra, 2005). De esta manera, la explotación como mecanismo de control de una clase sobre otra no sólo se refiere en su dimensión materialista de los procesos de acumulación de riquezas, sino que interioriza entre las clases, los micro procesos que conllevan a la diferenciación social basados en la división sexual del trabajo. En esta diferenciación, el trabajo doméstico femenino que garantiza la reproducción de las fuerzas productivas (trabajo y capital), no es social y económicamente valorado y, por lo tanto, es implícitamente invisible dentro del mismo fenómeno de explotación, lo que comúnmente se denomina la doble explotación (Carrasco, 1999).

A través de procesos históricos coloniales y poscoloniales, la desvalorización del otro(a) se ha fundamentado por posturas etno, andro y egocentristas, dando lugar a la discriminación. En este sentido, las restricciones y arbitrariedades relacionadas con las creencias e ideas que construyen simbólicamente lo masculino con un sesgo superior, prestigio, privilegio y de mayor valor social que lo femenino por estar relacionado a la esfera doméstica o privada, se amplifican, acumulan y multiplican según sean las etiquetas de desvalorización social que se le acuñan a una persona (mujer, pobre, indígena, envejecida, con diabetes, etcétera).

Además de la desvalorización de lo femenino derivado de la división sexual del trabajo, la discriminación que sufren las mujeres por su propia condición de género es más perjudicial que la de los hombres, particularmente en ciertos ciclos de vida doméstica (embarazo, lactancia, vejez); en los procesos de cambio familiar (mono-parentales); en la precariedad del empleo; en las desigualdades salariales entre hombres y mujeres; en la restricción al acceso a la propiedad y al control de los recursos, y en la falta de control sobre sus propios cuerpos en cuanto a sexualidad y reproducción (López y Salles, 2000).

Asimismo, estos estudios tratan de entender cómo y cuándo estas diferenciaciones sexuales se convirtieron en relaciones de poder y por qué las mujeres sufren relativamente más que los hombres el fenómeno de la pobreza y las hambrunas, aun cuando hay fenómenos comunes de marginación, desastres naturales, crisis económicas, discriminación, exclusión, desplazamientos originados por guerras e injusticia social (Barquet, 1997; Gimtrap, 1994; González, 2001; López y Salles, 2000; Salles y Tuirán, 1999).

Por su parte, Bravo (1998) señala que la presencia de las mujeres está relacionada con la función biológica de la procreación, cuya proyección funcional en la reproducción social, condiciona su capacidad para decidir sobre el uso de su tiempo y fuerza de trabajo. En particular, las mujeres rurales indígenas —cuando son madres y esposas— invierten gran cantidad de horas al día para realizar el trabajo doméstico y reproductivo asignado en sus sociedades y que van aprendiendo desde la infancia (Vizcarra y Marín, 2006), como son quehaceres del hogar, la crianza de los niños, el cuidado de la salud de los enfermos y los ancianos del hogar, la preparación de alimentos, las actividades agrícolas de traspato, el acarreo de agua y leña, el cuidado de los bienes patrimoniales de los hombres, cuando éstos emigran, entre otras tantas responsabilidades que van adquiriendo con la organización tradicional de la comunidad (González y Vizcarra, 2006), y con los programas gubernamentales diseñados para ellas (Pineda et al., 2006; Vizcarra, 2007).

Se afirma por lo tanto que el hambre no es consecuencia de la carencia de alimentos, sino de desigualdades en los mecanismos de distribución de alimentos y que la pobreza no sólo es la consecuencia de la concentración del ingreso, sino también de la falta de libertades y capacidades de unos y unas para acceder a mejores condiciones de vida (Sen, 1982). Dado que la falta de capacidades o libertades para alimentarse y no sufrir de hambre está estrechamente relacionada con la pobreza, se presume una responsabilidad política del Estado para desarrollar dichas capacidades. Sin embargo, no es suficiente la voluntad política que intenta resolver los problemas de la pobreza con intervencionismos institucionales; se requiere al mismo tiempo una amplia participación ciudadana y una gran comprensión de la compleja dimensión social de comer sin discriminaciones ni privaciones y con libertad (Portier, 1999).

Desde esta perspectiva, es difícil observar el hambre y el fenómeno de las hambrunas desde la óptica técnica. Su explicación multicausal va más allá de las definiciones del hambre momentánea, aguda o crónica. Por un lado, porque intervienen factores culturales, sociales, políticos, geográficos y económicos (Andrien y Beghin, 2001) y por otro, porque cuando el hambre tiene una correlación directa con la pobreza (aunque no unidireccional) refleja desigualdades sociales (Martínez, 2006; Behrman et al. 2004). Se ha reiterado que no todo individuo pobre sufre de hambre, ya que muchas carencias no sólo se expresen en alimentos, sino que pueden hacerse patentes en ingresos, en bienes patrimoniales y en capacidades (Sen, 1999).

En los países desarrollados la seguridad alimentaria considera a los excedentes alimentarios como una táctica de mercado con fines de control de éstos y este control lo traducen en libertades sobre la elección nutricional y la seguridad sanitaria e inocua de sus alimentos a consumir, para una gran mayoría de los países deficitarios del Sur, la seguridad alimentaria "está asociada a un problema

de vulnerabilidad social, provocada por problemas de accesibilidad a los alimentos cuyo origen está en las asimetrías del desarrollo" (Torres, 2003:11).

la creencia de que el trabajo doméstico-agrícola femenino es extensible y de fácil acomodo, muchos programas sociales y de desarrollo rural proponen proyectos productivos con amplios objetivos que ocupan un tiempo valioso de las mujeres, generando con ello que estas mujeres realicen hasta triples jornadas (en el caso de que estén encargadas de otras responsabilidades comunitarias). El resultado es un recurrente fracaso de los programas que absorben mucho más tiempo y responsabilidad del que las mujeres puedan comprometerse. Son fracasos anunciados porque los programas ofertados vienen desde arriba y no de la base femenil quien conoce sus limitantes y necesidades reales (Pineda et al., 2006).

"La humanidad necesita tanto a los hombres como a las mujeres... Entonces, ¿por qué nos ven como algo menos que iguales?".

## DESARROLLO

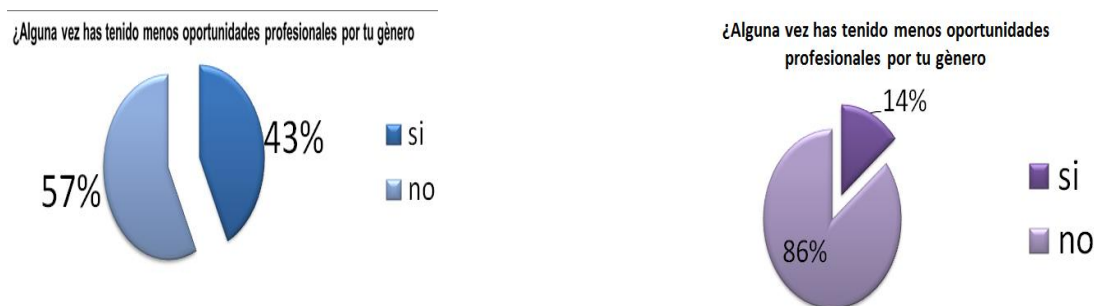
Si hombres y mujeres tenemos las mismas capacidades entonces ¿Por qué no tenemos las mismas posibilidades?

En el estudio de campo que se realizó se logró identificar el alto índice que existe en las zonas rurales en especial en los contextos de escolaridad y empleo debido a las ideologías que tienen los jefes de hogar y con esto lleva a que vaya en aumento dicha desigualdad, según las encuestas en donde se ha presentado mayor porcentaje de desigualdad es en la escolaridad ya que del 100% que debe de existir en cobertura solo existe un 48% debido a lo mencionado anteriormente; citando a Kofi Annan

*"La igualdad de las mujeres debe ser un componente central en cualquier intento para resolver los problemas sociales, económicos y políticos". Kofi Annan, exsecretario general de la ONU.*

En la cita anterior se da a conocer un comentario muy importante y significativo en mi tema debido a que ambos contextos identificados son problemas sociales. Enfocándome en este punto de ver la situación considero que debe de existir la igualdad como un factor fundamental para tener una sociedad equitativa. Aunque ¿Por qué tendría que haber un trato diferente entre hombres y mujeres?

**Gráficas 1 y 2:**



Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

Según el estudio hay un trato diferente en ambos géneros aunque por lo regular hay una notoriedad mayor así al género femenino por las diversas ideologías que tienen las personas por lo regular mayores de 30 años que son padres de familia ya que fueron educados por personas del siglo pasado y con esto hace que tengan un pensamiento muy machistas en relación a la igualdad que debe de existir entre hombres y mujeres.

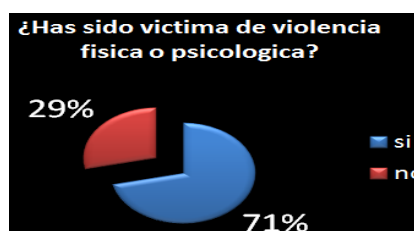
*Citando a Yousafzai - "Nuestros hombres creen que ganar dinero y dar órdenes son las bases del poder. No creen que el poder esté en las manos de una mujer que cuida de todos durante todo el día y da a luz". Malala Yousafzai, activista pakistaní.*



Esta cita me pareció muy relevante debido a que el machismo que existe en las zonas rurales tienen esos pensamientos de que ordenar les otorga tener el poder o el respeto ante la sociedad de su entorno machista y con ello menospreciar a las mujeres sin importar la edad, los hombres que tienen un pensamiento machista creen que no se debe de tomar en cuenta todo lo que realizan y aportan las mujeres en el hogar y con ello crea un entorno de miedo por parte de las mujeres así a los hombres ya que como lo mencione, ellas crecieron en un contexto parecido al que viven y piensan que así debe de ser tratada una mujer y que solo sirve para estar en el hogar al pendiente de los quehaceres del hogar y no tener voz ni voto sobre lo que está bien o no porque si hacen algún comentario o tratan de dar su punto de vista ellas son amenazadas con infinidad de ofensas por parte de su esposo o en algunos casos por su pareja y en casos extremos incluso por sus propios hijos.

¿Por qué desigualdad? Los hombres y mujeres somos muy diferentes, basta con ver el físico, ellos son fuertes, nosotras no tanto. Nosotras somos delicadas, ellos no. Ellos tienen mentalidad de niños aunque parezcan grandes, nosotras sí maduramos. Hombres y mujeres podemos trabajar casi en las mismas cosas, pero una mujer por su condición física no va a trabajar en algo que tenga que aplicar su fuerza física, lo podría hacer pero no debe. Un hombre puede trabajar en una escuela, pero no creo que podría ser niñoero, ya que un hombre por su naturaleza no puede ser delicado con bebés. Un hombre puede hacer labores del hogar aún mejor que una mujer. No puede haber igualdad porque naturalmente somos diferentes.

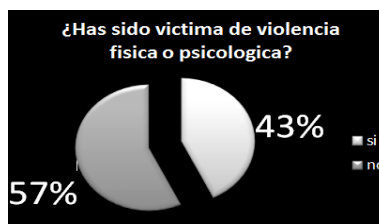
**Gráfica 3:**



Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

En las encuestas se ve reflejado con un 53% las personas que han sufrido algún tipo de discriminación a lo largo de su vida y un 47% no han sufrido ningún tipo de discriminación aunque este porcentaje solo es de los resultados de la primera congregación que se visitó la cual fue "El Abra" con ello ya tenemos un claro que en estas zonas rurales aún existe la desigualdad debido a que la baja cobertura que hay, sin embargo en otra grafica nos muestra como hay un índice muy bajo de desigualdad en el contexto laboral debido a que se vio reflejado un índice menos al que se tenía previsto aunque podría ser que esto influyo a que la mayoría de las personas que respondieron la encuesta fueron hombres, debido a que en muy pocos casos se encontraba a una mujer laborando sin embargo si se visitaban los hogares encontraba a la mayoría de las mujeres haciendo los labores como eran: barrer, regar, bañar a los niños, etc.; aunque entre platicas se hicieron comentarios sobre las oportunidades que tenía el género femenino en esas zonas, incluso aún existen familias que el padre tiene el pensamiento de una persona de la década de los 70's que era cuando se presentaba un mayor índice de machismo como lo dice Benjamín Torres Salcedo "A veces el silencio es más exasperante que la disputa más violenta. En ciertos casos es preferible, hacer que su esposo "explote" y no rumié su disgusto".- Benjamín Torres Salcedo.

**Gráfica 4:**



Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

Al mismo tiempo, se indica que además de otros desafíos relacionados con las desigualdades de género en el empleo rural, "la reciente crisis económica y financiera ha ralentizado el proceso hacia una mayor igualdad de género" y el trabajo digno para las mujeres en las zonas agrícolas y rurales en los últimos años.

"Con la pérdida de empleos y los recortes en el gasto en infraestructuras y servicios sociales, se ha intensificado la carga de las mujeres para cuidar a otras personas y el trabajo no remunerado, con lo que su contribución financiera a la seguridad alimentaria familiar disminuirá", señala el informe. "La situación es especialmente grave en el caso de los hogares encabezados por mujeres", advierte.

Igualmente se señala que algunos factores que pueden empujar a las mujeres a una situación de desventaja económica son: el empleo (ocupación y tarea), segmentación (las mujeres se emplean de forma desproporcionada en empleos de baja calidad), la diferencia salarial entre hombres y mujeres y el número menor de horas de trabajo reenumerado, pero en conjunto con una mayor carga de trabajo. "es interesante observar que el 90 por ciento de la diferencia de salarios por razón de sexo en las zonas o en desarrollo no puede justificarse: en otras palabras, debe atribuirse a una discriminación por cuestión de género".

**Gráfica 5:** ¿Has sido discriminado por tu género?

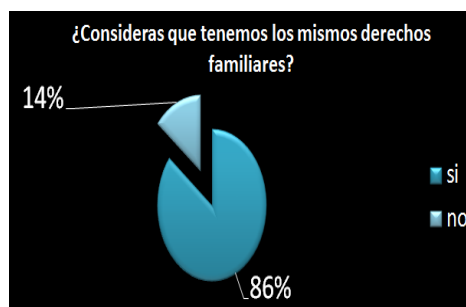


Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

Con estas ventajas (que los hombres disfrutaban desde hace tiempo), las mujeres pueden incrementar su contribución al desarrollo nacional y la reducción de la pobreza. El 70 por ciento de los 1 400 millones de personas en situación de extrema pobreza que hay en el mundo en desarrollo, viven en zonas rurales. De este modo, aumentar la participación de las mujeres rurales en la economía es crucial así como ya se mencionó anteriormente y como lo citaba Koffi Annan que las mujeres en conjunto con los hombres serían la solución para todos los problemas que existen ya que el intelecto de la mujer es muy grande solo que se encuentra limitado debido a que es intimidada por los hombres y con ello hace que si se desempeña en algún entorno no lo hace al 100% debido a lo anteriormente mencionado.

El lugar que adquieren las mujeres pobres en el desarrollo, proviene de los estudios que denuncian un fenómeno llamado feminización de la pobreza. Éste ayuda tanto a la desproporcionada representación de las mujeres entre los pobres comparada con la de los hombres, como a las características que asume la pobreza entre las mujeres, el periodo que permanecen en esta situación, las dificultades para superarla y los efectos de los demás miembros del grupo doméstico familiar.

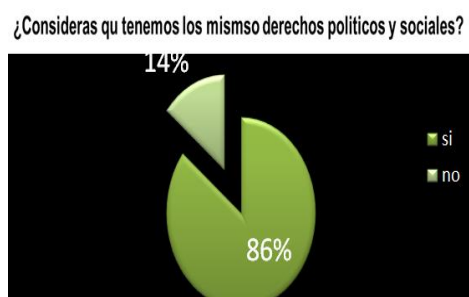
**Gráfica 6:** ¿Consideras que tenemos los mismos derechos familiares?



Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

Por las mismas razones que se conceptualiza la feminización de la pobreza, se ha llegado a proponer la feminización del hambre, la cual cobra relevancia para explicar la tensión que sufren las mujeres frente al hambre familiar, local y/o regional (Kelleher, 1997). La literatura al respecto no es abundante, aunque cada vez cobra más interés en los estudios de género cuando se amplían los análisis hacia las dimensiones de la alimentación y la nutrición (Pérez y Díez-Urdanvia, 2007). Al citar a estos dos autores se reconoce con fundamentos por qué surgió el feminismo y porque se le llama feminismo pobre, esto conlleva a que las mujeres sean incapaces de depender de sí mismas ya que son limitadas por el machismo que hay en los hombres y por el cual los hombres se sienten superiores a las mujeres aunque las mujeres estén preparadas profesionalmente y el hombre no, la mujer siempre se sentirá inferior al sino demuestra su intelecto y deja de temerle al sexo masculino. En la mayoría de ellos se demuestra que tanto el problema de la desnutrición como el del hambre se viven de diferente manera entre hombres y mujeres en el mismo hogar, en la misma clase, o a pesar de vivir un mismo desastre natural, económico.

**Gráfica 7:**



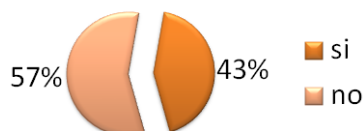
Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

La desigualdad existe desde el principio masculino y femenino, como un rompecabezas para complementarnos, todo estaría muy bien si no hubieran existido hombres egoístas y burdos que no veían a la mujer como un ser humano sino como una esclava a la cual podían obligar a hacer lo que ellos quisieran (hubo hombres buenos) a raíz de que existieron mujeres así surgió el feminismo para derrocar al machismo, mujeres que empezaron con una noble causa para que se respetara a la mujer, pero fueron tantos sus logros que se olvidaron de poner límites y esto se salió de control, del machismo pasamos al feminismo, ahora estamos viviendo las consecuencias de tal movimiento, las mujeres cambiaron de rol, dejaron las labores del hogar y las de educar y formar hijos para ir a sentarse detrás de un escritorio y ver como sus hijos se pierden en las drogas por no tener un guía y una madre que los forme, un marido que termina divorciándose porque ya no tiene tiempo para él, cuando la mujer se revelo encontrar del abuso del hombre debió haberlo hecho con cautela e ir midiendo el terreno, pero no se conformó con lo que debía ser sino que sigue insatisfecha y sigue queriendo anular al hombre por completo, la mujer es mucho más autosuficiente que el hombre en cuanto a sobrevivencia se refiere, ahora bien me da gusto como mujer estar viviendo estos tiempos porque si me hubieran tocado los tiempos de mi bisabuela tal vez mi opinión sería la de exterminemos el género masculino.

Pero no podemos porque somos complemento, mientras no entendamos eso no vamos a poder avanzar. Y viendo desde un punto de vista diferente las mujeres rurales son responsables de más de la mitad de la producción de alimentos, desempeñan un papel importante en la preservación de la biodiversidad y garantizan la soberanía y seguridad alimentaria desde la producción de alimentos saludables. Sin embargo, viven en situación de desigualdad social, política y económica con sólo el 30% de titularidad de la tierra, del 10% de los créditos y del 5% de la asistencia técnica. Por ello es necesario trabajar en políticas públicas para promover la igualdad de género en la región.

**¿Has sido discriminado por  
tu género?**

**Gráfica 8:**



Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

Según un estudio realizado por la UERs en México, 25% de las Unidades Económicas Rurales (UERs) son conducidas por mujeres, y su número es creciente. Esta situación coloca a las mujeres rurales como actores económicos relevantes con influencia en los resultados de producción e ingreso y por lo tanto como un elemento estratégico para incidir en el nivel de vida de las familias del sector rural mexicano, con esto sustento lo anteriormente dicho sobre lo que citaba Koffi de que si se permitía la participación equitativa entre hombres y mujeres lograría que la economía fuera en aumento en vez de quedarse rezagada como hasta en la actualidad se ha visto. Aunque también se entiende que la justicia de género como la igualdad y equidad plena entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida, lo que implica que las mujeres, conjuntamente y en igualdad de condiciones con los hombres, definen y dan forma a las políticas, estructuras y decisiones que afectan a sus vidas y a la sociedad en su conjunto. Esto significa que es necesario no solo seguir mejorando las leyes y las políticas, sino también transformar las sociedades a través de cambios sostenidos y generalizados en las actitudes y creencias en torno a las relaciones de poder entre ambos géneros.

**¿Consideras que hombres y mujeres  
tienen los mismos derechos  
reproductivos?**

**Gráfica 9:**



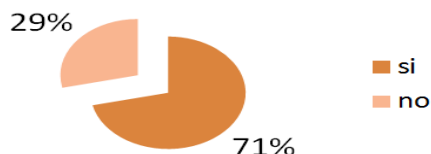
Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

Según el artículo escrito por advocantes for youth donde señala que México estableció la Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios, cuya meta es aumentar la concienciación entre los legisladores mexicanos sobre la severidad de la violencia contra las mujeres. La Comisión también ha ampliado este diálogo por medio de talleres organizados para legisladores de Guatemala, España y México, para discutir la existencia, implicaciones y soluciones a la violencia que se registra contra las mujeres en América Latina.

Existe otro artículo en el cual destaca mucho la desigualdad que se presentó en las encuestas las en el cual explica cuántas mujeres comienzan a independizarse debido a que ya no quieren que la sociedad siga teniendo esa ideología machista que ha estado presente desde décadas pasadas, con ello demostrar a la sociedad que las mujeres son tan capaces como los hombres para desempeñarse profesionalmente en cualquier empleo, aunque hay personas que sigue tratando de intimidarlas con sus ideas de “por ser mujer no puede”, “eres débil” entre otros comentarios machistas como “las mujeres no sirven para otra cosa solo para limpiar y planchar”.

**¿Consideras que hombres y mujeres  
tienen los mismos derechos  
reproductivos?**

**Gráfica 10:**

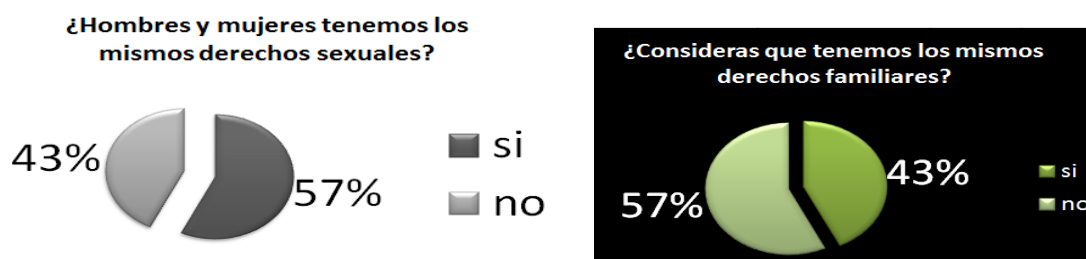


Según el INEGI- El Censo de Población y Vivienda 2010 corrobora que el 20.6 por ciento de los hogares de localidades rurales con menos de quince mil habitantes tienen a una mujer como jefa de familia, lo que significaría dos millones de hogares.

Se tiene conocimiento que las mujeres rurales desempeñan jornadas semanales de 89 horas, lo que implicaría 31 horas más que los hombres rurales, situación de desigualdad de género que se percibe crítica, si se toma en cuenta que el 22.2 por ciento de la población total del país es rural.

De ese porcentaje el 50.4 por ciento son mujeres, el cual es un grupo social notablemente vulnerable ante las crisis alimentarias, la falta de inversión para la modernización del campo, la pobreza y la ausencia de los programas y políticas públicas que resuelvan el rezago del campo mexicano.

**Gráficas 11 y 12:**



Fuente: Elaboración propia a través de Words/Excel utilizando datos arrojados en encuestas.

## CONCLUSION

De acuerdo con los datos recabados y con la comparación entre ambas congregaciones considero que a pesar de ser el siglo XXI sigue siendo reflejado un índice alto de desigualdad en zonas rurales debido a que todas las personas de ahí son educadas como lo hacían sus ancestros, con ello se puede plantear por qué sigue existiendo el machismo y el hacer menos a la mujer simple y sencillamente por el hecho de ser mujer aunque también me encontré con personas que han sido discriminadas por el hecho de ser hombre, aunque son muy pocos los casos en comparación con los que se vieron reflejados en las encuestas. Hemos visto que nuestra vida cotidiana permitimos micro machismos sin tener conciencia de ello o teniéndola no lo vemos como tales simple y llanamente porque forman parte de nuestra educación, de nuestra sociedad, entorno y/o cultura, pero los permitimos, y convivimos con ellos sin darnos cuenta de su importancia.

En muchos casos es la propia mujer la que induce a esa desigualdad derivada de su experiencia transmitiéndola de esa manera a sus hijos que a su vez la trasladan a su entorno ya sea en lo laboral, familiar o social, es por ello una cadena que en ocasiones no se interrumpe, todo unido a la fortaleza del hombre como el creador de un mundo dirigido en todos sus direcciones a el mismo no deja paso a esa anhelada igualdad.

Ha quedado claro que el hombre está por encima de la mujer en casi todos los ámbitos, trabaja fuera y dentro, ocupa los mismos puestos de trabajo pero menos remunerados con respecto al hombre, en la mayoría de los casos ha de renunciar a una vida familiar por la imposibilidad de conciliarla con la laboral (como ejemplo las mujeres jueces y madres), es en ella sobre la que recaen el cuidado de los padres, tiene dependencia económica con respecto al hombre, cosa que le frena a la hora de tomar sus propias decisiones, carece de una seguridad social que le pueda garantizar una jubilación segura en caso de optar por la vida familiar, etc., es todo un mundo de obstáculos que imposibilita su avance e independencia como ser humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Mejía, María del Rosario (2008). Desigualdad de género.

[www.milenio.com/firmas/derechos.../Desigualdad-genero\\_18\\_611518849.html](http://www.milenio.com/firmas/derechos.../Desigualdad-genero_18_611518849.html)

Actitud Femenina (2010). La Nueva España [www.actitudfem.com/.../cifras-de-la-desigualdad-entre-mujeres-y-hombres-en-mexico](http://www.actitudfem.com/.../cifras-de-la-desigualdad-entre-mujeres-y-hombres-en-mexico)

Desigualdad de género en el trabajo-

CEDOC (2014). Estadísticas sobre la Mujer.

[cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100923.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100923.pdf)

Ariza, Marina (2006). "Mercados de trabajo urbanos y desigualdad de género en México a principios del siglo XXI", en La situación del trabajo en México, 2006, Enrique de la Garza y Carlos Salas (coord.), Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto de Estudios del Trabajo/Centro Americano para la Solidaridad Sindical Internacional-AFL-CIO/Plaza y Valdés, pp. 377-411.

Instituto Nacional de las Mujeres (2003). Perfil de mujeres y hombres en México, Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico, p. 40.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática e Instituto Nacional de las Mujeres, (2008). Mujeres y Hombres en México 2008, pp. 307-334.

Instituto Nacional de las Mujeres con base en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI); Encuesta Nacional de Empleo (ENE) 1996, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2005 y 2006. Segundos trimestres. Bases de datos

Lina Gálvez Muñoz, Paula Rodríguez Modroño (2015). La desigualdad de género en las crisis económicas. [revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/38607](http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/38607)

Expansión (2013). México, lejos de la equidad de género. [expansion.mx/mi-carrera/2013/03/12/mexico-lejos-de-la-equidad-de-genero](http://expansion.mx/mi-carrera/2013/03/12/mexico-lejos-de-la-equidad-de-genero)

Ana María Ruth Rosales González (2012). Desigualdad de Género en México [pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/513Rosales.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/513Rosales.pdf)

Excelsior (2015). México social: la inequidad y el mundo laboral [www.excelsior.com.mx/nacional/2015/06/16/1029709](http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/06/16/1029709) [www.noticiasmvs.com/#!/noticias/en-mexico-persisten...desigualdades-de-genero](http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/en-mexico-persisten...desigualdades-de-genero).

### Páginas web:

[www.milenio.com/firmas/derechos.../Desigualdad-genero\\_18\\_611518849.html](http://www.milenio.com/firmas/derechos.../Desigualdad-genero_18_611518849.html)

[www.milenio.com/firmas/derechos.../Desigualdad-genero\\_18\\_611518849.html](http://www.milenio.com/firmas/derechos.../Desigualdad-genero_18_611518849.html)

[www.lne.es](http://www.lne.es) > Sociedad y Cultura

[www.actitudfem.com/.../cifras-de-la-desigualdad-entre-mujeres-y-hombres-en-mexico](http://www.actitudfem.com/.../cifras-de-la-desigualdad-entre-mujeres-y-hombres-en-mexico)

[cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100923.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100923.pdf)

[revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/38607](http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/38607)

[www.elespectador.com/.../desigualdad-de-genero-educacion-un-gran-reto-america-la-...](http://www.elespectador.com/.../desigualdad-de-genero-educacion-un-gran-reto-america-la-...)

[expansion.mx/mi-carrera/2013/03/12/mexico-lejos-de-la-equidad-de-genero](http://expansion.mx/mi-carrera/2013/03/12/mexico-lejos-de-la-equidad-de-genero)

Scott, 1996 Arzate, 2004 López y Salles, 2000 Sen, 1999 Portier, 1999 Torres, 2003:11

Pineda et al., 2006

## **ANÁLISIS DEL SEXISMO EN LA PUBLICIDAD INFANTIL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA**

Alfonso Revilla Carrasco  
Arancha Domper Morales  
Noelia González Cerezo  
Universidad de Zaragoza<sup>1</sup>  
alfonsor@unizar.es

### **Resumen**

Los medios de comunicación de masas son un conjunto de medios que difunden mensajes, escritos o audiovisuales, a un grupo de espectadores amplio y heterogéneo, siendo su finalidad determinar qué temas son importantes y cuáles no, repercutiendo en el conocimiento y opinión que se tiene acerca de los sucesos que ocurren en el mundo, en los valores sociales, conductas, actitudes, etc. Durante los últimos años, la psicología y la sociología han analizado la influencia de la publicidad en nuestra sociedad, así como su capacidad para influir en los valores y opiniones de las personas a través de la difusión reiterada de un mismo discurso. Esta comunicación estudia cuál es la recepción de los mensajes publicitarios sexistas, analizando cuál es la percepción que una modesta muestra del alumnado de sexto de educación Primaria, tiene de los estereotipos sexistas que aparecen en distintos tipos de publicidad infantil de juguetes.

### **Palabras clave**

Educación plástica, estereotipos sexistas, medios de comunicación, publicidad, juguetes.

### **Introducción**

En la actualidad hay un debate sobre los valores y los estereotipos que transmiten las campañas publicitarias y esto no hace más que agravarse cuando se trata de campañas de publicidad dirigidas al público infantil. A pesar del boom de las iniciativas que abogan por una igualdad de género y de oportunidades, como la Ley General de la Comunicación Audiovisual que establece que nunca se podrá discriminar o fomentar la discriminación en ningún medio

<sup>1</sup> Los tres autores son investigadores del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, especializados en la Educación artística a través del análisis de la imagen en diferentes ámbitos. Alfonso Revilla es el coordinador del Área de Expresión Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza mientras que Arancha Domper y Noelia González son colaboradoras del área.

por motivo de género, el Código de Autorregulación de la Publicidad Infantil de Juguetes por parte de la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, la sensibilización que persigue el Instituto de la Mujer o el Observatorio Andaluz de Publicidad No Sexista, hay numerosos estudios como el llevado a cabo por Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde) o el de los autores Esther Martínez Pastor, Miguel Ángel Nicolás y Álvaro Salas que concluyen que siguen persistiendo hoy en día los roles sexistas de masculinidad y feminidad.

La finalidad de este proyecto es determinar si los escolares de 6º curso de Primaria perciben el sexismo aun sin darse cuenta de que lo es, si tienen actitudes sexistas con sus iguales y proponer una unidad didáctica para tratar dicho tema en el aula.

### **Objetivos e hipótesis**

La finalidad de esta investigación, es comprobar si la publicidad de los juguetes afecta o no a la opinión que tienen los niños sobre el sexismo y la igualdad entre hombres y mujeres, así como si hay relación entre la variable sexo (niño y niña) y su opinión al respecto.

Por tanto, partiremos de la siguiente hipótesis: *¿Afecta la publicidad de los juguetes sobre la opinión de los niños sobre el sexismo?* Dicho de otra forma, las respuestas al problema que deseamos obtener, se desprenden de las siguientes cuestiones: *¿Está relacionada la publicidad de los juguetes con el sexismo?, ¿Influye esta publicidad en la opinión de los niños sobre la igualdad entre hombres y mujeres? y ¿Hay relación entre el sexo y la opinión sobre el sexismo?* Dicho esto formulamos la hipótesis de investigación como: *Comprobar si influye la publicidad de los juguetes en la opinión sobre el sexismo.*

### **Materiales y metodología**

Marín Viadel (2003, p. 224) sostiene que “la investigación en educación artística es la actividad que nos lleva a conocer nuevos hechos, nuevas ideas y teorías, y a comprender con mayor exactitud y profundidad el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales”. Este proyecto tiene como objetivo conocer la recepción de los mensajes publicitarios en relación con los estereotipos, y pretende ampliar la información existente al respecto por medio del análisis de la percepción que el alumnado tiene de los estereotipos sexistas que aparecen en la publicidad infantil de juguetes.

En este caso en concreto, el problema de investigación que hemos descrito hace alusión a estudiantes de primaria y su percepción sobre los anuncios publicitarios sobre juguetes. Para conseguir nuestro objetivo, utilizaremos como instrumento de recogida de datos entre 40 alumnos (20 niños y 20 niñas) de 6º curso de Educación Primaria (10-11 años) una encuesta escrita compuesta por una serie de 7 preguntas cerradas sobre opiniones propias e imágenes tomadas aleatoriamente de la publicidad de juguetes.



Además, a través de este instrumento se intentará averiguar si los alumnos de Educación Primaria tienen la suficiente capacidad para reconocer imágenes sexistas aun sin saber el significado del concepto.

Para realizar este estudio, nos hemos basado en las 7 preguntas de las encuestas, las cuales pretenden obtener información de cómo reciben los mensajes publicitarios de los juguetes los niños y cómo lo relacionan con la vida diaria.

Las dos primeras preguntas tratan de obtener información sobre cómo afecta la publicidad en los niños antes de elegir juguetes, pero el resto de preguntas presentan unas imágenes en las que se vinculan ciertas profesiones y tareas a un sexo u otro.

### Resultados y análisis

Todos los resultados obtenidos en las 40 encuestas han sido recogidos en una matriz de datos, quedando todos ellos reflejados en una gráfica de datos. Las preguntas planteadas son:

1. ¿Compras los juguetes por los anuncios de televisión y revistas?
2. ¿Alguna vez no te has atrevido a comprar algún juguete por miedo a lo que te digan tus amigos o amigas?
3. Observa los siguientes anuncios. ¿Crees que la cocina es un trabajo de mujeres?



4. Según este juguete, ¿crees que cuidan mejor de los bebés las madres que los padres?



5. ¿Crees que los hombres también deben participar en las tareas del hogar como cocinar, limpiar, cuidar de los niños...?

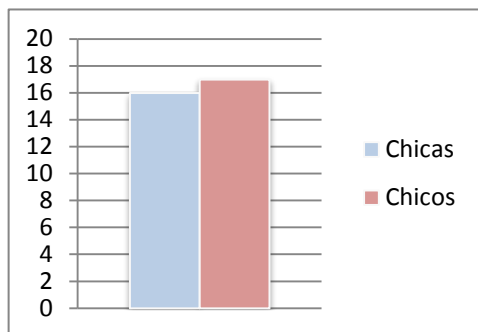


6. ¿Consideras que hay algunas profesiones sólo de mujeres: maestras, enfermeras, peluqueras...?



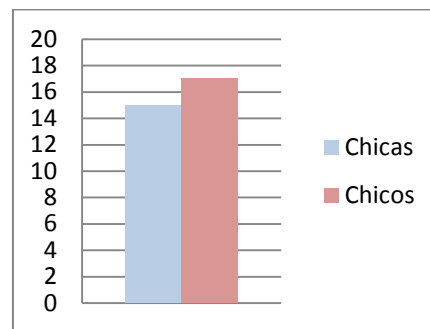
7. ¿Te gustaría que hubiera más juguetes que sirvieran tanto para niños como para niñas? (Puzzles, peluches...)

Los resultados obtenidos por sexo en respuestas afirmativas son:



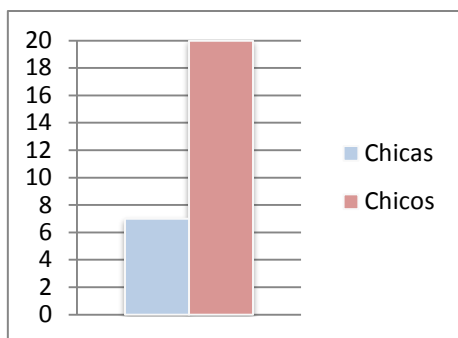
Gráfica 1

Pregunta 1: ¿Compras los juguetes por los anuncios de televisión y revistas?



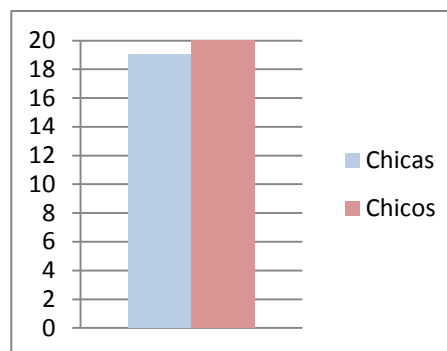
Gráfica 1

Pregunta 2: ¿Alguna vez no te has atrevido a comprar algún juguete por miedo a lo que te digan tus amigos o amigas?



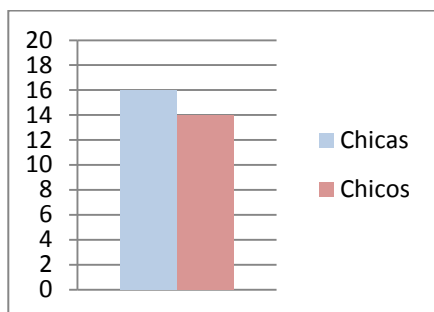
Gráfica 3

Pregunta 3: ¿Crees que la cocina es un trabajo de mu



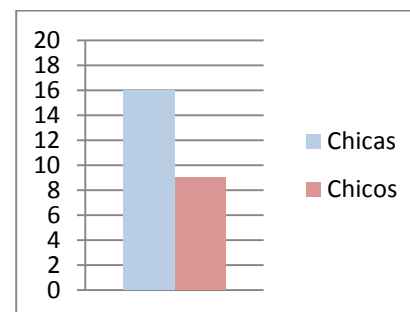
Gráfica 4

Pregunta 4: Según este juguete, ¿crees que cuidan mejor de los bebés las madres que los padres?



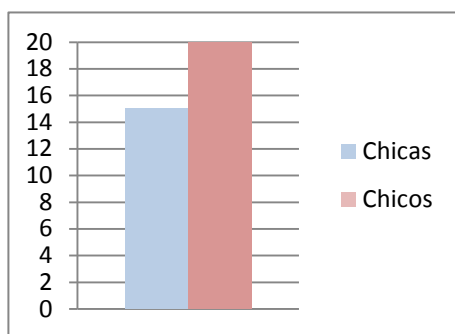
Gráfica 5

Pregunta 5: ¿Crees que los hombres también deben en las tareas del hogar como cocinar, limpiar, cuidar de los niños...?



Gráfica 6

Pregunta 6: ¿Consideras que hay algunas profesiones sólo de mujeres: maestras, enfermeras, peluqueras...?



Gráfica 7

Pregunta 7: ¿Te gustaría que hubiera más juguetes que sirvieran tanto para niños como para niñas (puzles, peluches...)?

Tras el análisis de los datos con las respuestas obtenidas de los 40 alumnos en las 7 preguntas de las encuestas, se observa, que más chicos que chicas han contestado afirmativamente a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 7, pero en cambio a las preguntas 5 y 6 han sido las chicas quienes más han contestado afirmativamente, tal como se puede observar a simple vista en la tabla siguiente:

|        | Preg. 1 | Preg. 2 | Preg. 3 | Preg. 4 | Preg. 5 | Preg. 6 | Preg. 7 |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Chicas | 16      | 15      | 7       | 19      | 16      | 16      | 15      |
| Chicos | 17      | 17      | 17      | 20      | 14      | 9       | 20      |

Tabla 1: Resumen de resultados

En el cuadro anterior, se ponen de manifiesto varias acepciones, la primera, es que en general los chicos han contestado afirmativamente más preguntas que las chicas, excepto dos preguntas. La segunda acepción se trata de la pregunta nº4, donde todos los chicos han afirmado que consideran que las mujeres cuidan mejor de los bebés según la imagen del juguete que se les ha mostrado, lo cual muestra que los anuncios publicitarios influyen ligeramente más sobre los chicos sobre las chicas y que todavía existen roles sexistas, tal como lo respaldan los estudios de Esther Martínez Pastor, Miguel Ángel Nicolás y Álvaro Salas que afirman que todavía existen diferencias entre los roles masculinos y femeninos.

Teniendo en cuenta que las 4 primeras preguntas están relacionadas con la influencia de la publicidad sobre la opinión de los niños, la tabla 1 nos confirma que son los niños los que más se dejan influir sobre los anuncios comerciales y son a quien más les importa la opinión de los demás a la hora de escoger un juguete.

A continuación, analizaremos cada pregunta y cómo ha sido respondida según el sexo de los niños que han participado en la encuesta:

Respecto a la pregunta nº1 y nº2: *¿Compras los juguetes por los anuncios de televisión y revistas? y ¿alguna vez no te has atrevido a comprar algún juguete por miedo a lo que te digan tus amigos o amigas?* Se observa en el gráfico, la mayoría de los chicos y chicas han contestado que sí se dejan influenciar por los anuncios de TV y revistas a la hora de comprar juguetes, habiendo una pequeña diferencia superior en los chicos. Lo mismo ocurre con la segunda pregunta, la mayoría de los dos grupos contestan que alguna vez no se han atrevido a comprar algún juguete por miedo a lo que le dirían sus amigos, también siendo algo superior el número de chicos que contestaron positivamente a esta pregunta.

En cambio, en la pregunta nº3: *¿Crees que la cocina es un trabajo de mujeres?*, 17 chicos contestaron que sí frente a 7 chicas, lo cual nos lleva a la conclusión que los niños más que las niñas creen que la cocina es un lugar más adecuado para mujeres que para hombres, lo cual se ve influenciado por los anuncios de juguetes tal y como se puede ver en la imagen propuesta en esta pregunta.

En la pregunta nº4: *Según este juguete, ¿crees que cuidan mejor de los bebés las madres que los padres?* Llama la atención que los dos grupos de niños contestaron que sí, excepto una niña. Ésta es la única pregunta de todo el cuestionario en la que ha habido igualdad de respuesta en ambos grupos.

En las preguntas nº5 y 6: *¿Crees que los hombres también deben participar en las tareas del hogar como cocinar, limpiar, cuidar de los niños...? y ¿Consideras que hay algunas profesiones sólo de mujeres: maestras, enfermeras, peluqueras...?* Son las únicas preguntas en las que las chicas han contestado más afirmativamente que los chicos, lo cual nos lleva a pensar que las chicas están más sensibilizadas con las tareas del hogar y la igualdad entre hombres y mujeres, aunque por el contrario, consideran que algunas profesiones están más relacionadas con mujeres que con los hombres.

Para finalizar, en la pregunta nº7, *¿Te gustaría que hubiera más juguetes que sirvieran tanto para niños como para niñas? (puzles, peluches...)*, han sido más chicos que chicas los que sí lo prefieren, aunque ambos grupos han contestado mayoritariamente que sí.

## Conclusiones

Tras la elaboración inicial de una hipótesis y las puntuaciones obtenidas por los sujetos al respecto, es el momento de resumir dichos datos, interpretarlos y elaborar unas conclusiones.

Una vez analizada la hipótesis inicial y tras haberla contrastado con las opiniones de 40 usuarios, podemos concluir lo siguiente:

- La publicidad de los juguetes está relacionada con el sexismo

- Los anuncios de los juguetes influyen sobre la opinión de los niños a la hora de comprarlos y preocuparse por la opinión de los demás
- Esta publicidad influye sobre la opinión de los niños sobre la igualdad y los roles sexistas
- Hay relación entre el sexo de los niños y su opinión sobre el sexismo, los chicos tienen unas creencias más sexistas sobre los roles masculinos y femeninos

Frecuentemente, en el ámbito de la educación, no es posible determinar con precisión el nivel de medida exacto sobre ciertos temas, por lo que es preciso recurrir a datos o relaciones de datos de diversa índole.

Resumiendo todas las respuestas obtenidas en las 7 preguntas, podemos concluir que sí influye la publicidad de los juguetes a la hora de comprarlos, así como en la desigualdad entre hombres y mujeres. Las niñas muestran ser más conscientes de que el hombre debe participar más en las tareas del hogar, aunque también creen que hay ciertas profesiones que aún son más “adecuadas” a las mujeres. Con los resultados que hemos obtenido, concluimos que sí hay relación entre el sexo y la opinión sobre el sexismo, siendo los chicos los menos concienciados con las diferencias sexistas y el papel de la mujer en la sociedad actual, coincidiendo con los estudios de los autores Esther Martínez Pastor, Miguel Ángel Nicolás y Álvaro Salas.

Tal como citábamos al inicio de este proyecto, según estudios del Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde), que afirman que todavía hoy en día existen los roles sexistas de masculinidad y feminidad, respaldan nuestros resultados y confirman nuestra hipótesis.

## Referencias bibliográficas

Código de Autorregulación de la Publicidad Infantil de Juguetes. (2010). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Asociación Española de Fabricantes de Juguetes: [http://www.autocontrol.es/pdfs/pdfs\\_codigos/cod\\_2010%28aefj%29.pdf](http://www.autocontrol.es/pdfs/pdfs_codigos/cod_2010%28aefj%29.pdf)

Espín, J.V. y Rodríguez-Moreno, M.L. (1996). *Análisis de los recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes

López, E. (2004). Análisis del sexismo en la publicidad. Revista de investigación educativa. Vol.22, Núm. 1.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2015). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observlmg/home.htm>

Marín Viadel, R. (coord.) (2003). *La investigación en educación artística*. Madrid: Prentice Hall

Martínez, E., Nicolás, M.Á. & Salas, Á. (2013). La representación de género en las campañas de publicidad de juguetes en Navidades (2009-12). *Comunicar*, 41, 187-194.

Navarro, M. y Martín, M. (2011). El sexismo publicitario: delimitación de conceptos e indicadores de género. Estudio empírico de la producción científica. *Revistas científicas complutenses. Pensar la publicidad*. Vol.5, nº1. Pág. 51-73

Observatorio Andaluz de la Publicidad No Sexista. (2015). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Junta de Andalucía, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/observatorio-andaluz-de-publicidad-no-sexista>

Sexismo en la Campaña de Publicidad de Juegos y Juguetes. Herramientas para su detección. (2013). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Emakunde: Instituto Vasco de la Mujer:

[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones\\_informes/es\\_emakunde/adjuntos/informe.33.publicidad.cas.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.33.publicidad.cas.pdf)

## **TENDENCIAS HISTÓRICAS DEL PROCESO DE EDUCACIÓN Y LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA SOCIEDAD ANGOLEÑA**

**PhD. Arnaldo Faustino**  
Universidad "Óscar Ribas"

Actualmente investiga en su formación pos-doctoral en didáctica de la Matemática en la Universidad de "Oriente" Santiago de Cuba, Cuba

### **Resumen**

La problemática sobre el proceso del desarrollo de la equidad en la educación angoleña tiene sus orígenes en las posiciones de los organismos internacionales, donde se unifican los acuerdos entre las autoridades para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades. Por tanto el objetivo del presente trabajo está dirigido a lograr la participación y colaboración, de los servicios comunitarios de equidad para lograr determinados niveles de vida y mejoramiento en los aspectos socioeconómicos revelando el surgimiento de nuevas estructuras hasta los inicios de nuevas políticas educacionales en la sociedad angolana, transitando por la crisis y las transformaciones para el fin del conflicto armado para el fortalecimiento de la equidad de género en la educación, empleando el método histórico lógico para revelar las tendencias en la transformación de la sociedad angoleña.

### **1. INTRODUCCIÓN**

La educación para equidad de género ha sido tratada como tema central para el debate por diferentes investigadores y personas interesadas en el funcionamiento de las mismas, entre ellas se pueden citar la representante de los Estados, psicólogos, sociólogos, etnólogos, médicos y organismos internacionales como: la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros. En la sociedad angolana se pone gran énfasis en el proceso formativo la intencionalidad, que se considera un objetivo priorizado de las diferentes instituciones estatales y privadas, como son los órganos de administración, los Ministerios de Educación y Educación Superior estatales y privadas, Salud Pública y privadas, Cultura y las organizaciones políticas y de masas.

Múltiples son las investigaciones que a nivel internacional se han realizado en estos últimos años dirigidas al estudio de esta problemática, en las cuales resultan novedosos, según los fines de la

presente investigación, los resultados alcanzados por los investigadores González (1995), Hart (1995), García (1996), López, Sandoval (1997), Núñez y otros, (2000), Macias (2000), González (2002), López y otros (2002), García (2006). Este último valora en sus obras; Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía y Pedagogía de la esperanza, una educación problematizadora que responda a las necesidades culturales del ser humano; plantea la educación formal y no formal como un proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es ante todo un proceso de conocimiento, por tal razón la concientización cobra significación en su obra. Ojalvo (2000), Silvestre (2001), Peñuelas (2002), García (2006), Vinet (2003), Robas Díaz, (2005), desde sus aportes epistemológicos enfatizan en una educación contextualizada significando la organización y desarrollo de la comunidad y la participación social en este proceso de la equidad de género.

Al profundizar en las investigaciones sobre la equidad de género en la educación, se pudo constatar que las mismas se nutren de un conjunto de contribuciones metodológicas integradas como metodologías participativas en la investigación social, las que toman como referencia la metodología cualitativa o estructural de la investigación acción participativa y de la Educación Popular, en la que se destaca como particularidad el protagonismo social de los sujetos, organizaciones e instituciones de la comunidad en la identificación y solución de los problemas existentes.

En la sociedad angoleña muchas son las experiencias que tratan de solucionar este problema en busca de una transformación social mediante un trabajo de intervención comunitaria para la equidad de género, lo que no se logre el pobre protagonismo de los servicios comunitarios. Esto ha sido corroborado por la autora de esta tesis en sus investigaciones derivadas del proyecto “Transformaciones Educativas en la Comunidad” Suárez (2004). En este proyecto se expresa cómo el núcleo del autodesarrollo comunitario, lo cual radica la equidad en la educación, lo que contribuye a resolver las contradicciones internas en la sociedad angolana. De ahí la necesidad de potenciar desde lo endógeno el trabajo sobre la equidad de género, teniendo en cuenta los problemas y las necesidades con una visión dialéctica de la realidad que incorpore el contexto de la comunidad, en el cual radican factores que pueden favorecer o entorpecer la acción gestora de la equidad en la educación, todo lo cual influye en la viabilidad de cualquier proyecto desde el punto de vista de sus condiciones exteriores.

Por consiguiente ante las insuficiencias detectadas en la sociedad angoleña con relación al protagonismo de las investigaciones realizadas por la autora y el análisis documental, permite aseverar que en el estudio de la equidad en la educación pública y privada, existen irregularidades



que afectan dicho proceso, entre ellas se pueden mencionar las siguientes; los actores sociales en la comunidad responden a exigencias y tareas que emanan de los representantes de organismos y organizaciones de forma vertical; el proceso de equidad en la educación pública y privada está más centralizado en posiciones exógenas, que en la propia realidad angolense; no se aprecia el nivel requerido de las potencialidades que tienen los actores sociales para el protagonismo social. Por consiguiente el objetivo de la presente investigación está dirigido a lograr la participación y colaboración, de los servicios comunitarios de equidad para lograr determinados niveles de vida y mejoramiento en los aspectos socioeconómicos revelando el surgimiento de nuevas estructuras hasta los inicios de nuevas políticas educacionales en la sociedad angolense, transitando por las crisis política social en Angola.

### **1.1 Desarrollo del contenido**

#### **1.2 Tendencias históricas en el proceso de equidad de género en la educación angolense**

Después de la Segunda Guerra Mundial los programas de desarrollo estaban más dirigidos al protagonismo de la equidad de género y en 1954 se plantea en la reunión del Consejo Económico Social de las Naciones Unidas (ONU) como expresión “desarrollo comunitario para la equidad de género en la educación” y designar un medio instrumental para lograr objetivos tendentes a la elevación de los niveles de vida.

El desarrollo de la equidad en la educación lo integran, según las posiciones de dicho organismo internacional, los procesos por medio de los cuales los esfuerzos del pueblo mismo se unifican con el de las autoridades para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, para integrarlas a la vida nacional; se plantean indicadores dirigidos a lograr la participación y colaboración, por lo que el sentido educativo y organizacional, requiere de la reestructuración y nuevas perspectivas que impliquen una igualdad en la educación y cambios en las actuaciones de los comunitarios para lograr determinados niveles de vida y mejoramiento en los aspectos socioeconómicos.

Estos pronunciamientos de la ONU fomentan en las comunidades, sus líderes, organizaciones no gubernamentales, instituciones, así como a investigadores de diferentes ramas a plantearse nuevas alternativas que estén dirigidas al beneficio y desarrollo de las comunidades. En el ámbito internacional son significativos los aportes de diferentes autores que de una u otra forma expresan sus fundamentos epistemológicos dado su carácter universal y general. Permite constante renovación y vigencia del tema, Marco Suárez (2004) en diferentes publicaciones: La utopía posible,

planificación social y organización de la comunidad, entre otras al reflejar aspectos importantes que dejan al descubierto el rol de Estado y la relación entre política social y desarrollo económico, así como la importancia de la participación y el protagonismo de la equidad de género en la educación en sus procesos de transformaciones.

Es importante destacar el proceso de descentralización en Angola; fundamentalmente en materia de políticas sociales, se torna significativo a partir de la década de los años 1975 con el triunfo de la revolución que es cuando se promueven diferentes vías donde el nivel local comienzan a protagonizarse más las acciones de autodesarrollo.

Esta fundamentación refleja lo trascendental del proceso de la independencia en la sociedad angoleña y lo peculiar y distintivo del mismo en el cual la equidad de género en la educación se implicaron y participan en acciones cuyo tejido social en su complejidad y muestra los avances de esta sociedad, para plantear indicadores que permitan caracterizar diferentes etapas para el proceso de equidad en la educación, con lo que se propicia un mejor estudio y conocimientos de esta temática. Podría analizarse convencionalmente los siguientes indicadores:

- Condicionamientos políticos, económicos y sociales de cada momento histórico.
- Formas y vías para fomentar el desarrollo sociocultural de la equidad de género en la educación.
- Envolucramiento del tejido social en la solución de problemas y satisfacción de necesidades a partir de acciones endógenas.
- Niveles de participación del Estado, organizaciones y organismos en la solución de los problemas de la equidad en la educación.

**1.2.1 Etapa1: 1975-2002. Surgimiento de nuevas estructuras hasta los inicios de nuevas políticas educacionales en la sociedad angoleña.**

**1.2.2 Etapa2: 2002-actual. Crisis de los años 2002 y las transformaciones del conflicto armado para fortalecer la equidad de género en la educación.**

**1.2.1 Etapa1: 1975-2002. Surgimiento de nuevas estructuras hasta los inicios de nuevas políticas educacionales en la sociedad angoleña.**

Con los emancipadores iniciados en el año **1975**, aparece un protagonismo más significativo para dinamizar la equidad en la educación como un nuevo horizontes en términos de identidad y nacionalidad, durante todo el proceso revolucionario en las comunidades, las cuales han desempeñado un importante rol, primero en la lucha por la independencia y después de 1975, el

mantener la independencia y como protagonista, en la realización de numerosos y variados programas, campañas, movilizaciones y tareas sociales. La construcción del proyecto social de la Revolución Angoleña demandó la amplia participación popular como sujeto y objeto de las grandes transformaciones que se proponía, las grandes masas populares con bajo nivel cultural e históricamente marginadas, las cuales no estaban preparadas para insertarse en un proceso de participación social para la toma de decisiones para una equidad de género en la educación.

Las transformaciones revolucionarias de índole, política, social y económica, tanto en la ciudad como en el campo, requerían del apoyo y participación de la organización de la mujer Angoleña (OMA); que junto a instituciones y organismos llevan adelante los programas de la Revolución, tienen como base de sustentación de un trabajo comunitario de amplia participación popular.

En esta etapa la participación popular en la determinación de las necesidades y en la formulación de proyectos para la acción fue decisiva en el desarrollo y construcción del socialismo. La integración y la cooperación fueron categorías necesarias para el avance del proyecto social angoleño; el proceso de equidad de género en la educación se movilizó, guiados por líderes y promotores y realizando acciones de gran significación en el fortalecimiento de las bases y políticas de educación en Angola.

### **1.2.2 Etapa2: 2002-actual. Crisis de los años 2002 y las transformaciones del conflicto armado para fortalecer la equidad de género en la educación.**

Esta etapa es distintiva por diferentes acontecimientos políticos, económicos y sociales que en su devenir histórico permitieron el avance de las comunidades y de sus estructuras, entre las que podemos citar:

En el año **2002** se crea una nueva división política administrativa, demostró en la práctica con el transcurso del tiempo, la necesidad de crear una estructura organizativa intermedia entre la instancia municipal y la población para equidad de género en la educación. Ante esta situación, a nivel de dirección del país se plantea la necesidad de una forma intermedia del gobierno, que respondiera de forma más directa a la población y que estuviera ubicada antes de las problemáticas existentes.

En esta etapa en la sociedad angoleña comienzan a desarrollar numerosas experiencias de trabajo sobre equidad de género en la educación, entre ellas diversas estrategias para la atención integral a sectores de la población con condiciones socioeconómicas desfavorables, proyectos de animación y desarrollo sociocultural con niños y niñas, adolescentes y jóvenes, programas de intervención social en esferas específicas, experiencias de desarrollo comunitario integrado, proyectos financiados por diferentes organizaciones no gubernamentales Fondo de apoyo social (FAS) dirigidos a beneficiar en

determinados aspectos algún sector de la población, estrategias planteadas por organismos y organizaciones que tienen como fundamento la prevención y equidad en la educación para el trabajo social comunitario.

Estas experiencias y programas tienen como objetivos promover el desarrollo sociocultural como parte de la política de desarrollo social del país y se aprovechan las tradiciones angoleñas. También se estipularon medidas para la atención integral a sectores de la población con condiciones socioeconómicas desfavorables, entre ellos se citan los servicios integrales que se brindan a sectores específicos de la población. Los órganos locales del gobierno han sido protagonistas o apoyan directamente las experiencias que se desarrollan en las comunidades; en cada circunscripción y consejos populares, que funcionan una comisión o grupo de trabajo comunitario presidida por el delegado o presidente del consejo popular que lidera esta actividad a su nivel, el éxito de las diferentes alternativas, lo cual está asociado al proyecto social angoleño, participación social, justicia y equidad con un amplio sentido de solidaridad y humanismo.

En esta etapa se desarrollan experiencias significativas de intervención comunitaria, específicamente en las zonas periféricas de las ciudades, las comunidades agrícolas y pesqueras han sido portadoras de estas experiencias; labor desarrollada de forma empírica, mediada por la motivación, la identidad y la consecuente necesidad de transformar y educar, generando una praxis a este nivel.

Es precisamente cuando se manifiesta la necesidad de profundizar en materia de investigación en equidad de género y son las universidades y profesionales de instituciones como Cultura y Educación quienes comienzan a realizar proyectos para la investigación y la intervención desde nuevos presupuestos políticos.

Estas condiciones de escasez de recursos y alimentos, hace que los actores sociales expresen nuevas formas y enfrentamientos, los conceptos de participación social e integración toman un carácter más dinámico, se fortalece en esta década el trabajo social y la prevención de nivel comunitario, desarrollándose diversas experiencias al utilizar las potencialidades de las comunidades en cuanto a recursos materiales, humanos y la implementación de las acciones de organismos y organizaciones que de alguna manera inciden sobre el desarrollo y educación de las comunidades.

Las investigaciones sobre equidad de género en la educación de los sujetos ha sido dirigida desde la política del Estado y aplicada por investigadores de diferentes áreas del saber, las cuales se

fundamentan en metodologías participativas, de estudios de grupos y familias para promover y establecer las relaciones del sistema de influencias educativas.

En 1999 como parte del proceso de consolidación se constituye la cátedra UNESCO “Desarrollo Humano sostenible: equidad, participación y educación intercultural” En las investigaciones se trabaja en varios niveles: profundizar en la conceptualización del desarrollo desde la perspectiva del desarrollo humano con énfasis en la integralidad de los procesos y en los enfoques transversales: equidad, participación, género, cultura, medio ambiente y educación.

## **2. CONCLUSIONES**

El análisis histórico del proceso de equidad de género en la educación, puso de manifiesto que este proceso ha estado sujeto a continuas modificaciones con el propósito de elevar su nivel de integración y hacia un proceso formativo, a fortalecer su base en la investigación con protagonismo de las universidades en la contribución a la solución de problemáticas sociales comunitarias. Las tendencias en cada etapa indican cómo se ha dado respuesta a la contradicción que se establece entre las exigencias de la sociedad con la equidad de género en la educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- García Ramis, L. (1996) y otros, Los retos del cambio educativo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana
- García Rondón, Olga (2006), Estrategia Educativa para la Sistematización de la intervención profesional en la práctica escolar de la Licenciatura en Trabajo Social en Sinaloa, Mexico. Caso Adulto Mayor. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba
- García Rondón, Olga. (2006) Estrategia Educativa para la Sistematización de la intervención profesional en la práctica escolar de la Licenciatura en Trabajo Social en Sinaloa, Mexico. Caso Adulto Mayor. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba,
- González Fernández, M. (2002), Modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río, Resumen de Tesis Doctoral, Universidad de Pinar del Río.
- González Rey, Fernando (1995), Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. La Habana
- Hart Dávalos, A., (1995) Conferencia en la Clausura del Primer Encuentro Iberoamericano Cultura y Desarrollo. La Habana.

- López Hurtado, J. y otros (2002), Fundamentos de la Educación, Ed. Pueblo y Educación, La Habana,
- López, N. e I. Sandoval, (1997) Una Opción Metodológica para Trabajar sobre Sostenibilidad en Comunidades, IDESPO,
- Macias Reyes, R., (2000). Memoria histórica y los estudios culturales de comunidades, Material de la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario, Universidad de Oriente, Santiago, Cuba
- Núñez Hurtado, C y otros, (2000). Selección de Lecturas Sobre Trabajo Comunitario, CIE "Graciela Bustillos", La Habana,
- Ojalvo Victoria, (2000) El trabajo en grupos en la educación. Centro de Estudio por el perfeccionamiento de la Educación Superior CEPS. Universidad de La Habana,
- Peñuelas Zavala, Guadalupe. (2002) La participación de la escuela de trabajo social Mochis en el desarrollo cultural de la comunidad. Tesis de maestría. Facultad Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad de Oriente.
- Robas Díaz Enio. (2005).Estrategia educativa para el establecimiento del proyecto educativo en la brigada pedagógica en condiciones de universalización. Tesis Doctoral Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Silvestre Oramas, M., (2001) Aprendizaje, Educación y Desarrollo. La Habana, Ed. Pueblo y Educación
- Vinet Muñoz, R., (2003) Estrategia Educativa para la formación ciudadana de los escolares de primer ciclo, desde la relación escuela comunidad. Tesis para la opción del título de doctorado. ISP. Frank País. Santiago de Cuba
- Suárez Rodríguez, C. (2004) El desarrollo cultural en la Comunidad, Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, (monografía).
- VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Educación Secundaria, Madrid, España, 8 al 12 de marzo de 2010, UNESCO-OREAIC, 2011
- Towards inclusive schools and enhanced learning: a synthesis of case study findings from different countries, UNESCO, 2009 (en inglés).

## CASOS DE VIDA SOBRE EXCLUSIÓN Y DESIGUALDAD ESCOLAR EN UNA COLONIA MARGINADA DE CD. VICTORA (TAMAULIPAS, MÉXICO) <sup>1</sup>

Carlos Adrián Ponce Aguilar [carlyllos\\_adrian@hotmail.com](mailto:carlyllos_adrian@hotmail.com)  
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

En este ensayo se hablara sobre cuatro casos de vida de diferentes tipos de situaciones que le han ocurrido personas que viven en la colonia Azteca, de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Todos los casos que se presentarán a continuación son hechos verídicos ocurridos en la zona; todas las historias de estas personas son casos reales que a cualquiera le pueden pasar o a lo mejor se identificaran con algún amigo o familiar que también le haya pasado; espero que muchas personas reflexionen sobre esto y vean la situación en la que están y valoren mucho el estar estudiando ya que la educación es parte fundamental de nuestra vida diaria y con ella podemos salir adelante, también hay que valorar el esfuerzo y dedicación de nuestros padres ya que ellos se esfuerzan día a día brindándonos lo que sea necesario para el bien de nosotros mismos. Veremos casos de diferentes personas que tuvieron que abandonar sus estudios por diferentes situaciones de extrema exclusión y desigualdad socio económica en su vida diaria. También veremos las consecuencias de todo como es que se vieron afectados por la condición de No Estudiar y No Trabajar (Ni-Ni) y a que situaciones extremas se están dedicando. Además daré a conocer algunas preguntas importantes sobre la deserción escolar y se aplicarán encuestas a personas acerca de este lacerante tema de la exclusión social.

**Palabras clave:** Deserción escolar, estudios de caso, desigualdad educativa.

### INTRODUCCIÓN

Primero que nada que es la ¿exclusión y deserción escolar? O que entendemos cuando hablamos acerca de la palabra ¿desigualdad educativa? Significa: La acción de sentirse excluido y tener que decidir en desertar esto implica abandonar las obligaciones y separarse de las concurrencias que se solían frecuentar. La palabra escolar, por su parte, hace referencia a aquello que es perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. Por lo tanto, la deserción escolar por exclusión y pobreza es un concepto que se utiliza para referirse aquellos alumnos que dejan de asistir a la escuela y quedan fuera del sistema educativo al encontrarse en situación extrema de marginación. La deserción escolar es un tema que afecta al desarrollo de la sociedad y se da principalmente por una serie de variables que llevan al alumno al abandono y el desinterés por la educación. Esta puede darse principalmente por la falta de recursos económicos y por una desintegración familiar.

Naturalmente la deserción trae consigo una serie de efectos mediante los cuales se reflejan una serie de conductas y situaciones observables. Las causas son varias, sin embargo lo importante es poder delinear estrategias para poder combatir dicho mal que trae consigo una serie de problemas sociales. Comencemos a ver de una manera más clara que es la deserción escolar, sus efectos, causas, estadísticas y lo más importante, las estrategias para combatirla. La deserción escolar es un fenómeno mundial que lo vemos día a día, todos conocemos a algún amigo, conocido o hasta familiar, que ha vivido o ha pasado por la deserción escolar.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Carlos Adrián Ponce Aguilar, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura "Desigualdad social y acceso a la escolaridad" con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

## HIPÓTESIS

Hoy en día los jóvenes que no les interesa la escuela que no van a clases ni mucho menos asisten son los mismos jóvenes que prefieren estar fumando cigarros muchas veces hasta drogándose y eso origina a que ellos mismos induzcan a otros más a hacer lo mismo a veces uno mismo la riega en tener ese tipo de amistades pero decimos es que son nuestros “amigos” y ese tipo de amigos son los que nos pueden echar a perder la vida o tener conflictos hasta con la sociedad y se va generando un círculo de amistades que también puede llegar a los extremos de formar pandillas o hacer vandalismo ya sea en la calle o en la misma escuela y más extremo todavía sería que pudieran hasta formar parte del crimen organizado.

Se han dado muchos casos en que los jóvenes dejan de estudiar por falta de apoyo económico en sus casas ya que con el bajo económico por parte de sus papas los jóvenes en la escuela no rinden porque van sin dinero y sin comer y muchas veces no traen ni para el lonche y esto lo que origina a trabajar y dejar de un lado sus estudios para aportar en sus casas y muchas veces esos jóvenes viven con la frustración de haber querido seguir estudiando para ser alguien en la vida y tener un buen trabajo, porque ellos mismos ven la situación en la que están y esto los desmotiva y pueden tener un resentimiento hacia sus padres por no ver el apoyo que necesitaban para poder seguir estudiando.

Otro caso en el que se origina la deserción escolar es el embarazo de las adolescentes cuando están estudiando, esto se ve muy seguido en muchas escuelas ya que frecuentan los casos de adolescentes que salen embarazadas y por lo tanto batallan para seguir estudiando ya que el embarazo provoca síntomas y cambios en el cuerpo ya que esto conlleva a tener dificultades para seguir asistiendo a la escuela, también muchas veces los mismos padres de las adolescentes dejan de darles apoyo económicamente para sustentar sus estudios ya que solo con el hecho de estar embarazadas ya no es la misma ayuda ni el mismo trato con sus hijas.

Por otra parte sus mismos esposos batallan para conseguir trabajo y darles una buena vida a sus hijos y se descuida mucho los estudios de su pareja, esto conlleva a que sea mejor dejar de estudiar y ponerse a trabajar para entre los 2 sustentar los gastos y salir adelante con él bebe.

Se da otro caso que los mismos padres de los adolescentes les meten la idea de que estudiar “no sirve para nada” que es mejor ponerse a trabajar y ayudar con los gastos en la casa, esto hace que desde una muy temprana edad los niños crezcan con la ideología que desde chicos hay que ponerse a trabajar por que el estudio no deja nada bueno, la culpa no es de los hijos es de los padres que nacen con esas ideas y otras creencias de sus padres o hasta los abuelos.

Por tanto origina que los hijos no tengan una buena calidad de vida y que solo estén trabajando por trabajar por culpa de sus padres, esto conlleva a que se creen más generaciones en esas familias con la creencia de que estudiar “no sirve para nada”

No solo hay casos como esos hay otros en los que los jóvenes tienen todo el apoyo económico por parte de sus papas, tienen todo en la vida y nada se les dificulta y aun así desaprovechan esas oportunidades, creen que por que sus papas tengan dinero su vida está resuelta y dejan de tenerle interés a la escuela, dejan de asistir y por lo tanto no concluyen sus estudios y por otra parte se vuelven muy flojos y dependientes de sus padres y están muy atentos a ellos, ya que no hacen el esfuerzo de trabajar y ni de asistir a estudiar.

## MARCO TEÓRICO

Los factores a los que se le atribuye el fracaso escolar son diversos y pueden ser multifactoriales. Para Quiñones, Duarte & Chain, se entiende por deserción escolar: “El abandono que hace el alumno de los cursos o carrera a los que se ha inscrito, o suspensión definitiva o temporal, voluntaria o forzada del estudio”.

La adolescencia es una etapa de la vida en la cual se necesita mucha atención, en esta etapa es cuando se presenta el mayor porcentaje de deserción es por esto que el factor familiar, así como su apoyo, dependerá en gran medida de sus logros o fracasos académicos.



Busquets R. (2002) nos menciona que, si bien es perjudicial para el adolescente que se le haga todo, reconoce que es de suma importancia que se le supervise para que afronte sus responsabilidades y tome sus propias decisiones, Busquets nos menciona también que otro factor estrechamente relacionado con la deserción escolar es que los alumnos no encuentran una funcionalidad real en los contenidos enseñados y esto se ve reflejado en un desinterés en sus actividades académicas.

Otro factor fundamental es la supervisión de los centros educativos, así como la identificación de posibles riesgos que contribuyan a la deserción de sus alumnos y su intervención oportuna. Delhi (1996) nos habla acerca de cómo el interés que se tenga en la identificación de riesgos que tenga el alumno no va estar exenta de críticas “Algunas aluden, a la patologización que se construye en torno al abandono escolar, que no es sino un modo de individualizar los efectos de prácticas y relaciones sociales contradictorias más amplias”.

La situación de la juventud mexicana en la actualidad es bastante desalentadora, y esto lo conforma el INEE (2003), puesto que nos menciona que en el país el 40% de los jóvenes de 15 años no se encuentra estudiando.

Suarez y ortega (1998), nos mencionan que otro factor que lleva a la deserción es sin duda la falta de motivación escolar, la deserción puede estar relacionada con la falta de delimitación de metas, ya sea a corto mediano o largo plazo, así como la falta de construcción de un proyecto de vida del adolescente, así como con problemas en las relaciones familiares.

La organización personal es también un factor determinante, tenemos como ejemplo los resultados de Durón (1999), el cual nos señala que: “Algunas de las manifestaciones más conocidas del individuo que fracasa en sus estudios son la falta de organización personal, el retraimiento social y las conductas rebeldes”

Según Wall D. (1970), si el alumno rinde lo esperado, este se considera un caso e éxito, pero si no cumple con las expectativas del sistema escolar, el alumno se verá obligado a repetir el curso, y abra “fracasado académicamente”.

Como ya hemos visto es muy poco el porcentaje de alumnos que llega a nivel superior, y es menor aún el porcentaje que llega a concluir dicho nivel. Rodríguez, A. (1997), nos menciona que la permanencia en el nivel superior también se encuentra afectada por el rezago escolar, en el cual es bastante frecuente que los alumnos adeuden materias, por lo que no se cumple el tiempo y forma en la conclusión de sus planes de estudio.

## **DESARROLLO**

Se hizo un recorrido en Cd. Victoria, Tamaulipas, específicamente en la colonia “Azteca” de dicha localidad, esta es una colonia que se encuentra en la periferia de la ciudad, y fue elegida porque los habitantes de esta colonia presentan gran precariedad en educación y en general en los servicios básicos. Consecuente a esto, el pandillerismo y la drogadicción son problemas latentes que asechan a los habitantes de esta zona.

Para esta investigación, se realizaron encuesta de tipo cualitativas a habitantes de la localidad, se visitaron varias casas de los habitantes de la localidad, se le pregunto a jefes de familia acerca de la situación académica actual de sus hijos. Los primeros resultados obtenidos fueron que 5 de cada 10 jóvenes que viven en una cuadra de la colonia azteca están rezagados en sus estudios por distintas causas.

Una de las razones fundamentales por la que realice esta investigación es porque tengo muchos años de ser residente en esta zona, conozco a la gente que habita aquí y me causa frustración y coraje la situación de pobreza y precariedad en la que se vive. Es esta misma frustración la que me llevo a recaudar información para exponer y denunciar la situación en la que se vive, y poder ayudar en poca o gran medida a los habitantes de esta colonia, mi colonia. Ya que conozco cuan dura puede llegar a ser la vida aquí, aún más si no se cuenta con las herramientas académicas fundamentales para poder afrontar dichas problemáticas.

Aunque debo reconocer que estos casos no solamente pasan en esta zona en específico, las problemáticas educativas están presentes en todo el mundo, por lo que considero que es conveniente unir y redoblar esfuerzos para combatir el rezago educativo ya que muchos son los factores que llevan a que los jóvenes a no concluir su formación escolar.

En la colonia azteca hay la mayoría de los jóvenes tiene algún grado de rezago educativo, han pausado o desertado definitivamente en sus actividades académicas

Por lo que es muy frecuente ver como los jóvenes de la colonia Azteca cada vez con mayor frecuencia engrosan las filas del pandillerismo y la drogadicción, la primera impresión que se lleva el gente es sin duda una prejuiciosa, es muy fácil juzgar el estado actual de estos jóvenes y tacharlos de conformista y sin ambiciones, no intentaremos justificar estas acciones, pero la realidad es mucho más compleja, la situación de vida en la que viven, su precariedad, su falta de apoyo y recursos, hace que estos jóvenes no sean más que otras víctimas del sistema

En este trabajo se mostrarán algunas historias de los habitantes de esta colonia, se contará su pasado y se expondrá su presente los cuales son muy comunes y se viven día a día, y cabe mencionar que no solo es en esta colonia, y que cada vez es más frecuente que se vivan este tipo de situaciones, en donde, los jóvenes dejan de estudiar por problemas económicos, personales, de salud etc.

Son 4 casos que muestran como el rezago escolar afecta mucho en la vida diaria de los jóvenes, espero que este trabajo les llegue y hagamos conciencia de lo que pasa día a día no nada más en esta colonia si no en cualquier otra parte del mundo.

## CASO DE VIDA 1

Este es el caso de vida de **Osvaldo Huerta Guzmán** un niño de 12 años de edad cumplidos que se quedó estancado en quinto año de primaria en el francisco Gonzales Bocanegra y Osvaldo nos cuenta el porqué:

Todo iba bien en la escuela no era muy inteligente y no era de los niños que les gustara mucho la escuela solo Educación Física. Osvaldo cuenta que sus padres se separaron el siendo hijo único y que cuando estaba en la escuela todo por la separación le dio un gran golpe en su niñez tanto que ya no le dieron ganas de ir a la escuela y su papa ya no le ponía la misma atención.

Mi madre nos dejó a y mi papa y yo extrañe mucho a mi mama el que se fuera ella me afecto mucho es muy difícil vivir sin el cariño de una madre, porque el menciona con tristeza en su cara diciendo quien no quisiera que tu mama te acompañara a dejarte a la escuela, a quien no le gustaría que tu mama te despidiera con un abraso o un beso en la frente y eso no lo tuve y en la salida ver que los papas de los otros niños vayan por sus hijos, eso me hacía que me entrara el sentimiento.

Con el paso del tiempo sentí que me veía muy afectado por todo eso y ya ni siquiera me dieron ganas de volver a ir la escuela y para que si además de que no me gustaba mi papa nunca me preguntaba que como me iba y le pedía ayuda en las tareas y el tampoco ni sabía nada.

Si ando mucho tiempo de vago y en la calle sin hacer nada aunque a veces aburre esto y si a veces extraño la escuela aunque ya no regresare. Yo les diría a los niños que mejor estudien y si el día de mañana se separan sus papas que no vayan a llorar y que se aguanten, háganle caso a sus papas no prefieran más el celular, los videojuegos o simplemente salirse a la calle a jugar, pasen tiempo con su familia y valórenla porque hay gente que desearía estar alado de su familia mientras otros desaprovechan el tiempo que están alado de sus padres.

## CASO DE VIDA 2

Este es el caso **Edgar Ulises Gallegos Alfaro** la “jícama” un joven de 18 años de edad cumplidos que se quedó rezagado en sus estudios en el ITACE por culpa de los vicios de la drogadicción y el alcoholismo ya que eso origino su falta de interés al estudio. Edgar nos cuenta un poco acerca de su historia:

Todo empezó cuando estudiaba en la secundaria técnica número 71 ahí fue cuando conocí malas influencias que no me dejaron nada bueno y eso fue mi perdición. Ya que ellos me enviciaron diciéndome cosas y diciéndome que no fuera culo que no pasa nada.

Si lo admito probé cosas malas que no me llevaron a nada bueno, empecé a volármela con mis amigos y nos íbamos a otros lados a drogarnos. Muy apenas termine la secundaria con un promedio de panzazo, además a mis padres no les importaba como fuera lo importante para ellos era que pasara con 6 ellos eran muy conformistas conmigo solo querían que cruzara la secundaria y ya.

Ya cuando empecé en el ITACE ya ni siquiera me daba importancia el estudio para mi mala suerte me toco con varios de mis camaradas que habían estado conmigo en la secundaria y aparte conocí más gente peor que yo esa fue todavía más mi perdición. Mis papas ni siquiera sabían qué onda conmigo y no notaban que andaba en malos pasos, de primero me daba pena con la gente y después ya me daba igual lo que podían pensar de mí.

Legue al punto en el que me corrieron del ITACE por querer intentarle pegar un profe, no me gustaba que los profes me gritaran o me trataran como burla.

Yo lo que le recomiendo a los jóvenes es que no se junten con las malas influencias por que no dejan nada bueno, júntense mejor con los aplicados para que les dejen algo bueno, no desaprovechen el estudio y un profe siempre va a tener la razón nunca se va a poder ganarle por eso mejor les digo que no sean contestones.

## CASO DE VIDA 3

Este es el caso de **Jonathan Eliud Honorato Ortiz** este es uno de los casos más típicos que puedan ocurrir en cualquier parte del mundo y es de los casos que hoy en día da coraje ver a jóvenes así, Jonathan nos redacta su historia:

Primero que nada me dicen el “Jona” y les cuento que a mí nunca me gusto ir a la escuela bueno nomas me gustaba ir hacer desmadre y a ver morritas, yo estude en la secundaria general numero 3 profesor Rafael Balandrano Balandrano mi paso por ahí no me dejo nada bueno yo no sabía si un maestro era bueno o malo a mí ni me importaba eso mucho menos entraba a clases era rara la ves, mi mama nunca se daba cuenta si iba o no por eso a mí me daba igual a mí no me sonsaco nadie a que no entrara a clases porque hay raza que así es, a mí nunca me gusto eso yo no echaba a perder a los amigos era cosa mía si quería entrar o no.

A mi mama y a mi papa no tengo nada que reprocharles ellos me dieron todo el apoyo pero yo ni siquiera aproveche todo el apoyo que me brindaron.

Un día hable con los 2 y les dije la verdad que a mí no me gustaba ir a la secundaria ellos me preguntaban porque, que, que era lo que me pasaba si alguien me estaba molestando o cual era el problema, yo les dije que no era nada de eso simplemente no soy bueno y no me gustaba ir y mucho menos levantarme temprano, mis padres me dijeron no te vamos a obligar a algo que no quieres pero en esta casa no te quedaras sin hacer nada te iras a trabajar con tu papa o ayudaras en los que aceres de la casa, si preferí barrer y trapear mi casa.

Yo solo les digo a los jóvenes como yo que hagan lo que les gusta hacer y pidan el apoyo de sus papas y háganles saber si les gusta estudiar o no porque al mejor eso no es lo suyo, pero son buenos en el arte o en algún deporte solo falta que sus padres los impulsen a seguir sus sueños y seguir adelante, porque no hay mejor cosa en la vida que trabajar haciendo lo que te gusta y

aparte que te estén pagando por lo que mejor sabes hacer, échenle ganas la vida es muy difícil hoy en día.

#### **CASO DE VIDA 4**

Este es el caso de **Alejandro Guerrero Lara** que nos platica su historia él fue estudiante del CBTIS 119 un alumno aplicado que le iba bien en la escuela, tenía buena ropa y siempre andaba bien vestido hasta dice que no tenía ni la más mínima necesidad de trabajar porque todo lo que quería su mama o su papa se lo compraban.

El tenía novia y llevaban una muy buena relación tenían 1 año 3 meses de novios hasta que decidieron tener relaciones y su novia quedo embarazada él dice que su hijo no fue producto de un buen amor si no que fue por una calentura.

Su novia quedo embarazada y por lo tanto tuvo que dejar de estudiar para salir a buscar trabajo él cuenta que nunca fue aceptado en ningún trabajo porque no tenía experiencia alguna ni mucho menos terminada la preparatoria y ninguna experiencia en algún trabajo.

Menciona el que todo ese apoyo que tenía en los padres se acabó que ellos mismos le dijeron órale mijito "chinguele" dice; no tuve donde meter a mi novia y tuvimos que vivir en mi casa en un cuarto mío hasta el momento todo iba bien porque me iba a ayudar los maestros de talleres de mecánica y con eso me podía sostener apenas para las comidas de mi pareja y yo, yo no pagaba agua ni luz, mucho menos gas. Ya después mi niño nació y gracias a dios me contrataron en una empresa de limpieza llamada SLC me desempeñaba en hacer aseo en salones y me iba un poquito mejor, aunque comoquiera no alcanzaba porque mi novia me exigía mucho

Y yo todo lo que podía darle se lo daba, yo sabía que ella no estaba bien conmigo hasta que tuvimos problemas y nos separamos, pero yo me quede con mi tesoro máspreciado que es mi hijo y con la ayuda de mi mamá hay la llevamos mi hijo esta chiquita apenas cumplirá 2 años.

Intente volver a estudiar, pero ahora en el cobat 05 y no la arme mucho porque es muy difícil estudiar y trabajar y dedicarle tiempo a mi niño.

Hoy en día sigo trabajando, pero ahora vine a caer en una maquiladora y mi mama me cuida a mi niño y quisiera devolver el tiempo, pero pues ni modo hubiera querido seguir estudiando y no estar en una simple maquiladora y haciendo horas extras para darle una mejor vida a mi hijo.

Por eso chavos estudien y cuando tengan relaciones usen protección por que esta cabron hoy en día y mejor quédense con la persona que quieren, porque lo peor de todo es juntarse y lamentar por haberse juntado con la persona que no habían deseado.

#### **CONCLUSIÓN**

Hoy en día existe mucho rezago escolar y es muy difícil combatirlo porque son diferentes causas o problemas personales lo que originan que haya rezago educativo. Influye mucho en los padres que le pongan toda la atención necesaria a sus hijos que estén muy pendientes de ellos en el ámbito familiar y en el ámbito educativo que haya mucha comunicación padre e hijo, ya que si no existe la comunicación, los jóvenes podrían desviarse por otros malos caminos.

Esta colonia tendrá fama de que hay gente malandra pero no todos son así y toda esa gente que anda de vaga o de malandros no los juzguemos por su apariencia ni mucho menos los critiquemos, un día hay que ponernos en los zapatos de los demás porque uno nunca sabe la vida que han tenido esas personas.

Es de suma importancia que los padres motiven a los hijos a seguir estudiando para que así tengan una mejor calidad de vida.

También depende mucho de los jóvenes ya que tienen que ponerle todas las ganas en la escuela y poner interés para su aprovechamiento escolar porque no es justo que los padres trabajen duro para pagar sus estudios y ellos no los aprovechen.

Y alomejor habrá una cierta edad donde los padres ya no podrán pagarles sus estudios es ahí donde no se deben de rendir los jóvenes hay que ponerse las pilas y buscar la manera de salir a trabajar para seguir estudiando, haciendo las 2 cosas al mismo tiempo porque el esfuerzo no será en vano todo tendrá una recompensa.

## BIBLIOGRAFÍA:

Busquets, R. (2013). Si lo amas, edúcalo. México: Urano.

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el día 15 del mes de septiembre del año 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>

Romo, A. (2009). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y sus propuestas para el estudio de la deserción y la retención. 14 de septiembre del 2016, de ANUIES en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-202253\\_archivo\\_pdf\\_17.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-202253_archivo_pdf_17.pdf)

Cano, S. M., Gómez, R. J. y García, C. P. (2009). *Algunas problemáticas que alientan el abandono escolar y acciones que pueden evitarlo o disminuirlo*. Consultado el 15 de septiembre de 2016 <http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/ForoMatematicas2/memorias2/ponencias/57.pdf>

De Vries, W., León, P., Romero, J., Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre, 33-35. Consultado el 16 de septiembre de 2016 en: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>

Vaca, A. (2013). La deserción escolar: reto de la educación en México. 18 de septiembre del 2016, de Revista de la Educación y Cultura Sitio web: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/la-desercion-escolar-reto-de-la-educacion-en-mexico>

González, M. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15. Consultado el 13 de septiembre de 2016 en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>

## **ENCUESTA**

**1.- ¿Que es la deserción escolar?**

**2.- ¿Qué edad tienes?**

**3.- ¿sigues estudiando?**

**4.- ¿Conoces personas que han dejado de estudiar?**

**5.- ¿Qué crees que ha sido de esas personas?**

**6.- ¿Cuál crees que es la principal causa por la cual los jóvenes dejan de estudiar?**

**7.- ¿Crees que se pueda remediar?**

**8.- ¿Consideras que es importante la educación?**

**9.- ¿Por qué?**

## COMPENSANDO DESIGUALDADES. PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN LORCA

Sandra Fernández Del Amor  
M. <sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos  
Universidad de Murcia  
mangeles@um.es / sandra.fernandez3@um.es

### RESUMEN

El aumento de la situación de pobreza y exclusión de las familias con hijos/as en edad escolar en la Región de Murcia, especialmente en este periodo de crisis económica, ha contribuido a aumentar el índice de vulnerabilidad en la infancia y en la adolescencia. El papel de las escuelas ante esta problemática es necesario, pero insuficiente. Por ello, algunas ONGS como Cruz Roja han puesto en marcha programas de actuación compensatorio de las desigualdades para todos estos niños/as y adolescentes que les ayude a cubrir la atención educativa que necesitan, teniendo en cuenta también a sus familias.

En este trabajo partimos de una breve aproximación al contexto y situación actual del estado de vulnerabilidad de las familias y por ende de la infancia y adolescencia, para adentrarnos posteriormente en la descripción del programa CaixaProinfancia desarrollado en Lorca (Murcia). Se trata de un servicio educativo que se oferta a los centros escolares y que tiene por finalidad ayudar a niños y adolescentes que no disponen de los recursos básicos para romper la línea de transmisión de la pobreza de padres a hijos intentando garantizar que, pese a las dificultades, tengan una puerta abierta a un futuro mejor y disfruten de las mismas oportunidades que los demás. Esto deriva en el desarrollo de un plan de trabajo con expertos de diversas áreas formativas centrados en el trabajo diario con todas las personas que se encuentran dentro del programa.

**Palabras clave:** Vulnerabilidad, Infancia, adolescencia, CaixaProinfancia, intervención educativa.

### 1. INTRODUCCIÓN

Son múltiples los términos empleados para referirse a la noción de un contexto familiar en dificultad: familias multiproblemáticas, resiliencia familiar, familias en riesgo de exclusión social, y vulnerabilidad familiar, entre otros, lo que evidencia una vez más, la riqueza del lenguaje y la dificultad y complejidad del fenómeno socioeducativo al que nos referimos en este trabajo. No cabe duda de que el reto de lo conceptual es un nivel de intervención necesario, pero no prioritario. Todo educador que se precie debe saber diferenciar los distintos grados y niveles de dificultad social por la que atraviesa las familias, así como los diferentes matices que implican cada uno de los conceptos expuestos, evitando de este modo confusiones y un tratamiento indiscriminado e igualitario de las distintas situaciones.

Sin embargo, aunque hubo un tiempo en el que predominaba la reflexión teórica por definir y delimitar las situaciones de vulnerabilidad, ahora el énfasis se ha centrado en la intervención, reconociendo la dificultad y el largo camino que aún que otras dimensiones. Al respecto, Gómez y Kotliarenco (2010) consideran que quedan por resolver numerosos aspectos metodológicos especialmente relacionados con la evaluación de las familias integralmente, la necesidad de estudios longitudinales y de fomentar la investigación de la resiliencia en familias multiproblemáticas, entendiendo por resiliencia “el conjunto de procesos de reorganización de significados y comportamientos que activa una familia sometida a estrés para recuperar y mantener niveles óptimos de funcionamiento y bienestar, equilibrando sus cursos y necesidades familiares” (p.103).

A pesar de que este trabajo tiene como finalidad dar a conocer los procesos de intervención que el Programa CaixaProinfancia desarrolla en el municipio de Lorca (Murcia), consideramos esencial partir de un breve análisis conceptual y situacional del colectivo al que se destina dicha intervención.

#### 1.1. Delimitación del concepto de vulnerabilidad

Hablar de vulnerabilidad es adentrarnos en un sin fin de definiciones e indicadores que han de contemplarse, ya que estos factores incrementan los efectos negativos. Por vulnerabilidad se entiende la

condición social de riesgo que dificulta o inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, su bienestar, subsistencia y calidad de vida, en contextos socio- históricos y culturalmente determinados (Perona y Rocchi, 2001). Desde un modelo clásico la vulnerabilidad, en este caso la familiar, se ha asociado siempre a la manifestación de diversas debilidades en su funcionamiento, generalmente ocasionadas por situaciones vinculadas a las dinámicas intrafamiliares que se desencadenan como consecuencia de periodos de crisis o tensión familiar (muerte de un familiar, inestabilidad económica, consumo de sustancia tóxicas, enfermedad prolongada, etc.).

Algunos de estos sucesos son comunes a la totalidad de las familias, lo que nos lleva a reconocer la universalidad de la vulnerabilidad de Bello (2010) a pesar de ser desigual o *asimétrica* entre unos y otros: “unos somos vulnerables a la obesidad y al colesterol: al exceso. Otros lo son al hambre y a la carencia de medicinas: al defecto” (p.120). En este sentido, los efectos negativos de los mismos se ven incrementados considerablemente en aquellas familias denominadas *multiproblemáticas*, caracterizadas según Gómez et al (2007) por la polisintomatología, es decir por la presencia de diferentes y continuos síntomas de desajustes funcionales de la familia, predominando la desorganización, la desatención de las funciones parentales y el aislamiento social, entre otros factores.

Poco esperanzador resulta el panorama actual que atraviesan las familias caracterizado por un aumento considerable de formas familiares emergentes que invalidan la tesis de la familia universal y única, para adentrarnos en la diversidad de formas familiares; por la ambigüedad y ambivalencia que supuso el quebrantamiento de la razón y la técnica como fuente del proceso de humanización; por la predominancia de un modelo clientelar en la relación que las familias mantiene con la institución escolar,...haciéndose todavía más evidente en la familias *multiproblemáticas*, ya que se tratan de familias “que viven marcadas por la “pérdida” (pérdida del poder adquisitivo económico, pérdida de la estabilidad familiar, pérdida o dejadez de la responsabilidad educativa, etc.)” (Hernández Prados, 2014, 173).

De todos los factores relacionados con la vulnerabilidad, es el de pobreza el que ha adquirido mayor protagonismo y relevancia, siendo el termino tradicionalmente más empleado, ya que el concepto de exclusión aparece por primera vez en la década de los setenta en Francia asociado a la división de clases, pero no será hasta finales de los ochenta, principios de los noventa cuando empiece a popularizarse. Para Cabera (2002) la exclusión se trata de proceso de carácter estructural en el que en sociedad de bienestar y abundancia, un número considerable de personas ve seriamente cuestionada su condición de ciudadanos al limitarse su acceso a una serie de bienes y oportunidades vitales. Se trata de un fenómeno estructural heterogéneo, multifactorial y multidimensional, dinámico y abordable desde políticas públicas (Hernández Pedreño, 2008). A pesar de su carácter social y de la diversidad que entraña, tanto en factores incidentes como en los variopintos contextos en los que se manifiesta, entraña también un carácter de subjetividad, pues los efectos difieren de unos a otros en función de su mismidad, especialmente, atendiendo a las fortalezas y valores que constituyen a cada persona. De ahí la urgencia y relevancia de actuaciones como las desempeñada por CaixaProinfancia que atienden el proceso de humanización de aquellos menores en desventaja social y sensibilizan a la sociedad con su programa de captación de voluntarios.

## 1.2. El panorama español de la vulnerabilidad familiar

La actual crisis económica en nuestro país, asociada al desempleo o precariedad laboral y a la fractura en el sistema de bienestar, ha incrementado el número de contextos familiares que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Los recortes en gasto social, en general, ya sea en política de protección social o en prestaciones de exclusión social destinadas a los colectivos más vulnerables han generado con el paso de los años un gran aumento de la población en riesgo de pobreza en España y en la Región de Murcia (Hernández Pedreño, 2014).

En este contexto de crisis podemos observar grandes transformaciones sociales que no sólo influyen en claros casos de fragmentación o dualización social sino en otras áreas como las conductas antisociales, conflictos de tipo familiar o laboral, estudiantes que no tienen un puesto de trabajo, etc. (Lasheras, R., Pérez Eránsus, B, 2012). Por ello, podemos considerar que las personas en situación de vulnerabilidad no cubren sus derechos esenciales, evidencian y viven una situación complicada a través de eliminación de servicios básicos y prestaciones que ponen en peligro su correcto desarrollo dando lugar a un posible inicio de los procesos de inadaptación social, el barrio, el vecindario, etc. (Balsells, 2003).

El Informe FOESSA 2014 evidencia que nuestro modelo actual en España no reduce la desigualdad de clases sociales, el aumento de familias que se encuentran cada vez más en situación de pobreza roza el máximo histórico de los últimos treinta años, de ahí que se considere absolutamente necesario atender a este sector de la población para que tengan mejores oportunidades en la sociedad. Con un aumento en la



ECV<sup>1</sup> 2014 de casi dos puntos respecto a 2013, podemos observar que la media de los hogares españoles sin ingresos en 2015 era del 4,2%, de modo que la recuperación del empleo está afectando a las familias españolas que están en peor situación (Foessa, F, 2014).

Una de las condiciones principales para encontrarse en una situación vulnerable consiste en disponer de unos ingresos inferiores al 60% de la renta media nacional y aquellas personas que no pueden permitirse cuatro de los siguientes ítems: mantener la vivienda a una temperatura adecuada, unas vacaciones de al menos una semana al año, una comida apropiada como comer productos básicos de carne, pollo o pescado al menos cada dos días, tienen retrasos en los pagos de la hipoteca, el alquiler o los suministros básicos, etc. Por último, la situación de baja intensidad de trabajo del hogar se produce cuando es inferior a 0,20 el cociente entre el número de meses trabajados por todos los miembros del hogar en edad de trabajar y el número total de meses que, en teoría, podrían haber trabajado (Hernández Pedreño, 2014).

En la sociedad española actual se aprecian otros fenómenos que afectan al aumento de la vulnerabilidad, algunos como el envejecimiento demográfico ya que la creciente presencia de hogares unipersonales constituidos por personas mayores que viven de pensiones de jubilación bajas, tienen dificultades de movilidad y deben constituir objeto de atención para los servicios sociales por ejemplo a través de la ayuda en su domicilio o para ayudar a ancianos que viven en soledad (Gómez, Gutiérrez y Ajá, 2014).

A este respecto podemos observar que destacan por su especial vulnerabilidad los hogares españoles monoparentales ya que la necesidad de trabajar de la persona de referencia hace que no pueda atender las necesidades afectivas, materiales o escolares entre otras, de sus hijos o la llegada de población extranjera inmigrante también es un factor importante a tener en cuenta ya que muchos de ellos provienen de países no desarrollados y vienen en busca de mejores oportunidades, sin embargo, esas posibilidades no siempre se les ofrecen, muchos de ellos vienen con engaños por alguna mafia o no encuentran lo que esperaban, con lo cual implica un mayor crecimiento en las tasas de desempleo y algunos de ellos deben recurrir a compartir una vivienda con más personas para compartir los gastos e incluso algunos de ellos viven hacinados, familias enteras ocupando una sola habitación (Gómez, Gutiérrez y Ajá, 2014).

En la infancia y la adolescencia el ambiente familiar como el escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y en su proceso educativo. Por ello se hace necesaria una coordinación entre escuela y familia (Rodrigo y Palacios 1988). Las familias desempeñan un papel crucial para el desarrollo de habilidades sociales y adaptativas, conductas prosociales y regulación emocional entre otros aspectos (Martínez, 2010). Sin embargo, la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las familias en contextos de privación vulneran las posibilidades de éxito educativo de los menores de la unidad familiar.

La Unión Europea que intenta hacer frente a la pobreza no alcanza nunca las medidas necesarias, son muchos los países que se encuentran en situación vulnerable, podemos ver que incluso en los países miembros menores del continente Europeo se encuentran igualmente con situaciones de privación, exclusión y marginación (Villagrasa y Ravetllat, 2009).

En el año 2010 se declaró el Año Europeo de la Lucha contra la Pobreza. Se mostro a la sociedad que cada vez la situación va empeorando y que muchas veces se mira para otro lado cuando muchas personas viven privatizadas de lo que muchas personas no podrían imaginarse como tener luz, “casi 84 millones de europeos”, una cifra alarmante (Comisión Europea Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, 2010).

En la Región de Murcia la respuesta de los poderes públicos no ha venido sino a empeorar aún más la situación, con el desmantelamiento progresivo de la política social, bajo el pretexto de la estabilidad presupuestaria. De todos los sistemas que conforman el Estado del Bienestar, el de los servicios sociales es el que más repercusiones negativas está sufriendo como consecuencia de la crisis. Durante el período de 2007-2013 vemos como las estrategias de adaptación desarrolladas por los centros de apoyo social denotan un importante deterioro en intervención social (Hernández Pedreño, 2014).

El Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia (OES) ha permitido obtener muchos de los datos indicados ofreciendo una guía de recursos de apoyo con programas de actuación con el fin de homogeneizar la estructura de los contenidos a la diversidad de entidades contempladas (locales, regionales, nacionales, públicas, privadas, etc. (Hernández Pedreño, 2016).

---

<sup>1</sup>

## 2. UNA APROXIMACIÓN AL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA

### 2.1. Principios educativos

La educación tiene un papel muy importante para hacer frente a los procesos de exclusión social, ya que emplea competencias y capacidades necesarias para ampliar la integración y favorecer el desarrollo personal y social (Jiménez, 2008). En esta misma línea, Lamarca y Barceló (2006) destacan que se necesita una intervención eficaz en contextos desfavorecidos como la necesidad de emplear marcos legales claros, respuestas adecuadas y diferenciadas, e instituciones u ONGS especializadas en el tratamiento educativo a los adolescentes en riesgo de exclusión social. Asimismo, Hicks y Stein (2010) proponen que en estos centros se ofrezcan oportunidades para brindar a los jóvenes aquellos aspectos que les generan un problema en sus recursos básicos día tras día y a sus familias y plantean que se apoye a los padres en su rol de parentalidad en lo que se refiere a las pautas y límites a través de la creación de grupos de apoyo, por ejemplo.

El programa CaixaProinfancia se desarrolla desde este marco de actuación para hacer frente a estos problemas con el objetivo general de promover el desarrollo de las competencias básicas de un niño/a o adolescente y su familia, pues constituye un factor prioritario para mejorar su proceso de inclusión en la sociedad, eliminar las desigualdades y hacer frente a los problemas que les rodean. En definitiva se trata de intervenir no solo correctivamente atendiendo las necesidades inmediatas, sino globalmente promoviendo la adquisición de determinadas fortalezas y valores en los integrantes de la unidad familiar, para poder actuar preventivamente en situaciones venideras.

Por otro lado, dicho programa tiene como objeto promover el desarrollo educativo tanto en la infancia como en la adolescencia y desarrollar un modelo de acción educativo que ayude a mejorar sus oportunidades en nuestra sociedad en un futuro (Libro Blanco CaixaProinfancia, 2013).

### 2.2. Contexto y destinatarios

Aunque el programa CaixaProinfancia coordinado por Cáritas Diocesana, Cáritas Interparroquial de Lorca, Cruz Roja y Cepaim entre otras entidades se encuentra vigente en muchos lugares de España, inició su andadura en el municipio de Lorca en el año 2012, impulsado por el terremoto que tantos daños ocasionó en la ciudad. El programa pretende proteger a la infancia y adolescencia (0 a 16 años) de la pobreza y la vulnerabilidad en Lorca (Murcia) con la finalidad de promover y apoyar su desarrollo de un modo integral.

Los perfiles de los niños/as y adolescentes que forman parte del programa presentan carencias en sus necesidades sociales, tienen bajo rendimiento escolar, normalmente acompañado por la situación desfavorable que tienen en su hogar o tienen rendimiento escolar aceptable pero con existencia de riesgo (desestructura o antecedentes de fracaso escolar en otros miembros de la familia) que aconsejen el refuerzo como medida preventiva. Otros presentan dificultades logopédicas y psicomotrices detectadas que condicionan los procesos de aprendizaje y desarrollo.

En este sentido, se plantean, desde el apoyo que supone el programa, dos niveles de acción: el primero, centrado en el acompañamiento de las personas; el segundo, orientado a mejorar los procesos del trabajo social y a incidir en los factores contextuales. En definitiva, el programa pretende aprovechar la correlación entre todas las iniciativas y recursos para permitir que los niños/as, adolescentes y sus familias se desarrollen con la máxima autonomía y efectividad. Ello obliga a un esfuerzo sistemático y continuo de coordinación entre los diferentes agentes que se trabajan conjuntamente con cada niño/a, adolescente y su familia.

La infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión se sitúan en el centro del programa, así quince profesionales de diversas áreas formativas (pedagogía, psicología, psicopedagogía y trabajadores sociales así como del ámbito docente) trabajan directamente en el programa CaixaProinfancia de Lorca y cada tarde desde el comienzo del curso escolar reúnen a niños, niñas y adolescentes escolarizados para prestarles la atención necesaria e inciden en la ayuda educativa, un refuerzo que es indispensable dadas las situaciones personales con las que cada alumno se encuentra y poder ofrecerle una ayuda para que no se sientan desiguales en su entorno, teniendo una actitud positiva hacia ellos, aceptando y respetando a cada alumno con sus características propias, comprendiendo su realidad personal e inspirando un clima de confianza, por ello se debe enseñar a las personas que conforman el

programa a percibirse de manera positiva procurándoles una relación de compañerismo, amistad, fomento del respeto y la generosidad.

### 2.3. Servicios y programas que ofertan

El programa se articula en diferentes subprogramas específicos como:

- *Aula abierta/aula de estudio*: Espacio para hacer deberes, consultar dudas, aprender a organizarse, estimulación del aprendizaje... Dotado con material, algún ordenador, etc. La función principal del profesional es acompañar, resolver pequeñas dudas y, cuando sea preciso, ayudar a organizar y gestionar la agenda, grupos de 10 a 15 personas. Este recurso se orienta principalmente a disponer de un entorno facilitador para realizar las tareas escolares, de aprendizaje y el estudio.

Junto con el subprograma de Educación no formal y tiempo libre completa una oferta socioeducativa más allá del horario escolar de alta intensidad y amplitud, que busca potenciar al máximo las competencias personales, los aprendizajes y su desarrollo integral.

Practicar la lengua castellana para aquellos que no la hablan o escriben muy bien. En cualquier actividad que se realiza se intenta poner chicos y chicas españoles y de otros países para que realicen actividades en grupo sin ningún tipo de problema.

- *Grupos de estudio asistido*. Apoyo a alumnado con niveles y dificultades similares. El perfil demandante de muchos niños pide seguir criterios de homogeneización de los grupos para poder atenderlos debidamente y cumplir criterios de eficacia. Las ratios de 3-5 alumnos se consideran las más adecuadas. Esta actividad se centra en apoyar las tareas escolares y el estudio, la resolución de dudas y dificultades de comprensión, el seguimiento de la escolarización y el control de agenda.

Hay que tener en cuenta que muchos alumnos no tienen ningún tipo de ayuda en casa a la hora de realizar sus tareas escolares, ya sea porque tienen una situación familiar desfavorable o en muchos de los casos porque los padres son inmigrantes y no hablan la lengua castellana.

- *Refuerzo individual*. Apoyo personalizado en función de la especificidad de las necesidades detectadas estudiadas previamente.

- *Equipamiento escolar*. Ayudas individuales para la adquisición de equipamiento escolar en familias que no pueden adquirirlo dada su situación económica. El acceso a esta ayuda se justifica como estrategia de apoyo educativo a familias en proceso, y tiene como objetivo principal favorecer la escolarización normalizada de los niños/as y adolescentes y aumentar el compromiso/implicación de padres y madres en la educación de los hijos e hijas.

- *Actividades de Ocio*: Las modalidades de actividad que propone el programa son las siguientes: 1. Centro abierto/centro de tiempo libre en el que se ofrecen actividades de tiempo libre y recreo durante todo el curso para niños y niñas a partir de los 3 años, principalmente agrupados por franjas de edades, en días laborables o fines de semana; 2. Actividades de tiempo libre en régimen intensivo (días sucesivos), para niños y niñas a partir de 3 años, realizadas en el entorno urbano durante los períodos de vacaciones escolares, comúnmente conocidas como Colonias urbanas; y por último, los campamentos de verano en Finca Caruana (Totana, Murcia), lo que implica actividades de tiempo libre en régimen intensivo de pensión completa, para niños y niñas a partir de los 6 años, realizadas en un entorno natural y en un periodo de 7 días, principalmente en verano. Las actividades responden a contenidos deportivos y psicomotrices, artísticos, lúdicos, sociales, medioambientales y cognitivos, tratados dentro de una oferta integral o complementaria, o de modo específico.

### 3. CONCLUSIONES

La atención a la vulnerabilidad puede realizarse desde distintos posicionamientos éticos, pero no cabe duda de que la referencia a la ética levinasiana constituye una mirada diferente y esencial en el trato hacia el otro vulnerable. “A diferencia de la ética formal kantiana, que se remite a principios universales o abstractos para ordenar la conducta humana, hay otra ética (*material*) que se fundamenta en la necesidad inapelable de *responder del otro* en su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad” (Ortega, 2014, 9). Siguiendo al mismo autor, “el imperativo ético no surge, como en Kant, de una obligación moral anclada en la conciencia

de un principio universal; surge ante la vulnerabilidad de cada hombre concreto, frágil y menesteroso por naturaleza” (p.10).

La tarea educativa desempeñada por los profesionales y el voluntariado en el marco del programa CaixaProinfancia nace como respuesta a una llamada realizada por todos aquellos niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad cuyas posibilidades de éxito académico se ven mermadas por los efectos negativos que se desprenden de la diversidad de factores de riesgo al que se encuentran expuestas sus familias. Por lo tanto, se sitúa más próxima a la ética compasiva de Levinas que al pensamiento kantiano.

Por otro lado, el número de participantes, el grado de satisfacción y los logros alcanzados en el Programa CaixaProinfancia son muestras más que evidentes de su necesidad y pertenencia. Por tanto, se trata de una intervención a difundir y expandir a contextos en los que se dé la necesidad. Atendiendo a tal fin, deben diseñarse políticas específicas que creen proyectos, instalaciones y servicios que atiendan este aspecto, de modo que, permita una asequible y fácil accesibilidad a todas las familias, eliminando cualquier diferencia determinada por las condiciones sociales, económicas y culturales (Echeita, y Ainscow, 2011).

Análisis realizados desde la Universidad de Murcia este mismo año 2016 nos muestran que el programa favorece a los niños/as y adolescentes en ámbitos como su confianza y motivación por aprender, la mejora del rendimiento escolar y las relaciones escolares entre sus compañeros. Estos valores son llamativos ya que estos alumnos generalmente viven con algún tipo de problema que puede causarles que no vayan bien en el colegio, instituto o el abandono escolar temprano. La falta de recursos económicos se identifica como una de las características que producen las condiciones factibles para que se produzca el abandono escolar. El trabajo profundiza en las causas que llevan a los adolescentes a abandonar los estudios, la principal razón son las dificultades económicas del hogar de origen del adolescente. A partir de los 13 años el desinterés y el desaliento de los adolescentes comienza a crecer, alcanzando su pico entre los de 15 y 16 años, siendo la principal causa empleada para alejarse de la educación con la necesidad de trabajar, maternidad precoz o cuidado de hermanos pequeños (Aristimuño, 2009).

En consecuencia, la evaluación, como final de un período o resumen de los resultados, aporta información sobre el funcionamiento y éxito del trabajo social y los subprogramas en relación con su capacidad para responder ante las situaciones de vulnerabilidad o exclusión social. Pero en tanto que actividad continuada a lo largo de todo el proceso, de las propias acciones y de su desarrollo y adecuación, constituye una herramienta que garantiza la calidad y personalización de la acción social en la medida que adapta y optimiza los recursos empleados en cada caso.

## REFERENCIAS

- Aristimuño, A. (2009). “El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención”. *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, REICE. Recuperado de:  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>
- Asamblea Local Lorca Cruz Roja (2016). Murcia. Recuperado de:  
[http://www.cruzroja.es/portal/page?\\_pageid=581,12304615&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30&P\\_CENT=15579](http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=581,12304615&_dad=portal30&_schema=PORTAL30&P_CENT=15579)
- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (4), 4. Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm)
- Bello, G. (2010). Alteridad, vulnerabilidad migratoria y responsabilidad asimétrica. *Dilemata*, (3).
- Cabrera, P. (2002). Cárcel y exclusión. *Revista del ministerio de trabajo e inmigración*, (35), 83-120.
- Cáritas Interparroquial (2016). Lorca, Murcia. Recuperado de: <http://caritaslorca.es.tl/>
- Comisión Europea Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (2010). Recuperado de:  
[http://ec.europa.eu/spain/actualidad-y-prensa/noticias/empleo-y-politica-social/gasto-publico-politica-social\\_es.htm](http://ec.europa.eu/spain/actualidad-y-prensa/noticias/empleo-y-politica-social/gasto-publico-politica-social_es.htm)

- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf>
- FOESSA, F. (2014). VII Informe foessa sobre exclusión y desarrollo social en España. *Madrid: Fundación FOESSA*.
- Fundación Cepaim, Murcia. (2016). Recuperado de: <http://cepaim.org/>
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), Pág-103.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Haz, A.M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43- 54.
- Gómez, J. A., Gutiérrez, J. C., & Ajá, A. H. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (27), 73-94.
- Hernández Pedreño, M. (dir.) (2014). *Evolución de la exclusión social en la Región de Murcia: repercusiones sociales de la crisis*. Murcia: edit.um.
- Hernández Pedreño, M. (dir.) (2016). *Exclusión residencial en Murcia: miradas y trayectorias*. Murcia: Editorial Fundación Cepaim.
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum
- Hicks, L., & Stein, M. (2010). *Neglect matters: a multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. Recuperado de: [http://dera.ioe.ac.uk/10989/1/Neglect\\_Matters\\_A\\_multiagency\\_guide\\_for\\_professionals\\_working\\_together\\_on\\_behalf\\_of\\_teenagers\\_\(March\\_2010\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/10989/1/Neglect_Matters_A_multiagency_guide_for_professionals_working_together_on_behalf_of_teenagers_(March_2010).pdf)
- Iturbe, I. L., & Galdácano, F. B. (2006). *Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: Retos para una intervención eficaz*. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 25-36.
- Jiménez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052008000100010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052008000100010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000100010).
- Lasheras, R., & PÉREZ ERÁNSUS, B. (2012). El impacto social de la crisis: ¿Qué sabemos?. LAPARRA, Miguel y PÉREZ ERANSUS, Begoña (coords.). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España*. Barcelona: La Caixa.
- Lorenzo, M; Santos, M. A; Godás, A. (2012). *Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 129-148. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10358/10797](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10358/10797)
- Martínez, Á. C. (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Memoria anual del Programa CaixaProinfancia Lorca. Asamblea Local de Lorca. (2014-2015).
- Memoria Caixa Proinfancia, (2013). Libro Blanco. Barcelona.
- Rodrigo, M., y Palacios, J. (1988). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Villagrasa, C., y Ravetllat, I. (coord.) (Ed.). (2009). *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Barcelona, España: Editorial Bosch

## **ELABORACIÓN DE MATERIAL ARTÍSTICO PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS DE LA INFANCIA EN COMUNIDADES DE MONTAÑA DE JUTIAPA (HONDURAS) PARA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Alfonso Revilla Carrasco  
alfonsor@unizar.es  
María Beatriz Angulo Aliacar  
mbaliacar@gmail.com  
Universidad de Zaragoza

### **Resumen**

Esta comunicación responde al trabajo de la ONG SERSO-Aragón (SERSO reconocida por AECI e inscrita en el Grupo 1, Sección 2, Número Nacional: 2088 SERSO-Aragón reconocida por el Ayuntamiento de Huesca con el número 06-11.11-051 y por la Comunidad Autónoma de Aragón (05-h-0015-97) 23/05/2007) en campañas de sensibilización de diferentes realidades en entornos educativos. En este caso se presenta material didáctico para trabajar en Educación primaria para sensibilizar sobre los derechos humanos de la Infancia en comunidades de montaña en Jutiapa, (Honduras).

### **Palabras clave**

Fotografía, infancia, compromiso, negroafricano, educación.

### **Introducción**

A partir del material didáctico-artístico elaborado desde la Universidad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza y el Colegio San Viator de Huesca en colaboración con la ONG SERSO-Aragón, se dan a conocer realidades de la infancia en Honduras en el marco de los derechos humanos, que a pesar de ser reconocidos por casi todos los países apenas son consideradas de forma efectiva.

El material gráfico elaborado plantea diferentes situaciones de la vida cotidiana de los niños y niñas de Educación Primaria de Honduras, tipificado en un personaje denominado Nora, que es presentado por la ONG SERSO-Aragón y miembros de la asociación de inmigrantes de Centroamérica, a niños de Colegios de Primaria de Huesca a través de material epistolar que esta niña dirige a los alumnos del colegio San Viator de Huesca. Esta material se realiza con la referencia a la realidad Hondureña obtenida de los autores de la propuesta en una estancia de dos meses en Jutiapa (Honduras).

## Material didáctico epistolar y dibujístico para alumnos de Educación Primaria



Ilustración 1. Presentación de la imagen de Nora, con quien se relacionan epistolarmente los niños de Segundo de Infantil de España.

### Los derechos humanos I. Alimentación

“Estoy muy contenta de volver a escribiros y poder contaros noticias. Vuestros profes me han pedido que os cuente algo sobre los alimentos de aquí, y eso es lo que voy a hacer. Os voy a hablar de mi desayuno. Nos levantamos temprano, y lo primero, tomo café solo (para comprar leche hay que ir al pueblo de abajo, y además es muy cara). Ayudo a mi madre a lavar y moler el maíz. Eso lleva rato, y es un poco cansado, porque hay que pasar dos veces el maíz por el molino, así que me turno con mi hermana pequeña para girar la manivela. Luego hacemos bolitas con la masa, las aplastamos y las ponemos en el comal para que se asen. Guardamos las tortillas mientras cocemos el arroz. A veces, también cocemos frijoles. Luego desayuno una tortilla con un poco de arroz y me voy a la escuela” (Nora).

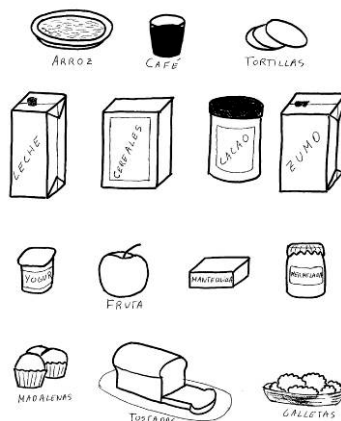


Ilustración 2. Modelo que se muestra a los alumnos de los diferentes alimentos que toman los niños españoles y hondureños para desayunar.

Para reflexionar

¿Qué desayuna Nora?

¿Qué desayunas tú?

¿Te gusta la leche? ¿Es bueno tomar leche?

¿Nora desayuna leche?

Los derechos humanos II. Educación



Ilustración 3. Nora va a la escuela.

“¡Hola otra vez! Hoy voy a hablaros de mi escuela. En mi escuela hay una sola clase, con pupitres y una pizarra grande. Por la mañana vamos a clase los de 1º y 2º y estamos todos juntos con una profesora. Por la tarde van los mayores, los de 3º, 4º, 5º y 6º. Ellos van con un profe que se llama Baltasar.

Los pequeños entramos a la escuela a las 8. Yo me llevo una bolsita de plástico con el cuaderno y el lapicero, y a veces un mango para almorzar. Nos sentamos en grupos de siete u ocho niños. Para cada grupo tenemos uno o dos libros.

La profe nos escribe letras y números en la pizarra, y nosotros las copiamos en el cuaderno. Tengo que intentar no equivocarme, porque no tengo goma. De todas formas, mi amiga Mirna que sí que tiene, me la deja.

En total, en clase somos unos cincuenta, pero no siempre estamos todos porque algunos se ponen enfermos o tienen que ayudar a sus papás en el campo, o si llueve mucho se estropean los caminos y no pueden bajar a la escuela.

A las diez tenemos el recreo. Jugamos al balón o a las tabas. A las doce menos cuarto acabamos la clase. Los chicos suben los bancos encima de las mesas y las chicas barremos el suelo para que cuando entren los mayores a las doce esté todo limpio. Nos despedimos de la profe y nos vamos a casa.



A mí me gusta repasar lo que hemos hecho en clase, pero como en casa no tenemos libros a veces no me acuerdo de las cosas. De todas formas mi hermana mayor me ayuda a aprender a leer y a escribir” (Nora).

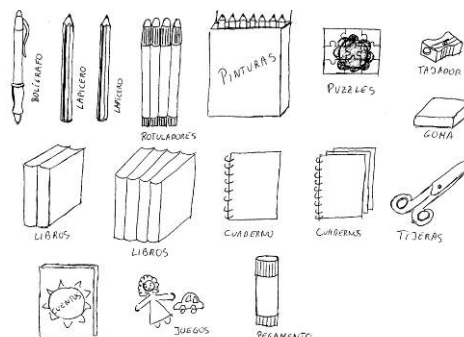


Ilustración 4. Modelo que se muestra a los alumnos de los diferentes materiales escolares que tienen los niños españoles y hondureños en el colegio.

Para reflexionar

¿Cuántos niños hay en la clase de Nora? ¿Son todos del mismo curso?

¿Por qué faltan los niños a la escuela?

¿Cuántos libros tiene Nora? ¿Y bolígrafos? ¿Y cuadernos?

¿Lleva almuerzo Nora para el recreo? ¿A qué juegan los niños en el recreo?

¿Qué hacen los niños cuando acaban las clases?

Los derechos humanos III. Justicia y paz

“¡Hola!, Hacía días que no teníais noticias mías ¿verdad? Bueno, hoy os voy a hablar de nuestro campo. En él cultivamos frijoles y maíz, para poder alimentarnos todo el año. A veces subo con mi papá y mis hermanos a recoger frijoles. El campo está en la montaña, y tenemos que andar bastante rato hasta llegar allí. Como está en una ladera muy inclinada, resulta difícil trabajar allí.

Mi papá me contó que en Honduras no todos los campos son así, que hay extensas tierras llanas junto a la costa, pero que pertenecen a las grandes compañías fruteras y a personas muy ricas. Hace ya muchos años, el gobierno se las regaló o se las vendió por un precio muy bajo. Ahora, algunas compañías ya no trabajan esa tierra.

¿Y no podemos cultivarla nosotros? – le pregunté yo a mi papá.

Bueno, el gobierno permite trabajar las tierras si llevan mucho tiempo abandonadas, y algunos campesinos lo han intentado – me contestó papá. – Algunas veces la compañía les ha permitido cultivar la tierra, pero en la mayoría de los casos ha mandado personas con armas y

los han echado de allí. Entonces mi papá se entristeció mucho y me dijo: - a veces, hasta han matado a algún campesino” (Nora).

Para reflexionar

¿Dónde está el campo de Nora? ¿Qué cultiva? ¿Por qué es tan importante ese campo para Nora? ¿Por qué dice Nora que es difícil trabajar en él?

¿Todos los campos son así en el país de Nora? ¿Quién tiene las mejores tierras?

¿Qué ocurre si los campesinos intentan trabajar las tierras abandonadas?

#### Los derechos humanos IV. Salud

Nora se hace una herida

“Bueno, tengo muchas cosas que contaros. Hace dos semanas, estaba subida en una escalera, ayudando a mi madre a bajar maíz. La escalera la había hecho mi padre con unas maderas, y había un clavo que no estaba bien puesto. Cuando fui a bajar, me resbalé, y me hice una herida con el clavo en la pierna. Empezó a sangrar mucho. Me la lavé en el grifo, y mi madre cortó un trozo de sábana vieja para vendármelo. Tardo un buen rato hasta que se cortó la hemorragia, así que mi madre tuvo que cambiarme varias veces la venda y gastó casi media sábana.

Al día siguiente cuando me levanté, me dolía bastante y tenía fiebre. Me quité la venda para ver como estaba, se había hinchado, y tenía un color amarillento. Mi mamá dijo que esa herida estaba muy fea y le dijo a mi papá que habría que ir al doctor. Yo les dije que no era necesario, porque sabía que el doctor era caro, les dije que podría aguantar el dolor. Pero mi papá me dijo que era necesario ir al doctor. Así que me vestí, mientras mi papá buscaba el dinero. Fuimos a coger el autobús y bajamos a la ciudad. El autobús nos dejó un poco lejos de la consulta y tuvimos que andar un rato. En total tardamos casi hora y media en llegar.

Estuvimos esperando un buen rato hasta que el doctor me atendió. Me dijo que la herida se había infectado porque el clavo estaría oxidado. Me curó y tuvimos que comprar unos medicamentos. Luego volvimos a casa. Ahora ya estoy bien, pero me he enterado de que mi padre tuvo que pedir dinero prestado para pagar la consulta y los medicamentos, así que procuraré no caerme nunca más” (Nora).

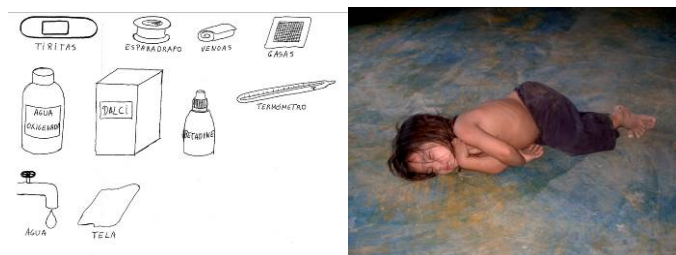


Ilustración 5. Modelo que se muestra a los alumnos de los diferentes materiales sanitarios que tienen los niños españoles y hondureños en su botiquín.

Para reflexionar

¿Qué hay en el botiquín de Nora? (¿Cómo le curaron a Nora la herida?)

¿Qué hay en tu botiquín? (¿Cómo te curan a ti una herida?)

¿Hay médico en el pueblo de Nora? ¿Cuánto tardó en llegar al médico? ¿Cómo fue hasta allí?

¿Por qué se puso tan enferma Nora, si solo se había hecho un corte?

¿Por qué no quería Nora ir al médico?

Los derechos humanos V. Vivienda

La habitación de Nora

“¡Hola a todos! Hoy os voy a hablar de mi habitación. Bueno, no es exactamente mía, porque la comparto con mis dos hermanas. No es muy grande. Caben dos camas justas, y una pequeña mesilla en medio de las dos. En una de las camas duerme mi hermana mayor, y en la otra, mi hermana pequeña y yo. A los pies de la cama, tenemos unas cajas de cartón donde guardamos la ropa. Las paredes son de cemento, y el techo de uralita.

Por las noches, cuando nos vamos a dormir, nos llevamos una vela, porque en mi pueblo no hay electricidad, y la ponemos en la mesilla. La letrina está fuera de la casa, y el grifo de agua también. Si por la noche tengo que ir al servicio o tengo sed, puedo prender la vela y salir fuera.

Para hacer los deberes de la escuela, mis hermanos y yo usamos una mesa que hay en la cocina. En mi casa hay dos habitaciones más, una para mis hermanos y mi abuelo y otra para mis padres. También tenemos una cocina. Lo más bonito es el patio de fuera, donde hay dos árboles y podemos colgar la hamaca” (Nora).

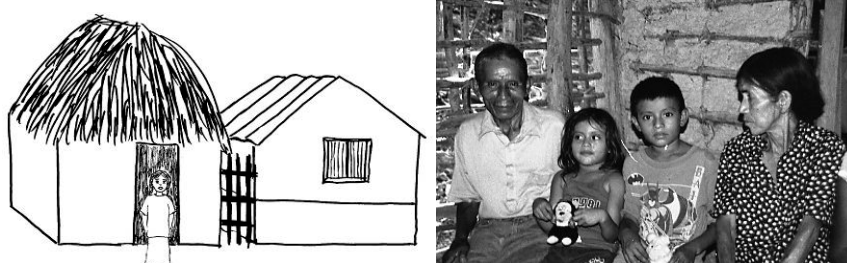


Ilustración 6. Casa de Nora.

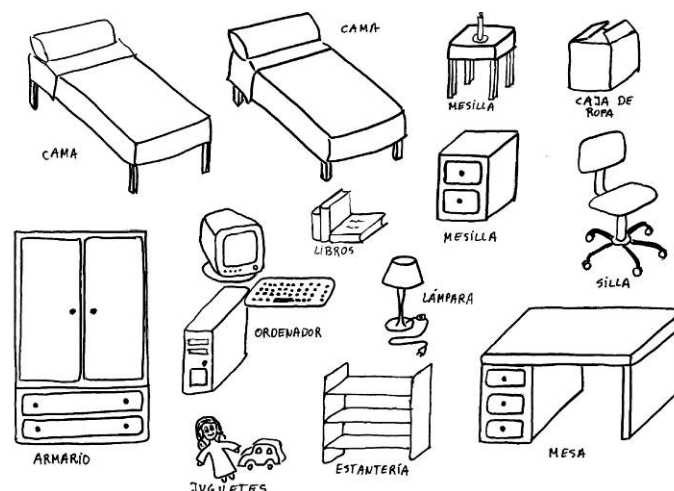


Ilustración 7. Modelo que se muestra a los alumnos de las diferentes cosas que tienen los niños españoles y hondureños en sus habitaciones.

Para reflexionar

¿Cuántas camas hay en la habitación de Nora? ¿Cuántas personas duermen?

¿Cuántos armarios tiene? ¿Dónde guarda la ropa?

¿Cómo se alumbra Nora por la noche?

¿Tiene mesa Nora en la habitación? ¿Dónde hace los deberes?

¿Cuál es el sitio que más le gusta a Nora de su casa?

## Conclusiones

Cada vez más, urge la realización de campañas de sensibilización de las implicaciones de la globalización y sus repercusiones sobre la Infancia que a menudo amenazan los logros obtenidos en cuanto a Derechos Humanos. En este sentido los centros educativos han de contar con diferentes asociaciones de inmigrantes para generar materiales de sensibilización acordes a diferentes puntos de vista que requieren los planteamientos interculturales.

Para ello realizamos material generado después de una estancia en Centros Educativos Hondureños para alumnos de Segundo de Infantil de la Enseñanza Reglada, a los que seguirán material tanto para el resto de Infantil como para Educación Primaria. Los niños son muy receptivos tanto a la realización de simples interactivos con dibujos, así como a la contraparte hondureña.

**ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A LAS MUJERES TRABAJADORAS DEL SEXO**M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados

José Santiago Álvarez Muñoz

Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos

Universidad de Murcia

**RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la intervención socioeducativa con mujeres en contextos de prostitución desde la acepción de educación y formación. Deriva del análisis de una asociación sin ánimo de lucro en la que se recogen los programas y servicios llevados a cabo en el contexto de atención socioeducativa.

Este nivel micro, interpersonal, de la acción educativa, está presente en todos los ámbitos y tipologías de la intervención socioeducativa, y con la presentación de esta labor se pretende que se vivencie el reconocimiento posibilitador de logros en lo que respecta a autonomía, responsabilidad, toma de conciencia, autoestima, reconocimiento de derechos de las mujeres trabajadoras del sexo.

**Palabras clave:** desigualdad social, intervención social, sexo, exclusión

**1. INTRODUCCIÓN****1.1. La prostitución**

La prostitución siempre ha sido denominada como la profesión más antigua del mundo la cual tiene su nacimiento por causas espirituales, es decir, como una forma de lucro al templo. No obstante, la prostitución como encontramos en nuestra actualidad, vio su surgimiento en la sociedad de la antigua Grecia ante el movimiento de esclavitud generalizado en la época (Blázquez, 1986). Movimiento que ha persistido a lo largo de la humanidad pero que ha ido variando en las posturas y conceptualizaciones.

Ésta se constituye como uno de los fenómenos sociales de mayor debate en nuestra actualidad contemporánea, no sólo por los riesgos circunscritos a esta actividad sino también por los actores que se ven implicados en la búsqueda de la solución o regulación frente a esta problemática, y por el rechazo social que sufren las trabajadoras del sexo. Esta actividad parece en muchas ocasiones una cuestión de género puesto que las mujeres ocupan un 90% de la población que ejerce la prostitución (Díez Gutiérrez, 2012). Dato que lleva a la especial preocupación del sector feminista la cual causa la aparición de un movimiento en pro de la mejor situación de la mujer y regulación del trabajo sexual.

El hecho de que un 87% de las mujeres dedicadas a la prostitución sean extranjeras hace que también resulte una cuestión de inmigración en una España dónde la afluencia de movimientos migratorios se ha acrecentado desde la década de los 70. Estas corrientes de población nacen fruto de la inquietud y

búsqueda de una mejor calidad de vida, sueños e ideales que se ven mermados ante el choque con la realidad en la que la situación económica no es favorable y lo cual hace que este sector de población se vea con muchas dificultades para conseguir la estabilidad laboral, económica y social. Son muchos los aspectos que sirven de iniciativa y trampolín a mujeres de estos colectivos a convertirse en trabajadoras sexuales con el fin de poder tener un nivel adquisitivo suficiente para sobrevivir, como si un medio a la supervivencia se tratase. No obstante, este contexto deriva a la no aprobación social por parte del resto de ciudadanos mermando así la calidad de vida de éstos (Ayuste y Payá, 2014).

Como parte inherente en nuestras sociedades se muestra presente como un elemento más del mundo periodístico y de la comunicación. Tal y como indica Gutiérrez García (2013), a pesar de su elevada relevancia social no presenta el grado de información suficiente en concordancia de la repercusión e impacto que tiene. Esta escasez de información es como resultado del carácter patriarcal de las publicaciones, además que la forma de presentarlas puede llegar a que estas informaciones puntuales conformen ideas sesgadas de la realidad. De esta forma, se solicita que los medios de comunicación ahonden más con el fin de ser parte colaboradora en el fin de las irregularidades que acechan sobre esta labor.

## **1.2. La legislación y conceptualización del trabajo sexual**

Actualmente en el estado español la labor del trabajo sexual presenta un gran vacío legal puesto que no está regulado ni ilegalizada, se aclama así por varios sectores de la sociedad la regulación de dicha labor.

En sus inicios legales, durante el siglo XIX y XX se da la presencia de unas políticas reglamentaristas y prohibicionistas frente al trabajo sexual. Este carácter abolicionista y criminal que se mantiene hasta la instauración de la Constitución Española de 1978 en la cual se suprime la prohibición y la denominación de este acto como una actividad ilícita, criminal o administración. Cabe destacar que en el 2003 se incluyó en el Código Penal la penalización de la lucración a partir de la prostitución aunque haya consentimiento, sin embargo dicho reglamento no tuvo efecto puesto que esta actividad sigue en crecimiento y siendo unas de las fuentes de financiación no regulada más presentes en el mundo (Chueca Larraga, 2013).

A nivel internacional, Ación y Checa (2011) destaca como uno de los organismos que más ha velado por el cuidado de esta actividad a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), institución que empezó a intervenir con el fin de eliminar toda esa red criminal de trata o negocios de prostitución que se iba extendiendo por todo el territorio mundial. Por parte de esta organización destaca la creación de diferentes documentos oficiales a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI desarrollando convenios como el Convenio del Consejo de Europa para la Acción contra la trata de Seres Humanos; planes como el Plan de Acción de la OSE “luchando contra la trata de seres humanos”; y, por último, protocolos como el Protocolo facultativo de la convención sobre los derechos del niño relativo a la venta de Niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Acciones que resaltan la acción desarrollada por tal organismo y la que aún sigue ejerciendo en pro de un mundo mejor.

Por otra parte, se hace necesario reflexionar sobre la etimología de la prostitución, ya que si no es voluntaria y carece de libertad, estaría incumpliendo uno de los fundamentos básicos de los derechos humanos, y pasaría a ser denominada como explotación y trata de seres humanos, siendo el individuo una víctima de los abusos de cualquier tipo por parte de otro individuo, produciendo una vulneración de los Derechos Universales Humanos, convirtiéndose en una actividad ilegal. Por el contrario, si ésta no ataca sobre la libertad de la persona, viviendo libremente el uso de su cuerpo y de la vivencia de su sexualidad, no es entendida como una forma de explotación sino como una opción personal y legítima puesto que no se puede condenar a alguien por mercantilizar con su cuerpo con total consciencia del hecho (Chueca Larraga, 2013).

Este último tipo, ante la voluntariedad de la persona de la realización de este acto mercantil del cuerpo, la persona es denominada como trabajador sexual el cual realiza tal acción como actividad económica que se adscribe a sus formas de vida. De acuerdo a Vartabedian (2011), esta actividad tiene una subdivisión denominada como trabajo sexual callejero puesto que cada vez se hace más presente la calle como espacio para la prostitución, espacio ideal para la interacción que produce entre la población cercana la percepción de éste como un entorno basado en la indecencia, suciedad y escándalo. Dicha situación lleva a la reivindicación de los más afectados, los vecinos, que demandan la erradicación de esta actividad en su contexto cercano.

A raíz de todo lo expuesto respecto a la legislación y la terminología, emergen dos principales posturas antagónicas frente a la prostitución. En primer lugar, destaca un grupo regulacionista con un discurso progresista y liberal que parte de la premisa de la libertad sexual, todo ello con el fin de regular la situación administrativa y permitir el acceso a los derechos sociales y ciudadanos que tiene cualquier ciudadano de nuestro estado, dicha posición permitiría la configuración de una estructura jurídica más permeable y una mejor respuesta a la diversidad de contextos de prostitución. En segundo y último lugar, se da la presencia de una perspectiva de prohibición-abolición propia de un sector de población más conservador y parte del feminismo que favorece una idea de no libertad y comercialización del cuerpo dado que conciben la prostitución como un acto de violencia en el que las personas son víctimas potenciales. Ambas posturas se acogen a la Declaración de los Derechos Humanos desde diferentes facetas: reconocer la actividad para el acercamiento a las ventajas ciudadanas o la erradicación de situaciones de abuso, exclusión y estigmatización (Ayuste y Payá, 2014).

### **1.3. Importancia de la atención socioeducativa de la trabajadora sexual**

Como hemos mencionado anteriormente, la prostitución es uno de los enclaves sociales que más vacío institucional presenta lo cual habilita su fácil ejercicio sin embargo es un hecho, en muchas mujeres, la presencia de una realidad llena de represión, indefensión y rechazo. Sin embargo, la situación de vulnerabilidad, pobreza y dificultades para incorporarse al mercado laboral contribuye a que muchas mujeres se inician como trabajadoras del sexo de forma voluntaria pero no deseada, convirtiéndose la prostitución en una actividad ejercida como salida económica, en la mayoría de los casos, es decir, como una elección determinista. Esto hace que dicho grupo minoritario requiera la fusión de fuerzas públicas y

privadas para posibilitar mejoras en las condiciones del trabajo sexual y la reconducción de la vida de los trabajadores sexuales en pro de la consecución de una mejor calidad de vida.

Además, ante ello, se da la aparición de colectivos y asociaciones que luchan por la legalización plena de cara a no perpetuar el estado de indefensa de los trabajadores sexuales, reforzando su figura como empleados con una serie de derechos laborales. Se parte de esta idea puesto que la abolición lleva al crecimiento de la prostitución en la clandestinidad. Otros defienden esta acción, como Palencia Villa (2004), considerando que las falsas creencias populares llevan a la categorización de los trabajadores sexuales como un ciudadano de segunda división lo cual perpetúa su papel ante la sociedad, perdiendo validez en sus argumentos y alimentando la amplitud de los ataques populares. Todo ello lleva a la consideración de los trabajadores sexuales como un grupo en riesgo de exclusión social que cada vez necesita el apoyo, intervención y asesoramiento de profesionales de diferente índole: psicológica, educativa, social, política, judicial y sanitaria.

En el artículo de Araujo, Coronel, Sucuple, Torres y Farro (2010) se expone un claro ejemplo de intervención socioeducativa con trabajadores sexuales. El ámbito sanitario es uno de las dimensiones de atención que más se deben de atender desde la educación puesto que son muchas las posibilidades de exposición que tienen ante las enfermedades de transmisión sexual. Tal situación lleva a la necesidad de implementación de actuaciones de prevención, en este artículo se expone una de ellas: la educación sanitaria. A partir de una asociación, gracias a la intervención de un grupo enfermeras, se impartió una formación sobre buenos hábitos y prácticas para evitar la transmisión de enfermedades sexuales. Dicha práctica educativa, tal y como se pudo constatar, permitió el aumento de los conocimientos sanitarios de los trabajadores del sexo. Posteriormente, la asociación le ofrecía asesoramiento médico y revisión clínica de forma continuada.

Por tanto, como apunte final, cabe destacar tras una revisión literaria que el fenómeno de la prostitución o el trabajo sexual ha sido ampliamente abordado desde la perspectiva sociológica, judicial y psicológica. En cambio, en estos últimos años aparece una mayor atención de este grupo a través de la dimensión educativa y social por medio de las publicaciones de diversas instituciones con el fin de mejorar la calidad de vida de los destinatarios desde los planes y proyectos que elaboran. Por ello, a continuación, expondremos el funcionamiento de una asociación murciana que apuesta por el desarrollo de diferentes actuaciones que van desde la formación laboral hasta la realización de revisiones clínicas periódicas para lograr la inserción social de las mujeres trabajadoras del sexo.

## **2. ATENCIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS CATS**

### **2.1. Contexto**

El “Comité de apoyo a las trabajadoras del sexo” (CATS) es una asociación sin ánimo de lucro que defiende los derechos de los y las trabajadoras sexuales, desde el respeto a su decisión individual de permanecer o cambiar de actividad. Esta cooperativa nace en Murcia en el año 2002. En 2011 CATS fue declarada de Utilidad Pública por el Ministerio del Interior.



Se ubica alejada del centro urbano, aunque es en una zona de fácil acceso. Se trata de un centro con una estancia cálida y familiar, facilitando así la intervención que el profesional vaya a desempeñar. En este contexto. El centro es de carácter público puesto que la ayuda que reciben los usuarios es gratuita y la financiación que reciben es proveniente del estado y de empresas privadas.

En lo que respecta a la estructura organizativa de la asociación, se contempla la Asamblea General compuesta por todos los miembros de la asociación, adoptando sus acuerdos por el principio mayoritario de la democracia. Se reúne al menos una vez al año, contemplado dos modalidades de reuniones: ordinaria y extraordinaria. Sus funciones son:

| ORDINARIA   | EXTRAORDINARIA   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprobar la gestión de la Junta directiva</li> <li>- Examinar y aprobar las cuentas anuales</li> <li>- Aprobar o rechazar as propuestas de la Junta Directiva en orden a las actividades de la Asociación</li> <li>- Fijar las cuotas ordinarias y extraordinarias</li> <li>- Nombramiento de los miembros de la Junta Directiva</li> <li>- Expulsión de socios, a propuesta de la Junta Directiva</li> <li>- Constitución de Federaciones o integración en ellas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificación de los Estatutos</li> <li>- Disolución de la Asamblea</li> </ul> |

Por su parte, la *Junta Directiva* está formada por cuatro miembros, presidente, vicepresidente, secretario y tesorero. Todos esos cargos son gratuitos y son designados por la Asamblea General. Su mandato tiene una duración de 3 años, pudiendo ser reelegidos. En la actualidad el 50% de los miembros de la Junta Directiva y dos tercios de los socios son personas trabajadoras del sexo. Sus funciones son:

- Dirigir las actividades sociales y llevar la gestión económica y administrativa de la Asociación, acordando realizar los oportunos contratos y actos.
- Ejecutar los acuerdos de la Asamblea General
- Formular y someter a la aprobación de la Asamblea General los presupuestos y las cuentas anuales.
- Resolver sobre la admisión y baja de socios. Las bajas no voluntarias serán refrendadas por la Asamblea General.
- Nombrar delegados para alguna determinada actividad de la Asociación
- Cualquier otra facultad que no sea de la exclusiva competencia de la Asamblea General de socios

El grupo de trabajo de CATS cuenta con el *coordinador*, que se encarga de gestionar y administrar la asociación, realiza charlas, crea los proyectos y los coordina; una abogada, que lleva los temas legales y las consultas que pueden surgirles a las trabajadoras; una médica encargada del servicio médico que se lleva a cabo tanto en el local como en los clubes; además, una mediadora cultural, tres trabajadoras sociales, una educadora social, una politóloga y un sociólogo. También disponen de mediadores culturales, alumnos en prácticas, voluntariado, y un equipo técnico formado por especialistas de diversas áreas: 1. Área Legal: cuentan con una abogada; 2. Área Política: politóloga; 3. Área Social: sociólogo. y 4. Área Salud: una doctora.

## 2.2. Finalidad educativa

Aunque esta asociación, al igual que sucede en la mayoría de asociaciones que atienden a colectivos vulnerables y excluidos socialmente, la diversidad de actuaciones que se desempeñan suelen ser de múltiple naturaleza, ya que presentan multitud de carencias y necesidades que atender, esto no debe ser tratado como sinónimo de dispersión. En el caso que nos ocupa, los objetivos que se plantea esta asociación son:

- Luchar por el reconocimiento de los derechos de ciudadanía a quienes se dedican al trabajo sexual y la despenalización de este trabajo, es decir, que estas trabajadoras cuenten con los mismos derechos en su trabajo como en cualquier otro (Seguridad Social, Prevención de Riesgos Laborales, etc.).
- Atender sus demandas sociales y sanitarias no atendidas por la Administración;
- Luchar contra el estigma y la criminalización a la que están llevando este trabajo, pues en ocasiones viven una situación hostil por parte de los vecinos y los comerciantes;
- Crear alternativas laborales reales para quien desean cambiar de actividad y mejorar las condiciones de quienes desean permanecer;
- Luchar contra la explotación y la prostitución forzada, ayudando así a personas que pudieran encontrarse en una situación de abuso o trata de personas;
- Crear un espacio de reflexión política en el que se escuche la voz de estas trabajadoras, en el que ellas puedan participar en la creación de sus propios derechos.
- Difundir la realidad del trabajo sexual en distintos ámbitos sociales: medios de comunicación, asociaciones de comerciantes, universidad o asociaciones de vecinos.
- Participar en distintas plataformas regionales, nacionales e internacionales de intercambio y debate sobre el trabajo sexual.

### 2.3. Servicios y programas que ofertan

*Área de salud.* Abarca la atención médica, cursos y talleres de educación para la salud y la gestión de la tarjeta sanitaria. La atención médica es gratuita y confidencial y se lleva a cabo a través de un convenio con la Consejería de Salud, el Servicio Murciano de salud y el Ayuntamiento de Murcia. Es una de las atenciones más demandadas, ya que las trabajadoras del sexo requieren de revisiones y análisis periódicos. Además se le suministra material preventivo de enfermedades de transmisión sexual.

*Área legal.* La prostitución no está reconocida como trabajo pero no es una práctica ilegal en España. El proxenetismo o la trata de personas para el trabajo sexual si están tipificados como delitos. CATs mantiene una batalla legal por el reconocimiento de los derechos en el trabajo sexual, pero también facilita algunos servicios legales a los usuarios de índole administrativo (impuestos, homologación de títulos, empadronamiento, etc.), de derecho civil (matrimonios, divorcios, desahucios, impagos de la renta, ...), de derecho penal (proxenetismo, agresiones, violencia de género, etc.), de mediación de conflictos (con familiares, vecinos, clientes, etc) y de extranjería (permisos de residencia, trabajo, régimen comunitario, reagrupación familiar, ...).

*Área social.* Comprende todas las atenciones demandadas por las trabajadoras del sexo para mejorar sus condiciones de vida en Murcia (vivienda, atención a los hijos/as, tramitación de ayudas, ropero, mercadillos solidarios, ...).

*Área laboral y de formación.* Junto con la atención médica es uno de los servicios más demandados, pues la crisis también ha afectado a la prostitución. Este servicio financiado por la obra social Bancaja, el Instituto Murciano de Acción Social y el Ayuntamiento de Murcia, se destina a aquellas personas que desean dejar la prostitución, personas que desean compaginar la prostitución con otro trabajo, y personas que desean recibir formación para ampliar sus posibilidades de mercado laboral (cursos de español, inglés e informática).

*Área de investigación y sensibilización.* Comprende todas aquellas actividades destinadas a la reflexión sobre la prostitución y a la visibilización de las personas que la ejercen (teléfono 24 horas, reparto e folletos informativos, mercadillos solidarios, manifestaciones, difusión en las redes, difusión de resultados de investigaciones, captación de voluntarios, participación en plataformas, foros y redes sobre la temática, atención y colaboración con los medios de comunicación, salida a clubs y trabajo de calle para la captación de usuarios...)

### 3. CONCLUSIÓN

En esta intervención las mujeres realizan su proceso socioeducativo de carácter integral, se trabaja el mundo interior de la mujer y la influencia del estigma social. La intervención se orienta a un trabajo sobre, la salud, la autoestima, valoración, autonomía, adquisición de derechos, etc. para fortalecer la identidad de la mujer. Los dispositivos pedagógicos deben forjarse a través de una relación de ayuda y acompañamiento para poder integrarse con calidad en los recursos y actividades comunitarios. Por lo que podemos concluir que la intervención con este colectivo se plantea desde el trabajo socioeducativo en la construcción de niveles de confianza suficientes para estimular su demanda de actividades y mejorar su acceso a recursos existentes. Las acciones emprendidas son tanto para los profesionales como para los propios participantes y genera una fuente de enriquecimiento mutuo. Las trabajadoras del sexo aportan una nueva “cultura” a nuestra sociedad, adentrándonos en nuevos puntos de vista diferentes que pueden ayudar a renovar las propias relaciones de intervención social, y a enfrentar un desconocido reto socioeducativo en nuestras ciudades, en nuestros barrios, en nuestras calles y en nuestras casas...

### 4. REFERENCIAS

- Acien, E., y Checa, F. (2011). La actualidad del abordaje de la trata de personas para la prostitución forzada en España. El Plan Integral y sus implicaciones para trabajadoras del sexo inmigradas. *Gazeta de antropología*, 27 (1), 1-19.
- Araujo Chamorro, S., Coronel Chafloque, F., Suclupe Obregon, S., Torres Deza, C., y Farro Peña, G. (2010). Efectividad de la intervención educativa en el nivel de conocimiento sobre prácticas sanitarias en trabajadoras sexuales. *Rev. enferm. herediana*, 3(2), 64-71.
- Ayuste González, A., y Payá Sánchez, M. (2014). La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: La dimensión pedagógica de la intervención. *Educación XX1*, 17 (1), 289-308.
- Blázquez, N. (1986). Teología de la prostitución. *Studium*, 26, 379.
- Chueca Larraga, E., y Domínguez Oliván, G. (2013). Diagnóstico sobre la mujer que ejerce prostitución en Zaragoza (Trabajo fin de máster inédito). Universidad de Zaragoza.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). El papel de los hombres en la prostitución. *Nuestra Bandera*, 232, 39-54.
- Gutiérrez García, A. (2013). La actualidad del abordaje de la prostitución femenina en la prensa diaria española. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 823-831.
- Palencia Villa, R. M. (2015). Excluidas y marginales: un alegato a favor de los derechos y la libertad de las mujeres que transgreden la norma patriarcal. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 2(20), 390-395.
- Vartabedian, J. (2011). Trabajo Sexual En Barcelona-Sobre La Gestión Municipal Del Espacio Público. *Oñati Socio-legal Series*, 1(2), 1-13.

### WEBGRAFIA

<http://www.asociacioncats.es/>

[https://prezi.com/\\_bilbunwqflq/cats-comite-de-apoyo-a-las-trabajadoras-del-sexo/](https://prezi.com/_bilbunwqflq/cats-comite-de-apoyo-a-las-trabajadoras-del-sexo/)

## DESIGUALDAD SOCIAL Y RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA INDÍGENA DE QUINTANA ROO.

*Maribel Lozano Cortes<sup>1</sup> René*

*Leticia Lozano Cortés<sup>2</sup>*

### Resumen:

Los niños de las primarias indígenas son los que obtienen los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas que aplica la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), lo que demuestra una clara desigualdad entre los niños indígenas y los niños no indígenas. La explicación más común al bajo rendimiento de los niños indígenas es que la pobreza afecta su desempeño educativo. Sin embargo, mediante un análisis de correlación de variables podemos determinar que no son sólo sus características socioeconómicas lo que limita su rendimiento educativo de los alumnos de las escuelas indígenas de Quintana Roo, sino que estas escuelas, en su mayoría, son de multigrado, uno o dos maestros para atender a todos los niveles educativos, los profesores de las escuelas indígenas no tienen tiempo para que sus alumnos, en su mayoría con graves carencias y de lengua indígena, puedan memorizarse los contenidos oficiales que no tienen sentido o significado en sus alumnos. De esta manera, lo que explica el bajo rendimiento de los niños de las primarias indígenas es el número de profesores que las atienden.

**Palabras clave:** Niños indígenas. Rendimiento educativo. ENLACE.

### Introducción

#### La pobreza en México

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), es la institución encargada en México de medir la pobreza, tomando como referencia la carencia en uno a más de los siguientes indicadores: ingreso corriente per cápita, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a los servicios básicos en la vivienda, a la alimentación, calidad y espacios de la vivienda, grado cohesión social.

---

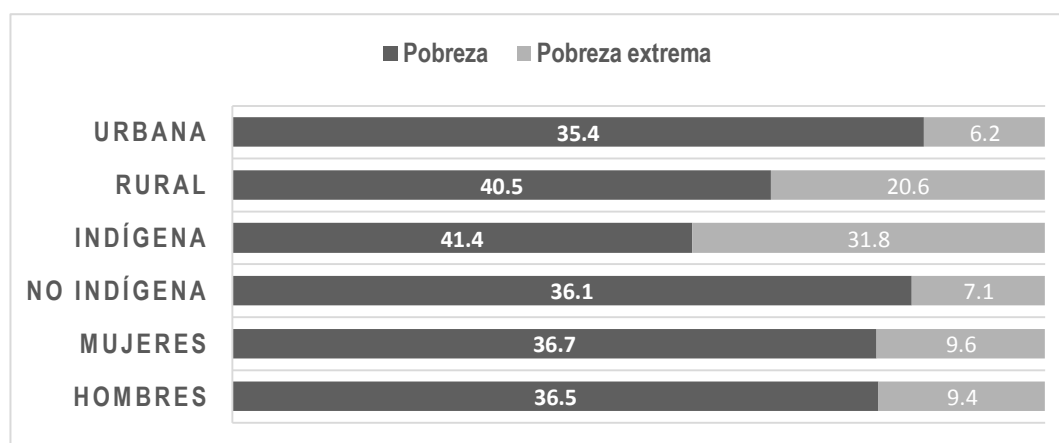
<sup>1</sup> Profesora Investigadora de la Universidad de Quintana Roo, correo: mlozano@uqroo.edu.mx

<sup>2</sup> Profesora Investigadora de la Universidad de Quintana Roo, correo: renlozan@uqroo.edu.mx

Bajo este marco, de 2012 a 2014 en México el porcentaje de pobres se incrementó de 45.5 a 46.2 respectivamente. Aunque el porcentaje de personas en pobreza extrema (aquellas que tienen tres o más carencia sociales y no tienen los ingresos necesarios para un nivel mínimo de bienestar), ha disminuyó ligeramente de 9.8 en 2012 a 9.5 en 2014. En números, 55.3 millones de mexicanos se encuentran en pobreza en 2014, más que en 2012 donde eran 53.3 millones de pobres, es decir, 2 millones más de pobres. Casi la mitad de la población en México se encuentra en pobreza ya que el total de mexicanos es de 119 millones.

Además, no todos los sectores experimentan la pobreza de la misma manera, por ejemplo, las mujeres y la población rural e indígena son más pobres y pobres extremos en comparación con los hombres, la población urbana y la no indígena. De estos sectores, en donde es más notoria la diferencia es entre la población indígena (73.2% de pobres) y la no indígena (43.2% de pobres). (Ver Gráfica 1).

**Gráfica 1: Pobreza según sexo, población indígena o no indígena y rural o urbana, 2014.**



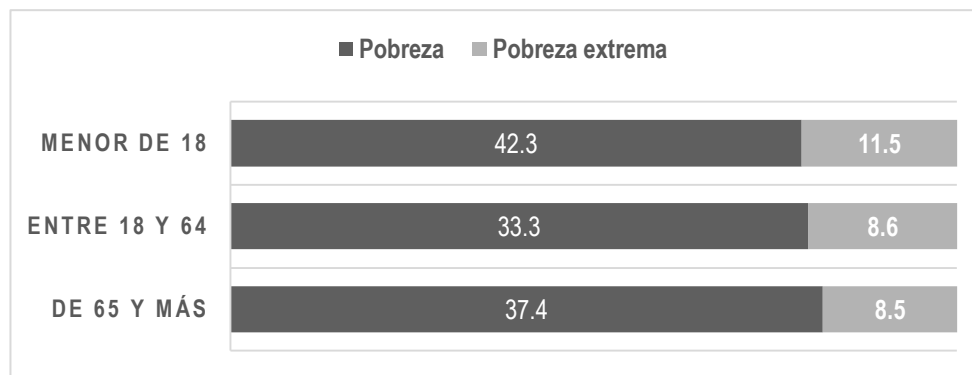
Elaboración propia con datos del CONEVAL, 2014.

### **La pobreza en los infantes y adolescentes indígenas**

También, por grupo de edades, la pobreza afecta más a la población menor de 18 años, donde el 53.9% es pobre, mientras la población entre 18 y 64 años es pobre el 41.9% y

la que está entre 65 años o más son pobres el 45.9% (CONEVAL, 2014) (Ver Gráfica 2).

**Gráfica 2: Pobreza según grupo de edad, 2014.**



Elaboración propia con datos del CONEVAL, 2014.

Es decir, que la población infantil y adolescente experimenta la pobreza en una proporción mayor que la población adulta. En México, 21.4 millones de niños y adolescentes presentaban carencias en el ejercicio de al menos uno de sus derechos sociales y vivían en hogares sin acceso a los recursos monetarios suficientes para adquirir los bienes y servicios requeridos por todos sus integrantes.

En el mismo sentido, en la Gráfica 2, arriba señalada, se aprecia que el 11.5% de los niños y adolescentes se encontraba en situación de pobreza extrema ese año, lo que implica que 4.7 millones de ellos presentaban carencias en el ejercicio de tres o más de sus derechos sociales y formaban parte de hogares con un ingreso tan bajo que, aun si se dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no alcanzaría para ese propósito (CONEVAL-UNICEF, 2013).

Como afirman, CONEVAL y UNICEF (2013), que la pobreza en la infancia tiene características específicas que ameritan ser atendidas con urgencia: pueden ser pobres de manera permanente, además los impactos de la pobreza en los niños puede ocasionar daños en su salud irreversibles, lo que compromete el desarrollo presente y futuro de los niños y adolescentes que viven en situación de pobreza (CONEVAL-UNICEF, 2013:4).

También, como ya apreciábamos en la Gráfica 1, la población indígena es la más pobre, de manera que los niños y adolescentes indígenas experimentan más la pobreza que ningún otro sector, en 2014, 78.5% de la población indígena de 0 a 17 años se encontraba en situación de pobreza y 33.4% en situación de pobreza extrema. Por lo que, 93.5% de los niños y adolescentes indígenas tenían una o más carencias sociales y 55.4% tenían tres o más carencias sociales. 80.8% de esta población era parte de hogares donde el ingreso per cápita era inferior a la línea de bienestar y 48.5% en hogares con ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo.

Las desventajas a las que se enfrenta la población infantil y adolescente indígena se reflejan también en los indicadores de carencia social, en especial en el acceso a la seguridad social (86.6%), acceso a los servicios básicos en la vivienda (62.6%), calidad y espacios de la vivienda (41.7%) y acceso a la alimentación (38.0%) (CONEVAL-UNICEF, 2013).

## **Desarrollo del trabajo**

### **Indicadores educativos de la población infantil indígena**

En México, 6 millones 695 mil 228 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena, las más habladas son: náhuatl, maya y lenguas mixtecas.

La población infantil atendida en educación indígena en todo el país suma un total de 1 290 371, distribuidos de la siguiente manera: en educación primaria se encuentra 65.18%; en preescolar 29.68%; y el restante 5.13% (Sandoval y Montoya, 2013).

Algunos datos educativos que muestran la grave situación de vulnerabilidad de los niños indígenas son los relacionados con la educación, así dos de cada tres niños entre los 6 y 14 años de edad que no están en la escuela son indígenas. El índice de analfabetismo de la población hablante de alguna lengua indígena disminuyó entre el 2005 y 2010 de 34% a 27%; sin embargo, sigue siendo cinco veces mayor que el analfabetismo de la población no hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad (5.4%) (INEGI, 2011 en Schmelkes, 2013).



En otros indicadores educativos (Ver Tabla 1), podemos apreciar que la deserción de los escolares indígenas es poco más del doble que la del resto de la población y que del 2004 al 2010 ha disminuido poco la deserción indígena. En reprobación se aprecia una fuerte desventaja del alumnado indígena, lo mismo sucede con la eficiencia terminal, se observa en la Tabla 1, que se ha incrementado en los últimos años la eficiencia terminal de las escuelas indígenas, sin embargo aún es menor que la nacional.

**Tabla 1: Indicadores de escuelas primarias indígenas, México, 2004-2010.**

| Una década de educación indígena |                 |      |      |      |      |      |      |
|----------------------------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|
|                                  |                 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|                                  |                 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| <b>Deserción</b>                 | <b>Indígena</b> | 3.1  | 2.4  | 3    | 3    | 3    | 2.29 |
|                                  | <b>Nacional</b> | 1.4  | 1.3  | 1.5  | 1.1  | 1.1  | 0.9  |
| <b>Reprobación</b>               | <b>Indígena</b> | 9.8  | 9.2  | 8.4  | 8.4  | 7.8  | 7.3  |
|                                  | <b>Nacional</b> | 4.7  | 4.3  | 4.2  | 4.2  | 3.8  | 3.5  |
| <b>Eficiencia Terminal</b>       | <b>Indígena</b> | 83.8 | 85.1 | 82.2 | 84   | 84   | 89.2 |
|                                  | <b>Nacional</b> | 90   | 91.8 | 91.7 | 92.4 | 93.8 | 94.3 |

Fuente: Elaborado por Sandoval y Montoya, 2013, con datos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

## Escuelas indígenas

Se le llama niños indígenas a aquellos niños cuya primera lengua es la indígena. En las escuelas indígenas, no cuentan con modelos pedagógicos sólidos, se busca la enseñanza del castellano y la lengua indígena tiene un uso instrumental, se centra en el programa oficial del estado mexicano. La mayoría de las escuelas indígenas son multigrado, es decir, sólo cuenta con uno o hasta dos profesores como máximo; uno atiende al mismo tiempo los grupos de 1,2,3 año y otro el de 4,5,6; lo anterior hace que un solo profesor tenga en un espacio y tiempo a alumnos de diferentes edades y niveles educativos. Tampoco se cuenta con profesores de educación física, por lo que ambos profesores tienen que asumir esta área de formación.

Más abajo, algunas experiencias de profesores en escuelas multigrado, donde se aprecia que al llegar a las comunidades y enfrentarse a su escuela les resulta complicado debido a que no cuentan con las herramientas pedagógicas para atender distintos grados, edades diferentes y contenidos de aprendizaje, de tal forma que se improvisa y experimenta<sup>3</sup>:

“Al iniciar mi práctica docente hace quince años me asignaron un grupo multigrado y ahí empecé a experimentar. En un inicio se me dificultaba la planeación de actividades pues atendía de 1° a 6°. Pero con el paso del tiempo observé que había contenidos que se abordaban en todos los grados y los empecé a seleccionar, después apliqué algunas actividades que me permitieran atender todos los grados sin dejar tiempos perdidos”

“En el segundo año de mi labor fue en una escuela unitaria con grados y edades diferentes de los alumnos. Fue un caos, puesto que los alumnos no tenían el mismo nivel de aprendizaje y por otro lado lograr los objetivos por grado”.

“Queriéndolo hacer como estaba acostumbrado pero en grupos multigrado ¡ya nada es igual! Ha sido una experiencia muy bonita, ya que compartir con niños de diferentes edades y grados me ha dejado muchos conocimientos del cual he podido echar mano para diseñar las actividades”.

En cuanto a las características socioeconómicas entre los docentes de las escuelas primarias indígenas, encontramos que los docentes de las primarias indígenas son más jóvenes (tres de cada 10 tenían menos de 29 años de edad), que los de las primarias generales por lo que cuentan con menos experiencia. Un pequeño porcentaje laboraba doble turno (9.9%) y cuatro de cada 10 tenían que cumplir con funciones directivas además de las docentes (40.7%); 18.4% tenía dos años o menos de servicio docente en primaria y apenas 29.2% estaba incorporado a Carrera Magisterial (INEE, 2010).

También la mitad de los docentes de las escuelas indígenas no cuenta con título de licenciatura; además: “... fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional semiescolarizada, sólo 22

---

<sup>3</sup>SEP “Mi experiencia en la escuela multigrado. La concepción pedagógica de los maestros”. Experiencias aportadas en la Primera Reunión Regional y Nacional de Maestros Fundadores de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.

normales del país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe...” (Schmelkes, 2013).

Por consiguiente los maestros de las escuelas indígenas no tienen, en su mayoría, una adecuada formación, no participan en los estímulos económicos que brinda el estado a aquellos maestros que pueden y buscan actualizarse, capacitarse y profesionalizarse.

Por tanto, los docentes que trabajan en escuelas indígenas obtienen un salario mensual más bajo que los docentes de escuelas no indígenas debido sobre todo a que son maestros jóvenes y “El salario mensual promedio aumenta con la edad, pues permite integrar prestaciones relacionadas con la antigüedad y tener más oportunidades de participar en programas de incentivos salariales o en el sistema escalafonario, los cuales recompensan la escolaridad, los cursos de formación y la experiencia, por lo que los docentes de las escuelas primarias indígenas perciben un salario inferior a la de sus pares de primarias generales”(Delgado y Santos, 2015:69).

De esta manera, en el Informe del INEE, 2015 sobre los docentes en México se afirma que “Además de salarios inferiores, el atractivo para trabajar en escuelas indígenas también es menor que el de hacerlo en escuelas urbanas generales, pues en aquéllas se tienen peores condiciones de organización escolar e infraestructura. Como queda bien establecido, 9 de cada 10 escuelas preescolares y 4 de cada 5 escuelas primarias de la modalidad indígena carecen de personal directivo; además, en 2 de cada 5 de estas escuelas hacen falta mesas y sillas para los docentes”(Delgado y Santos, 2015:69).

En cuanto a las instalaciones de las escuelas primarias indígenas, lo normal es que tengan dos salones de clase con una capacidad de aproximadamente cuarenta alumnos, una pequeña oficina que funge como dirección y pequeño espacio improvisado de biblioteca con un reducido número de textos. No se cuenta con computadoras en la escuela, sólo instalaciones sanitarias, una pequeña cancha para práctica deportiva así como un desayunador escolar. En general, las escuelas indígenas tienen condiciones de infraestructura precarias (INEE, 2007).

Narra sobre su escuela una niña de 10 años de lengua: Chichimeca Jonaz San Luis de la Paz, Guanajuato: “Cuando yo era muy chiquita mi escuela también estaba muy chiquita, no tenía ventanas grandes ni su puerta de tierra, cuando entré a tercero estrené mi escuela grandota que se puede ver más bien que mi otra escuela, ahora ya puedo sentarme en mi propia silla con mi propia mesa y trabajo con mi amiga que va en cuarto año, pero me cuentan que antes estudiaban en unas piedras a un lado del árbol que tenemos en la escuela; este árbol fue el primero en la escuela y por eso no lo vamos a cortar, queremos que ahí se quede para que siempre recordemos ahí donde aprendieron mis hermanos. Yo ya tengo un salón grande y me da mucho gusto porque ahora mis hermanitos ya no se van a mojar y también ya podrán ver mejor no le hace que le cerremos a la puerta, me gusta mucho leer y escribir y por eso no dejaré mi escuela” (Narración de niña indígena en González, 2004:42).

### **El rendimiento educativo de los niños que asisten a las primarias indígenas .**

La Secretaría de Educación Pública (SEP), aplica la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico (Primarias y Secundarias); para conocer el nivel de desempeño en las materias de español y matemáticas, principalmente. Así, la prueba estandarizada para la medición de la calidad educativa ENLACE, es el principal instrumento que tiene la SEP para medir el avance académico de los alumnos en los temas y contenidos de los planes y programas de estudio.

Los resultados de la prueba ENLACE, han llamado la atención porque han demostrado que existe una clara desigualdad en el nivel de desempeño educativo entre alumnos de escuelas públicas y privadas. La diferencia se acentúa más cuando la escuela es primaria indígena en comparación con una particular.

De esta manera, en los resultados de ENLACE, 2013, el porcentaje de alumnos con logro insuficiente (necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada) en escuelas primarias indígenas es mayor que en las primarias particulares. Así, en la evaluación de matemáticas, el 65.9% de los estudiantes indígenas, obtuvieron insuficiente como resultado en la prueba ENLACE, mientras en particulares en insuficiente está un 37.6% de los estudiantes. En la prueba de español en insuficiente se encuentra el 77.4% de los estudiantes indígenas, en las escuelas particulares el 35.2% de estudiantes (ENLACE, 2013).

Si revisamos todas las evaluaciones de logro académico realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE 2006-2013), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás tipos de escuela.

Con más precisión las evaluaciones que se han aplicado de la prueba ENLACE de 2006 al 2013 en matemáticas (Ver Tabla 2), encontramos que durante esos 8 años los resultados de la prueba han mejorado, sin embargo, las desigualdades han persistido entre las diferentes modalidades de primarias siendo las primarias indígenas donde los menores han obtenido los puntajes más bajos en Bueno y Excelente (34.1) en comparación con las particulares (62.4). Las diferencias son significativas, observamos que sólo la cuarta parte de los alumnos de las primarias indígenas obtienen resultados entre Bueno y Excelente en matemáticas mientras más de la mitad de los alumnos de las escuelas particulares se encuentran en Bueno y Excelente.

**Tabla 2: Resultados de prueba matemáticas ENLACE, escuelas primaria 2006-2013.**

| Año  | Resultados primaria (matemáticas) |           |       |           |              |           |       |           |              |           |       |           |
|------|-----------------------------------|-----------|-------|-----------|--------------|-----------|-------|-----------|--------------|-----------|-------|-----------|
|      | General                           |           |       |           | Indígena     |           |       |           | Particular   |           |       |           |
|      | Insuficiente                      | Elemental | Bueno | Excelente | Insuficiente | Elemental | Bueno | Excelente | Insuficiente | Elemental | Bueno | Excelente |
| 2006 | 20.9                              | 62.9      | 15.0  | 1.3       | 48.0         | 47.8      | 4.3   | 0.2       | 5.7          | 54.5      | 34.2  | 5.8       |
| 2007 | 19.8                              | 59.4      | 18.1  | 2.7       | 51.8         | 42.8      | 5.0   | 0.3       | 4.6          | 47.5      | 37.0  | 10.9      |
| 2008 | 22.4                              | 51.4      | 22.2  | 4.0       | 51.3         | 39.3      | 8.5   | 1.0       | 5.6          | 37.2      | 41.8  | 15.4      |
| 2009 | 20.2                              | 50.4      | 24.2  | 5.3       | 48.7         | 38.7      | 10.8  | 1.8       | 6.0          | 37.2      | 39.9  | 17.0      |
| 2010 | 19.6                              | 47.9      | 25.3  | 7.2       | 45.0         | 39.6      | 12.8  | 2.7       | 6.1          | 35.4      | 38.8  | 19.7      |
| 2011 | 16.4                              | 47.7      | 25.6  | 10.3      | 36.4         | 42.1      | 16.2  | 5.3       | 5.9          | 36.7      | 35.1  | 22.3      |
| 2012 | 13.0                              | 43.6      | 26.8  | 16.6      | 28.7         | 43.0      | 18.6  | 9.7       | 5.1          | 33.5      | 33.9  | 27.4      |
| 2013 | 12.3                              | 39.5      | 28.9  | 19.4      | 26.6         | 39.3      | 21.8  | 12.3      | 5.9          | 31.6      | 34.1  | 28.4      |
|      | 51.8                              |           | 48.2  |           | 65.9         |           | 34.1  |           | 37.6         |           | 62.4  |           |

Fuente: Mazón, M. (2014).

Lo mismo ocurre en los resultados de español (Ver Tabla 3), pero incluso salen con menor puntaje los alumnos indígenas en español que en matemáticas, existen más niños

indígenas con resultados de insuficiente y elemental en la prueba de español que en la prueba de matemáticas, incluso también le sucede a las primarias generales los alumnos obtienen menos puntos en español que en matemáticas, la ventaja la siguen teniendo las escuelas primarias particulares donde sus alumnos obtienen mejores resultados en español que en matemáticas.

Una de las explicaciones más evidentes sobre los resultados elevados en insuficiente y elemental en la prueba de español ENLACE de los niños indígenas es el tema de su lenguaje indígena, así: “La discriminación del idioma indígena, se ha planteado que existe una relación entre el uso del lenguaje y el rendimiento académico en la educación ¿Cómo podría una determinada población escolar de niños indígenas que tienen prácticamente ningún dominio del castellano adquirir los conocimientos que se supone deben lograr?” (Hamel, 2008). La prueba ENLACE estandarizada no toma en cuenta el contexto sociocultural, su énfasis está en la evaluación cuantitativa, dejando a un lado el aprendizaje significativo y el compromiso social de la educación.

**Tabla 3: Resultados de prueba español ENLACE escuelas primaria, 2006-2013.**

| Año  | Resultados primaria (español) |           |       |           |              |           |       |           |              |           |       |           |
|------|-------------------------------|-----------|-------|-----------|--------------|-----------|-------|-----------|--------------|-----------|-------|-----------|
|      | General                       |           |       |           | Indígena     |           |       |           | Particular   |           |       |           |
|      | Insuficiente                  | Elemental | Bueno | Excelente | Insuficiente | Elemental | Bueno | Excelente | Insuficiente | Elemental | Bueno | Excelente |
| 2006 | 20.4                          | 60.3      | 18.1  | 1.1       | 50.7         | 45.2      | 4.1   | 0.1       | 5.1          | 42.5      | 44.3  | 8.1       |
| 2007 | 19.5                          | 58.0      | 20.5  | 1.9       | 55.2         | 40.4      | 4.3   | 0.1       | 4.4          | 36.8      | 46.0  | 12.8      |
| 2008 | 20.3                          | 51.2      | 25.7  | 2.9       | 52.0         | 40.2      | 7.3   | 0.5       | 4.5          | 28.8      | 50.5  | 16.2      |
| 2009 | 18.9                          | 50.4      | 27.1  | 3.7       | 50.0         | 40.3      | 8.9   | 0.8       | 5.1          | 29.2      | 48.0  | 17.7      |
| 2010 | 16.8                          | 48.2      | 29.7  | 5.3       | 42.1         | 43.9      | 12.5  | 1.5       | 4.6          | 26.1      | 46.3  | 23.0      |
| 2011 | 15.3                          | 46.2      | 30.6  | 7.9       | 37.9         | 44.3      | 14.9  | 2.9       | 4.7          | 26.0      | 44.7  | 24.6      |
| 2012 | 15.1                          | 44.8      | 29.5  | 10.6      | 33.4         | 45.0      | 16.9  | 4.7       | 5.1          | 27.0      | 40.7  | 27.2      |
| 2013 | 13.3                          | 45.0      | 33.0  | 8.7       | 32.4         | 45.0      | 19.1  | 3.5       | 5.0          | 30.2      | 45.5  | 19.3      |
|      | 58.3                          |           | 41.7  |           | 77.4         |           | 22.6  |           | 35.2         |           | 64.8  |           |

Fuente: Mazón, M. (2014).

Los profesores preocupados por la exigencia de la evaluación se someten en la enseñanza tradicional de contenidos sin sentido, favoreciendo el aprendizaje mecánico y memorístico para que sus alumnos obtengan puntajes altos en la prueba ENLACE. “... estas evaluaciones desconocen la historia, el contexto y la cultura de cada escuela; ignoran la formación y la experiencia (o falta de ésta) de los profesores; las características y condiciones de los alumnos y el ambiente en el que aprenden (o dejan de hacerlo), etc., por tanto, no pueden servir para un propósito distinto para el que han sido concebidas y suministradas” (Moreno, 2011).

En 2004 un niño de 11 años de lengua: Rarámuri de la comunidad de Guadalupe y Calvo, Chihuahua, narraba: “En mi comunidad de Agua Fría vamos doce niños a la escuela, yo estoy muy contento porque vino la maestra a darnos clase, ya me enseñó las sumas y yo quiero saber otras más grandes, también ya me sé las sílabas. Falta poquito para aprender a leer; dice la maestra que cuando aprenda a leer voy a saber muchas cosas, a mí me da mucho gusto cuando me saco todas las sumas bien”(Narración de niña indígena en González, 2004:64).

De esta manera, el rendimiento varía según la zona geográfica y para algunos expertos hay una fuerte asociación entre nivel socioeconómico y cultural de las familias y bajos rendimientos educativos, también se asocia al rendimiento de los alumnos a el personal docente, directivos y las escuelas, el clima escolar y de aula, la calidad del currículo y la metodología docente, el compromiso y trabajo en equipo de los docentes, la implicación de las familias y el trabajo del equipo directivo (Murillo, 2007*citado en* Cortés y Giacometti, 2010:48).

También la carencia del uso de computadoras e internet como instrumentos didácticos, “los estudios han encontrado que la disponibilidad y usos didácticos, tanto tradicionales como relativos a las tecnologías de la información y la comunicación marcan importantes diferencias en el logro académico de los alumnos” (Murillo, 2007 *citado en* Cortés y Giacometti, 2010:48).

Se ha puesto más énfasis en las situación socioeconómica, género, etnia y zona de residencia de los alumnos para explicar su rendimiento educativo, de esta forma, la

población indígena y en particular los niños y niñas indígenas, presentan una situación económica y social de pobreza y pobreza extrema, muchos de los niños y niñas indígenas trabajan, existen altas tasas de desnutrición y, según el CONEVAL, el nivel educativo de la jefatura del hogar, es un indicador fuertemente correlacionado con las experiencias de pobreza de la población infantil.

En el Informe del Foro de Educación para Todos (EPT), que elabora la UNESCO, 2010, se señala que la desaceleración del crecimiento económico, las crecientes presiones sobre los recursos fiscales y el aumento del nivel de pobreza, han y están obstaculizando los progresos de la educación y entre otros problemas que observa la UNESCO son:

Muchos niños acaban sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias más básicas.

Las disparidades en el aprovechamiento escolar tienen más peso que las desigualdades en materia de escolarización.

Falta de maestros, para lograr la Educación para Todos

Niños que trabajan.

La pertenencia a una etnia, un pueblo indígena o una casta, el idioma, etc.

Niños que hablan idiomas que no se usan en la escuela como lengua de enseñanza.

La discriminación, la estigmatización y la situación de inferioridad se refuerzan con el tratamiento dado a los niños en las aulas

Bajo este contexto, en México es imprescindible trabajar en programas educativos cuyo objetivo sea impulsar la calidad educativa. Con las reformas educativas de los años noventa y con el programa social Oportunidades, se ha logrado ampliar el acceso al sistema educativo mediante becas escolares dirigidas a mejorar la retención. Las brechas en el acceso y terminación del nivel de primaria han disminuido, en cambio, persisten amplias diferencias en el desempeño de los niños de los distintos estratos sociales. La expansión de la matrícula en algunos casos se hizo a expensas de la calidad de la enseñanza, sin abarcar o fortalecer las condiciones necesarias de aprendizaje en



áreas, localidades y escuelas con alta incidencia de alumnado pobre (Cortés, R. y Giacometti, 2010:59).

Por lo que, “los alumnos indígenas cargan con las siguientes desventajas: no lograron dominar el español porque no se partió de un buen dominio de la lengua propia; tuvieron una educación deficiente y por lo mismo no dominan muchas de las habilidades necesarias para seguir estudiando; si continúan a la secundaria, tienen serias dificultades para aprender; al llegar al nivel medio superior, o incluso al superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas” (CONAFE, 2005*citado en* Cortés y Giacometti, 2010:43).

De esta forma, el bajo rendimiento educativo en la primaria afecta el ingreso a la secundaria, por lo que, plantea la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL), que toda vez que el logro de la conclusión universal de la educación primaria está muy cercano y, por tanto, los indicadores de acceso y término de este nivel tienen poco poder explicativo en el contexto latinoamericano en cambio, un porcentaje importante de jóvenes abandona la educación secundaria, situación que es mucho más frecuente entre los más pobres, los jóvenes rurales y los pueblos originarios por lo que un indicador pertinente para medir la cohesión social es el porcentaje de conclusión de la secundaria entre la población que tuvo la oportunidad de hacerlo según su edad, desagregado por situación socioeconómica, género, etnia y zona de residencia. El término de la educación secundaria, permitiría que las personas contaran con un 90% o más de probabilidades de no caer o seguir en la pobreza pues tendrían más herramientas para enfrentar el mundo moderno (CEPAL, 2007).

### **La pobreza en Quintana Roo.**

Quintana Roo, está ubicado en el Caribe mexicano, cuenta con 1 325 578 habitantes y tiene una dinámica turística importante, la mayoría de sus habitantes se ocupan en el turismo, por lo que son las actividades terciarias las que más se practican (85.44%), de estas las que más destacan son: comercio, restaurantes y hoteles (comercio, servicios de

alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas), un 34.40%, de los quintanarroense, se dedican a esas actividades, sobre todo los que viven en la zona norte de Quintana Roo, como Cancún (INEGI, 2010).

Como consecuencia del crecimiento turístico Quintana Roo, tiene un grado de rezago social bajo, sin embargo el 35.9% de sus habitantes es pobre (CONEVAL, 2014). Además, Quintana Roo, presenta una gran desigualdad, de los 9 municipios con los que cuenta: Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas, Solidaridad, Isla Mujeres, Benito Juárez, Cozumel, Othón P. Blanco y Bacalar, los tres primeros tienen hasta el 71.6%, 73.2% y 71.2% de su población pobre, el resto de sus municipios tienen menos de la mitad de pobres, Benito Juárez es el que menos tiene 26.3%. Los municipios pobres son los que aún basan su economía en la siembra, mientras que los municipios del norte del estado concentran la actividad turística. También, los municipios más pobres, Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas, concentran el mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena con respecto al total municipal de población de 5 y más años entre 59.7% y 75.1% de su población es indígena, Benito Juárez, se ubica entre los municipios que tienen menos hablantes de lengua indígena; sin embargo, es el que registra el mayor volumen de esta población en la entidad, como consecuencia de la migración (INEGI, 2010).

En total en Quintana Roo, hay 196 060 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 16.7% de la población de la entidad. De ellas son hablantes de lengua maya, 177 979. De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español (INEGI, 2010).

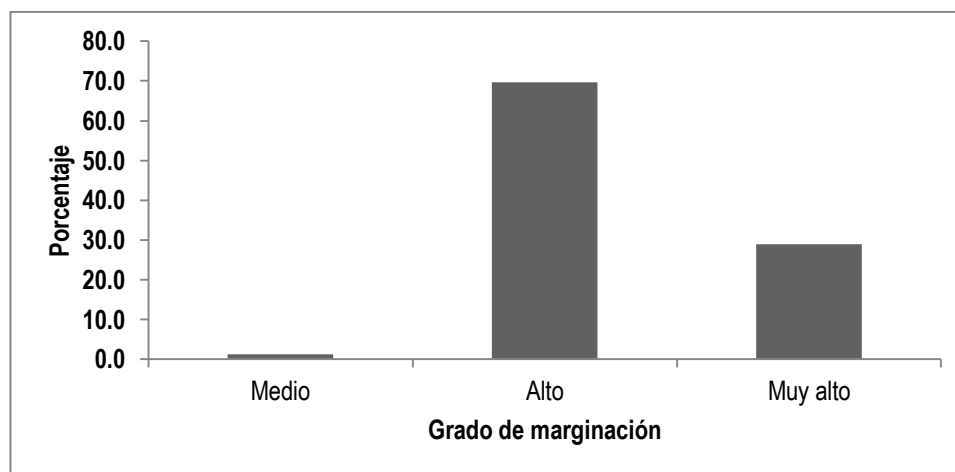
### **Estudio en escuelas primarias indígenas de Quintana Roo.**

En este estudio se busca indagar qué explica el rendimiento educativo de los niños indígenas en la prueba ENLACE, 2013, para ello comenzamos ubicando las condiciones socioeconómicas de cada localidad donde se encuentran las escuelas indígenas para establecer su grado de marginación.

En Quintana Roo en 2013, encontramos 76 escuelas indígenas en localidades con un alto grado de marginación en la escala de CONAPO (Ver Gráfica 3). Suman en total 21,484 habitantes con un promedio de 283 personas por localidad.

En promedio, el 90% de los hogares tienen jefatura masculina y sólo un 10% con jefatura femenina. La escolaridad promedio de las localidades es de 5.4 años, siendo más alta en los hombres (5.7 años) que en las mujeres (5.1 años).

**Gráfica 3: Porcentaje de localidades indígenas por grado de marginación, Q.Roo, 2013.**



Fuente: Elaboración propia.

Las localidades de la muestra tienen en promedio un 28.4% de viviendas con servicios de luz, agua entubada y drenaje. Respecto a los medios de comunicación, las localidades que cuentan con viviendas equipadas con computadoras, internet, teléfonos fijos y celulares son muy pocas. En el caso de las viviendas que cuentan con computadoras, de las 76 localidades 56 no cuentan con una sola computadora por vivienda. Hay 27 localidades que no tienen viviendas donde exista un celular. A diferencia de los anteriores medios de comunicación, una gran parte de las comunidades de la muestra tienen televisión en su vivienda al menos un 50%. También, estas localidades tienen en promedio un 33.9% de viviendas con lavadora, un 34.8% de viviendas con refrigerador y un 11.1% de viviendas con automóvil.

La distribución de las escuelas indígenas en Quintana Roo por municipio se encuentra principalmente en Felipe Carrillo Puerto y José María Morelos (Ver Tabla 4).

**Tabla 4 Escuelas indígenas por municipio, Q.Roo, 2013.**

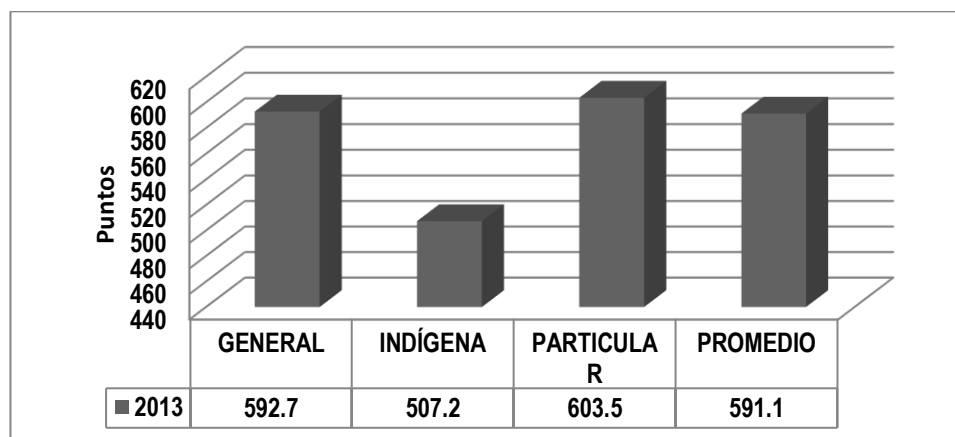
| <b>Municipio</b> |                        |                   |                   |
|------------------|------------------------|-------------------|-------------------|
|                  |                        | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
| Válido           | Felipe Carrillo Puerto | 33                | 43.4              |
|                  | Isla Mujeres           | 1                 | 1.3               |
|                  | José María Morelos     | 26                | 34.2              |
|                  | Lázaro Cárdenas        | 8                 | 10.5              |
|                  | Tulum                  | 8                 | 10.5              |
|                  | Total                  | 76                | 100.0             |

Fuente: Elaboración propia.

### **Rendimiento escolar**

La distribución del rendimiento escolar en las 76 escuelas indígenas es de puntajes bajos en las asignaturas de matemáticas y español que evalúa la prueba ENLACE. Según se observa en los resultados de la prueba ENLACE, 2013, la mayor parte de las localidades no tuvo ningún alumno con un puntaje alto. Se puede observar en la siguiente Gráfica 4, si comparamos los resultados en matemáticas de los alumnos de sexto grado de las escuelas públicas (general) y particulares con las escuelas indígenas en el estado de Quintana Roo, el puntaje más alto lo tienen las particulares y al último con cerca de 100 puntos menos las escuelas indígenas. Lo que evidencia una fuerte desigualdad en el nivel de aprovechamiento escolar que mide la prueba ENLACE.

**Gráfica 4: Puntaje de la prueba ENLACE en matemáticas de 6to grado según modalidad en Q.Roo (2013).**



Fuente: Elaboración propia.

Bajo este contexto, los niños que tienen las peores condiciones de bienestar social son también los que tienen los puntajes más bajos en las evaluaciones de la prueba ENLACE, pareciera que existe una relación directa, sin embargo, en el siguiente apartado realizaremos un modelo econométrico para indagar qué variable es la que más se acerca a explicar los resultados que obtienen en la prueba ENLACE, los niños en las primarias indígenas.

## **Método del trabajo**

### **Determinantes del rendimiento educativo de los alumnos de las escuelas primarias indígenas en la prueba ENLACE.**

Realizamos un modelo econométrico que pretende explicar el resultado de los alumnos de educación básica indígena en la prueba ENLACE, 2013.

**Objetivo general:** Analizar qué determina el bajo rendimiento de los alumnos de las escuelas indígenas en Quintana Roo.

Partimos de la hipótesis de que es el número de profesores que atienden las escuelas indígenas. La hipótesis se elaboró a partir del trabajo de Treviño (2005), sobre las escuelas indígenas en México y su eficacia para promover el aprendizaje, en su estudio obtuvo que: El bajo rendimiento educativo de los niños indígenas no se explica por los

recursos de las escuelas si no por la calidad docente es la variable que más consistentemente se relaciona con el rendimiento, afirma Treviño (2005). En este trabajo al no contar con datos precisos de los profesores de las escuelas primarias indígenas que nos permitan medir la calidad docente nos limitaremos con al dato que obtuvimos en la SEP y que es número de profesores por primaria indígena en Quintana Roo, 2013, año que corresponde con el año de la prueba ENLACE de 2013.

Para realizar lo anterior se toma como variable dependiente los puntajes obtenidos en la prueba ENLACE, 2013, de cada una de las 76 escuelas indígenas que existen en Quintana Roo, el dato se obtiene del portal de la SEP (2013), se toma el puntaje de los grupos de sexto grado en la asignatura de matemáticas. También del portal de la SEP se obtiene el dato de número de profesores de cada escuela indígenas de Quintana Roo, 2013.

### **Hipótesis:**

“El desempeño de los alumnos en la prueba ENLACE mejora a partir del número de profesores que participan en la formación de los alumnos”.

### **El modelo matemático planteado es:**

$$\text{PUNT\_PROMES} = \alpha + \beta_1(\text{TOT\_PROF})$$

Donde:

PUNT\_PROMES: Se refiere al puntaje obtenido por los alumnos de la escuela  $x$  en la prueba ENLACE.

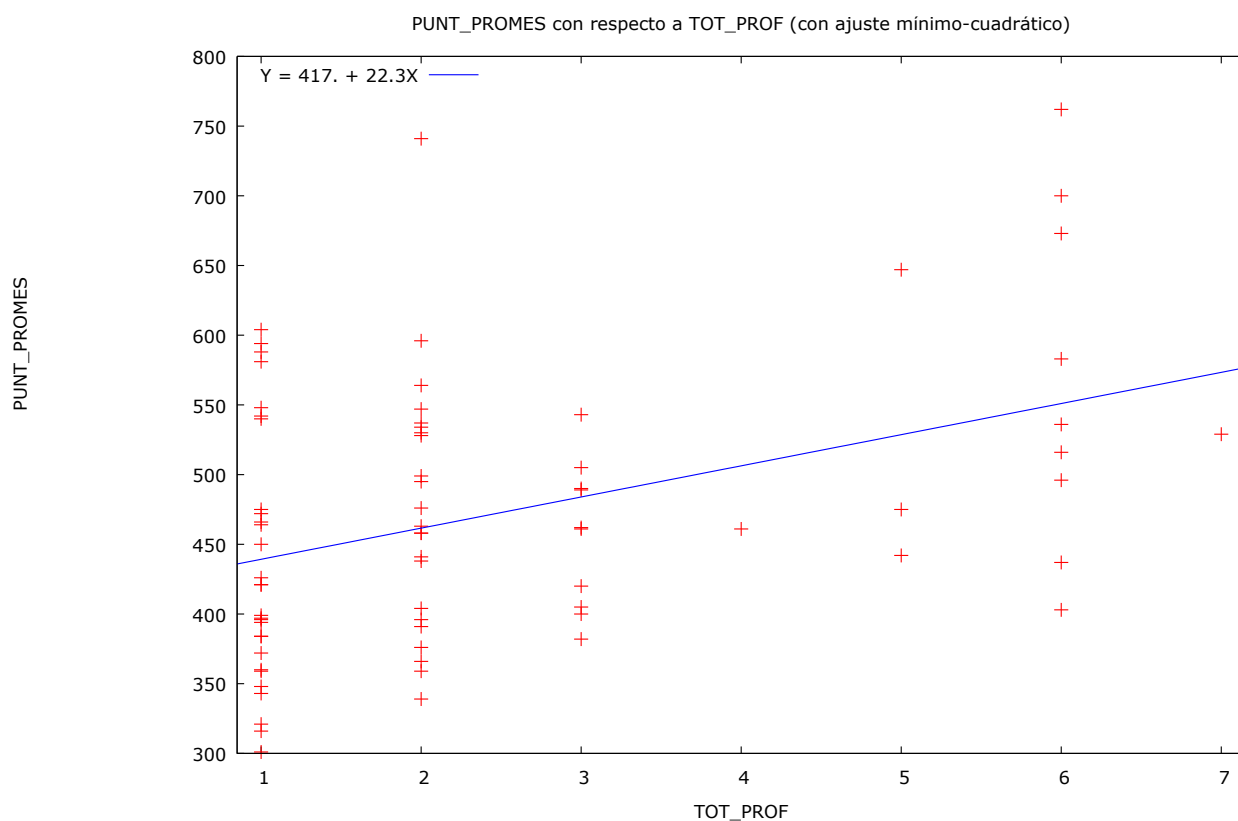
TOT\_PROF: Da cuenta del total de profesores en la escuela  $x$

En el planteamiento se espera que los signos de los coeficientes a estimar sean para el total de profesores por escuela positivo, ya que la atención personalizada implica un mejor control del desempeño del estudiante.

## Resultados

Se realizó una regresión de la variable dependiente con la independiente, se identificó la relación PUNT\_PROMES-TOT\_PROF, en la Gráfica 5, se muestra la relación de estas variables:

**Gráfica 5: Relación puntaje obtenido en ENLACE con número de maestros.**



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SEP-ENLACE (2013).

Se observa que a medida que se aumentan la cantidad de profesores, aumenta el puntaje obtenido en la prueba ENLACE en las escuelas primarias indígenas.

A continuación la misma relación pero obteniendo el parámetro estimador “*beta*”, nivel de significancia y R cuadrado en el primer modelo presentado en la Tabla 5:

**Tabla 5: Regresión por Mínimos Cuadrados Ordinarios.****Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-76****Variable dependiente: PUNT\_PROMES**

|          | <i>Coefficiente</i> | <i>Desv. Típica</i> | <i>Estadístico t</i> | <i>Valor p</i> |     |
|----------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------|-----|
| Const    | 416.902             | 17.9404             | 23.2382              | <0.0001        | *** |
| TOT_PROF | 22.3483             | 6.01986             | 3.7124               | 0.0004         | *** |

|                        |           |  |                       |          |
|------------------------|-----------|--|-----------------------|----------|
| Media de la vble. dep. | 471.3026  |  | D.T. de la vble. dep. | 97.61858 |
| Suma de cuad. residuos | 602493.0  |  | D.T. de la regresión  | 90.23191 |
| R-cuadrado             | 0.157004  |  | R-cuadrado corregido  | 0.145612 |
| F(1, 74)               | 13.78210  |  | Valor p (de F)        | 0.000395 |
| Log-verosimilitud      | -449.0071 |  | Criterio de Akaike    | 902.0141 |
| Criterio de Schwarz    | 906.6756  |  | Crit. de Hannan-Quinn | 903.8771 |

El coeficiente del total de profesores (TOT\_PROF) implica que “al incrementar en 1 maestro en la escuela  $x$ , se incrementará en 22.34 puntos de la prueba ENLACE”, esta variable es estadísticamente significativa en más de un 99 por ciento y explica el 15 por ciento de la varianza en el puntaje.

El valor crítico del estadístico  $t$ es al 95 por ciento 1.99254, por lo tanto podemos rechazar la hipótesis nula de que el verdadero valor de beta es cero, y aceptamos la relación obtenida.

De esta forma, el desempeño en matemáticas de los alumnos de las escuelas primarias en Quintana Roo, medido en la prueba ENLACE, 2013, se ve afectado por el número de profesores que participan en su formación. Con los distintos grados y edades que el profesor de una escuela indígena debe atender, más aparte trabajar asuntos de gestión administrativa, el docente de una escuela indígena no tiene tiempo ni recursos didácticos, para que sus alumnos de lengua indígena con graves carencias sociales, niños que trabajan apoyando a sus padres y que no tienen acceso a una alimentación básica, puedan memorizar los contenidos en castellano y sin sentido de la prueba estandarizada ENLACE.



Como se menciona en el Informe 2015 del INEE, que se sabe que los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza. De esta forma, si comparamos los docentes de educación primaria encontramos que, tres quintas partes de los docentes de las primarias generales laboran en localidades con baja marginación, mientras que la mayoría de los docentes de escuelas indígenas (96.2%) trabaja en zonas de alta o muy alta marginación (Delgado y Santos, 2015:29).

### **Conclusión del trabajo**

Uno de los beneficios de la educación es reducir y combatir la pobreza, impedir la transmisión de la pobreza a las siguientes generaciones, proporcionar empleos decentes y en general, calidad de vida. Sin embargo, lo que observamos en el sistema educativo mexicano es que se ha puesto el énfasis en la evaluación cuantitativa, a través de pruebas estandarizadas se establecen parámetros (insuficiente, suficiente, bueno y excelente) se busca medir el rendimiento educativo de todos los niños sin importar su sus condiciones sociales, económicas y culturales. Lo que evidencian estas evaluaciones es la desigualdad entre los niños que asisten a una escuela indígena y una no indígena.

Desde el 2006 se aplica la prueba ENLACE en las primarias de México y desde entonces en todos los cursos y grados evaluados los niños de las primarias que asisten a escuelas indígenas están por debajo de todos los demás tipos de escuela, más aún, siguen manteniéndose en los puntajes de insuficiente y suficiente de la prueba.

De esta forma explica Moreno (2011), que los resultados de las pruebas estandarizadas parecen no tener impacto en la mejora de la educación básica. La idea de que la educación ayudará a salir de la pobreza es cada día más lejana. “El propio INEE... (reconoce) que, los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas” (INEE, 2007 en Moreno, 2011:12).

Los resultados de estas evaluaciones no tienen como objetivo impactar en la calidad de la educación: "... por lo general, el uso principal [de los resultados de la evaluación] se relaciona con la toma de decisiones administrativas, asignación de cursos, estímulos económicos, promoción" (Luna, 2008: 76 en Moreno 2011).

En realidad la centralización de la educación, no permite contemplar la diversidad cultural, no se respeta la lengua indígena, las clases se imparten en castellano, no se ofrece una educación basada en las características socioculturales de los estudiantes, no se toman en cuenta las necesidades locales ni se apoya a los estudiantes con recursos escasos.

Todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, sólo de esa manera la educación puede ayudar a reducir la pobreza. En la medida en que los niños indígenas, tengan mejores escuelas, profesores que comprendan su contexto cultural y acceso a una vida digna, incrementaran su rendimiento escolar y tendrán más posibilidades de acceder a la secundaria. De otra manera, sucede que al no adquirir las competencias necesarias en la escuela los niños indígenas no continúan sus estudios, emigran en busca de empleo a Cancún, Quintana Roo, en trabajos de construcción y las mujeres adolescentes se embarazan, lo que los vuelven más pobres. Hacer efectiva la educación de calidad para todos los niños, es una tarea urgente en México.

## **Bibliografía**

*CEPAL (Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe)*. Comisión Europea (2010) La cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores. En línea en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/42239/LCG2420e.pdf> (Consultado 20 de octubre de 2013).

CONEVAL y UNICEF, Pobreza y derechos sociales de los niñas, niños y adolescentes en México, 2010-2012.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) *Evolución de la pobreza en México*, 2014.

Cortés, R. y Giacometti (2010) “Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil” *Serie Políticas Sociales*, No. 157, CEPAL/UNICEF, Santiago de Chile, enero de 2010.

Delgado A. y Santos, A. (coord.) (2015) *Los docentes en México. Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. SEP.

Foro de Educación para Todos (EPT), 2000. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2010) “Llegar a los marginados” En línea en: [www.unesco.org/new/fileadmin/.../gmr2010-ppt-generic-es.ppt](http://www.unesco.org/new/fileadmin/.../gmr2010-ppt-generic-es.ppt) (Consultado el 17 de mayo de 2014).

González, I. (2004) *Las narraciones de niñas y niños indígenas y migrantes*, Tomo I. SEP.

Hamel, R. (2008) Bilingual education for indigenous communities in Mexico. J Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, Vol.5: Bilingual Education, 311-322, 2008 Springer Science Business Media LLC.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2010) *Anuario Estadístico de Quintana Roo*, 2010.

INEGI, *Censo de Población y Vivienda, 2010*. México.

INEGI, *La población hablante de lengua indígena en Quintana Roo*, 2005.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) ¿Cuáles son las características de los alumnos, docentes y directores de educación básica y media superior? En línea en: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR01/2012\\_AR01\\_c.3.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR01/2012_AR01_c.3.pdf) (Consultado el 2 de junio de 2014).

INEE(2007) La educación para poblaciones en contextos vulnerables. *Informe Anual 2007*, México.

Mazón, Aguirre M. (2014) Educación en México, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) Cámara de Diputados. Carpeta de Indicadores y tendencias sociales, No. 24. junio de 2014.

Moreno, T. (2011) La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos* vol.33 no.131. México ene.2011.

Sandoval-Forero, E. y Montoya-Arce B. (2013) “La educación indígena en el Estado de México” *Revista, Papeles de población* vol.19 no.75 Toluca ene./mar. 2013.

Schmelkes, S. (2013) Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio *Revista Internacional de Estadística y Geografía* Edición: Vol.4 Núm.1 enero-abril 2013

Secretaría de Educación Pública. Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2013).México.

## DESIGUALDAD EDUCATIVA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Anabel Aranda Martínez  
Universidad de Murcia  
[anabel.aranda@um.es](mailto:anabel.aranda@um.es)

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
Universidad de Murcia  
[mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

### RESUMEN

La lucha que los sistemas educativos mantienen por establecer la equidad, por construir una sociedad más humana, más sostenible y en la que todos podamos vivir dignamente, exige a los docentes conocer los factores que inciden en las desigualdades educativas. Este trabajo nace con la finalidad de realizar una aproximación teórica de la desigualdad educativa en los centros escolares, centrándose en el concepto de desigualdad educativa, así como en los factores y efectos de la misma, para finalizar analizando las desigualdades en los distintos contextos educativos y ofreciendo orientaciones al respecto.

**Palabras clave:** desigualdad educativa, centro escolar, equidad, familia.

### 1. INTRODUCCIÓN

El hombre como ser inacabado es el único animal racional y educable. Es objeto y sujeto de educación, necesitado de la relación con los otros para garantizar su existencia. Si bien es cierto que la educación no puede reducirse a lo escolar, esta ha de considerarse como pieza angular en la formación de las personas, ya que contribuye a la potencialización y desarrollo del ser humano.

Pero la realidad nos muestra, un sistema educativo muy laxo, en el que los alumnos que no han adquirido los mínimos y con calificaciones muy bajas transitan por el sistema educativo desmotivados, descolgados, afectando también a la motivación del profesorado y por supuesto a la calidad educativa, demandando entre otras medidas, el establecimiento de nuevas normas de convivencia en los centros; el aumento de la transparencia y comunicación entre familia-escuela y la búsqueda de un mayor equilibrio entre lo público y lo privado, entre otros (Hernández Prados, 2016a).

Los estudios internacionales de evaluación escolar pusieron de manifiesto que el rendimiento académico de los alumnos se encontraba relacionado con el nivel socioeconómico (PISA, 2012), enfatizándose si cabe aún más el papel de las familias y evidenciándose un retroceso en la equidad de los resultados educativos en España. En este sentido Alegre Canosa (2010), señala que las escuelas acentúan “la homogeneización social y cultural de los diferentes establecimientos escolares, obstaculizando así que el alumnado más “vulnerable” pueda socializarse en entornos educativos auténticamente diversos, en lo relativo a los modelos y disposiciones mantenidos respecto del proceso y la institución escolares” (p.1158).

La no adhesión escolar por parte del alumnado con ciertas dificultades, principalmente de tipo socioeconómico y cultural, derivado de los contextos en los que interacciona, se ha convertido hoy día en una realidad de los centros escolares que demanda de un mayor conocimiento de los factores que inciden en el mismo. La solución de reagrupar a estos alumnos en una misma aula de manera que no dificulten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adheridos al sistema se ha puesto en práctica en algunos centros de secundaria, lo que acaba anulando las posibilidades de compensación y las oportunidades de éxito académico de los mismos, promoviendo la deserción o abandono escolar.

La desesperada lucha por situar a un centro escolar entre los mejores, siguiendo los parámetros de excelencia y exclusividad de los Rankings educativos, ha favorecido la puesta en práctica de medidas urgentes y drásticas, pero poco eficaces, pues en vez de compensar las desigualdades, las agudizan. El énfasis en lo cognitivo ha contribuido a la deshumanización de la educación, reduciendo a los profesores en transmisores de disciplinas que “forman parte de la cabeza, y bien pueden transformarse en hábiles manos a través del conocimiento, pero rara vez inundan nuestro corazón” (González Gerardo, 2014, p.64), por lo tanto difícilmente se les puede denominar de maestros, mentores o educadores que se caracterizan por despertar el interés por aprender en el otro, desde el acompañamiento, desde la confianza ciega en sus posibilidades.

Pero no todo está perdido, se trata de caminar en otra dirección en la que la igualdad, la individualidad-mismidad, la atención a los diversos contextos, la acogida de las diferencias, y muchos otros aspectos que contribuyen a humanizar la educación, no se reduzcan a objetivos

plasmados en los proyectos educativos, como si se tratase de la carta de los Reyes Magos que los niños escriben en Navidad, esperando que se haga realidad con la única implicación de desearlo. La transformación solo será posible desde la implementación de acciones que promuevan la atención a las necesidades integrales del educando en la praxis educativa.

## **2. CONCEPTO DE DESIGUALDAD EDUCATIVA**

En primer lugar, para poder desarrollar este trabajo debemos adentrarnos en el significado de “desigualdad educativa” a través de la aportación de diversos autores para aproximarnos a esta problemática que como dice Bracho (2002, p. 409), “se trata de un término desgastado, discutido y a veces olvidado, pero que no deja de ser relevante y recurrente en la literatura educativa.”

Resume Marchesi (2000), el significado de “desigualdad educativa” como proceso producido por la desigualdad de oportunidades que afecta al alumnado y cuando aparecen barreras en el acceso a la educación y a la información. De igual modo, la desigualdad educativa se ve engrandecida cuando la política del sistema educativo es nefasta, cuando los recursos y material escolar que posee el centro o el aula son escasos al igual que las ayudas que poseen las familias o los criterios que se establecen en cada centro para la admisión de alumno, la gran cantidad de alumnos por aula, los criterios de evaluación utilizados para evaluar al alumnado, etc.

No podemos hablar de desigualdad educativa sin mencionar la desigualdad social, pues ambos términos están relacionados afectando a la igualdad de oportunidades del sistema educativo como dicen Cebada, Caro y Mayo (2013, p.2):

La desigualdad en las competencias educativas atribuibles al entorno socioeconómico del estudiante está considerada como uno de los factores de estudio con mayor relevancia dentro de los países desarrollados. Existen varios motivos que ayudan a explicar la existencia de esta fuerte relación entre el entorno socioeconómico y el rendimiento académico.

La educación para Bracho (2002, p. 410), “es un derecho humano, un bien relevante al desarrollo social y económico”, por lo que, sin una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, los alumnos están destinados a sufrir daños futuros relacionados con la desigualdad social y económica. Igualmente, debemos considerar que las sociedades

actuales pueden y deben avanzar en el ámbito educacional sin que suponga un incremento de la desigualdad social a la hora de acceder a los aprendizajes (Reimers, F.; 2000, citado en Tapia Guerrero y Valenti Nigrini 2016). Para estos autores también existe una relación directa entre la desigualdad social y la estratificación socioeconómica y cultural que visten las escuelas actuales.

Otro de los autores que ayudan a entender el significado de desigualdad educativa y su relación bidireccional con la desigualdad social es Martínez Abellán (2014) a través de las barreras que nos encontramos en nuestro alrededor. Algunas de ellas que podemos destacar de este autor entre tantas barreras que menciona, es la barrera ambiental por su gran influencia en la desigualdad social, ya que son causadas por motivos de actitud y rechazo de las personas limitando su participación en diversos contextos, no solo por las condiciones físicas del medio. También es importante decir que, existen bastantes barreras que engrandecen la desigualdad educativa actual, no solo para las personas con discapacidad, sino para cualquier individuo, como por ejemplo las barreras en las telecomunicaciones, en el transporte, urbanísticas y arquitectónicas, en definitiva, barreras que impiden o dificultan el acceso a la educación. De igual modo, las barreras que las personas encuentran en el aprendizaje e impiden la participación e interacción del alumno con los distintos elementos del entorno y en diversos contextos, deben ser eliminadas para que los sujetos puedan acceder y participar en todas las actividades educativas y posean las mismas oportunidades de aprendizajes que el resto (Booth, T.; 2000, citado en Blanco Guijarro 2006).

Con más detalle, los sociólogos Capitan y García (2012), aportan su opinión y distribuyen a la sociedad en una serie de niveles a los que ellos denominan “fracturas sociales”: nivel de poder, político, económico y simbólico. El bienestar de cada uno de estos niveles dependerá del género, de la etnia y la clase a la que pertenece el individuo, pues por desgracia algunas de ellas desembocan en procesos de desarrollo y distribución de recursos desigual entre las sociedades actuales, más concretamente existe una diferenciación o desigualdad social que enmarca a los colectivos en una jerarquía donde unos tienen más derechos que otros. La estratificación social permite resaltar las diferencias entre las diversas clases sociales recordando qué funciones debe cumplir cada una de ellas generando a la vez rechazo por parte de la sociedad a los individuos de las otras clases sociales por motivos de rasgos físicos, lengua materna y lugar de procedencia, creencias, costumbres, etc. Este tipo de rechazo son los causantes de la exclusión



social de los grupos minoritarios, individuos españoles y no españoles, donde este último es perseguido por personas racistas y xenófobas en pleno siglo XXI.

### **3. FACTORES Y EFECTOS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA**

#### **3.1. Factores que promueven la desigualdad educativa**

“La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, siendo evidente que las desigualdades de naturaleza social, económica y civil son mayores que en cualquier otro período postbélico” (Barton y Slee, 1999, citado en Martínez Abellán. 2014, p. 41).

Cada vez con mayor frecuencia se asume la complejidad de la educación, rasgo que por hendidura debería transferirse al conjunto de problemáticas que emergen en la misma. En cualquier caso, la desigualdad educativa es un problema multidimensional, poliédrico, en el que no se puede reducir a una sola causa o factor. En este sentido, para Alegre Canosa (2010), la comprensividad formal o estructural del sistema educativo no es el único factor explicativo de la existencia de realidades escolares más o menos desigualitarias, y enfatiza el papel que desempeñan la implantación de los rasgos del mercado laboral en los sistemas educativos, denominándolos casi-mercado.

En relación con los factores que promueven la desigualdad educativa, Blanco Guijarro (2006), expone una serie de factores que dan lugar a la exclusión social en la escuela en términos de desigualdad educativa y social:

- Nivel socioeconómico familiar: como su nombre indica, el nivel adquisitivo de las familias es uno de los principales factores que dificultan el acceso a una educación de calidad abriendo la grieta de la desigualdad educativa y social.
- Alumnado que presente necesidades educativas especiales: es el colectivo que se encuentra más excluido, en ocasiones no reciben una buena educación o simplemente se encuentran escolarizados en centros de educación especial de manera discriminatoria.
- Colectivo de personas que provienen de otro país, especialmente afrodescendientes: normalmente estos individuos viven en zonas rurales que son las más pobres y en los centros no se lleva a cabo una enseñanza intercultural que enseñe a los alumnos a respetar el resto de culturas.

- Niños y niñas que habitan en zonas rurales: estas zonas tienen un índice de pobreza más alto que las zonas urbanas y dan lugar a la discriminación de las personas que habitan en ellas.
- En algunas ocasiones, influye el género de la persona: el género femenino generalmente finaliza los estudios o permanece más años en la escuela, y además obtiene mejores resultados que el masculino.
- La privatización de la escuela: actualmente el número de escuelas privadas ha aumentado en relación a las escuelas públicas, donde en esta última existe una gran desigualdad de recursos materiales, personales y espaciales.
- Integración vs Escuela inclusiva: la confusión entre ambos conceptos lleva a la población a englobarlos de igual modo y por ello sigue siendo tema de debate, pero realmente son dos enfoques totalmente diferentes. El concepto más amplio y que debe aplicarse en la escuela es la inclusión, aportando mayores beneficios que la acción integradora, que palió levemente el problema de la segregación.
- Política del Sistema Educativo Español: la política de este sistema tiene una serie de agujeros que crean barreras en las personas dificultando el acceso a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades.

### **3.2. Efectos de la desigualdad educativa**

La escuela y su forma de enseñar cambian y sufren transformaciones constantemente, al igual que la sociedad y la estructura de la misma. Estos cambios vienen determinados por la evolución natural de las sociedades tradicionales donde influye la gran cantidad de avances tecnológicos, cambios en la mentalidad y costumbres de las personas, diferentes políticas en los países con el gran salto a la democracia, etc. La realidad social actual en términos de desigualdad, influye y condiciona la vida de la escuela y a los individuos que asisten a ella, así lo afirma Tiramonti (2004, p. 16):

Los cambios estructurales desorganizan el mundo en que se mueven las instituciones y los sujetos, y generan una diversidad de posicionamientos y estrategias que no necesariamente se diferencian por estrato social, sino que, en más de una ocasión, las diferenciaciones se construyen en grupos provenientes de distintos sectores sociales. Al mismo tiempo, en el interior de estas nuevas agrupaciones se reconocen diversidad de sentidos que sí aparecen asociados a los antiguos estratos sociales organizados según la pertinencia socioeconómica de sus miembros.

Es importante mencionar también que cada país, comunidad autónoma y municipio tiene unas tasas de desigualdad social y educativa diferentes en cada uno de ellos, siendo ambas la principal causa de exclusión social que abre cada vez más la brecha de estas desigualdades. Igualmente está comprobado que el tener más estudios ayuda a salir de la pobreza, pues se obtienen más posibilidades de acceder al mundo laboral, y aunque la educación básica es fundamental, posteriormente se debe profundizar en los estudios superiores que permitan afrontar las barreras que puedan encontrarse en su futuro. (Blanco Guijarro, 2006).

Según Blanco Guijarro (2006, p.1), “los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad”, es decir, son estos los más afectados por la desigualdad educativa y social y por ello requieren una mayor ayuda para afrontar esta situación para obtener un futuro en condiciones. Por su parte, Marchesi (2000, p. 158) aporta que el hecho de que un individuo repita curso (repetir trae más consecuencias negativas que positivas según el autor), es consecuencia, en parte, de los escasos recursos que posee la familia:

Los alumnos repetidores proceden en mayor medida de familias con bajos recursos económicos y culturales, por lo que se puede afirmar que las repeticiones no sólo amplían las diferencias en rendimiento entre los mejores y los peores sino que también refuerzan las desigualdades sociales.

#### **4. CONTEXTOS IMPLICADOS EN LA DESIGUALDAD SOCIOEDUCATIVA. ORIENTACIONES PARA COMBATIRLA**

##### **4.1. Contexto familiar**

Todo contexto puede actuar como compensador/inhibidor de la desigualdad educativa o como potenciador y posibilitador de la misma. Si bien esta dualidad en algunos contextos como el escolar no siempre es claramente visible, ya que se trata de una misma actuación para todos y con una finalidad clara de fomento de la igualdad y del desarrollo humano, en el contexto familiar existen evidencias claras de la misma. Tal y como señalamos en otro lugar (Hernández Prados, 2014, p.178)

“Somos conscientes de realidades familiares alarmantes en la que la pobreza, la exclusión y la violencia se han convertido en señas de identidad que les confiere el rasgo de multiproblemáticas o de riesgo. Se trata de familias que viven marcadas por la “pérdida”

(pérdida del poder adquisitivo económico, pérdida de la estabilidad familiar, pérdida o dejadez de la responsabilidad educativa, etc.). Desafortunadamente, la vulnerabilidad de las familias también se convierte en un legado para los menores que habitan en ellas.”

Son múltiples las variables intrafamiliares que pueden actuar como inhibidoras de las desigualdades, especialmente todas aquellas que además de cubrir las necesidades básicas potencian las relaciones de acogida en las que impera la transmisión de valores, de sentimientos morales, y en las que se asume la responsabilidad educativa del otro. De hecho, los padres brillantes son aquellos que prestan una mayor atención a los vínculos que establece con sus hijos centrándose en el diálogo narrativo, el perdón, la felicidad, solidaridad, compasión, y generan un clima de amor, de confianza y libertad de expresión, entre otros aspectos, tratando de abandonar lo material por lo humanizador, el tener por el ser (Hernández Prados, 2016b).

De igual modo, existen otros factores a considerar de la relación que las familias mantienen con el resto de instituciones de la sociedad. En este sentido, la relación que las familias mantienen con los centros escolares es fundamental para garantizar la coherencia de actuaciones educativas y el incremento de probabilidades de éxito escolar. Sin embargo, como consecuencia de la ambivalencia de los modelos educativos, la sobreconfianza en la cualificación técnica, la sobrecarga de funciones desempeñadas fuera del hogar y la reducción del tiempo de vida familiar, las familias delegan, con demasiada frecuencia, la tarea de educar a otras instituciones. Las familias empiezan a considerarse “clientes” de los centros educativos, limitándose a exigir servicios de mayor calidad y a elegir los centros que mejor satisfacen sus preferencias, aunque junto a este modelo “clientelar” hay otro modo centrado en el *trabajo conjunto* (Ortega, 2007).

#### **4.2. Contexto escolar**

En lo referente al contexto escolar también encontramos diversas orientaciones para combatir la desigualdad socioeducativa, pues la escuela es considerada como uno de los motores principales de cambio en conjunto con la familia.

Según García y Palomar (2010), en la actualidad, las aulas están caracterizadas por la gran diversidad del alumnado en términos de diversidad étnica, cultural, religiosa, social y educativa. A pesar de traer ciertas desventajas para una educación de calidad, la diversidad no

debe ser entendida como un obstáculo, sino como un bien para la sociedad que produce una serie de beneficios en los alumnos, mejorando la convivencia y el saber intercultural, favoreciendo de igual modo la inclusión del discente en el aula y la comunidad. Por ello, una *Comunidad de Aprendizaje* es un proyecto en el que participan diversos sectores (profesorado, familia, amigos...) que ayudan a los centros educativos a establecer cambios que permitan superar el fracaso escolar y hacer frente a los problemas que puedan surgir. La colaboración entre las personas que integran una Comunidad de Aprendizaje es el factor principal que impulsa este proyecto promoviendo la inclusión del alumnado aprovechando esas diferencias entre ellos.

Basándonos en Moreno (2003), una buena *política pública social* proporcionaría la igualdad de oportunidades y los mismos derechos a todos los ciudadanos independientemente de las diferencias entre estos permitiéndoles cubrir sus necesidades básicas. El *Estado de Bienestar* es la institución que se encarga de que estas políticas se lleven a cabo para mejorar estos aspectos y combatir contra la desigualdad social.

La educación es un derecho fundamental de las personas, entendiéndose que esta debe ser de calidad y debe ofrecer la igualdad de oportunidades. Asimismo, una educación que no abra más grietas a la desigualdad debe estar basada en una enseñanza a través de la *escuela inclusiva* donde los alumnos no se adaptan a la enseñanza, sino la enseñanza a ellos permitiendo que el proceso de enseñanza - aprendizaje se asiente en función de sus necesidades y capacidades, pues permite atender a la diversidad del alumnado (Blanco Guijarro, 2006).

#### **4.3. Contexto social**

A colación de lo anterior y centrándonos en el contexto social de los individuos que se encuentran en desventaja, para hacer frente a estas desigualdades que afectan a los individuos, el Estado tiene una gran responsabilidad en su mano, así lo expresan Madrigal de Torres y García-Longoria Serrano (1993, p.41):

El Estado adquiere el compromiso de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, así como a remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y a facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

Uno de los instrumentos que ayudan a combatir la exclusión social creando un sistema de protección público son los Servicios Sociales, atendiendo a las necesidades básicas de la sociedad, concretamente cuatro según Madrigal de Torres y García-Longoria Serrano (1993, p.42), “necesidad de acceder a los recursos sociales, necesidad de convivencia, necesidad de integración social y necesidad de solidaridad social”. De igual modo y en relación al ámbito educativo, deben garantizar una intervención socioeducativa enfocada a la prevención e integración del individuo menor de edad en la escuela, normalizando las condiciones de vida de cada uno para reducir la exclusión social que pueda afectarle en su futuro.

Por otra parte, en este contexto es imprescindible hablar de la figura del Educador Social, persona que analiza e investiga los contextos sociales y educativos de un determinado individuo. Según De Sanmamed y Zaquirre (2012, p.1), esta persona realiza una serie de acciones mediadoras y formativas en el ámbito educativo. Algunas de estas acciones son:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Para finalizar, Varela Crespo (2010, p.139) añade que “uno de los objetivos fundamentales de la Educación Social se refiere a generar procesos educativos que incidan en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía”. Además, señala que los educadores resultan imprescindibles para que las personas que forman parte de la comunidad participen de manera activa en la resolución de los problemas” (Varela Crespo, 2010, p. 141).

## **CONCLUSIONES**

Este trabajo comienza reflexionando sobre algunas ideas de la desigualdad social y educativa en España, aspecto este agudizado por la crisis económica, por los movimientos migratorios, por la delegación que las familias hacen de su función educativa, por la falta de preparación de los docentes para abordar estas dificultades, etc. No cabe duda de que la desigualdad educativa y la desigualdad social mantienen una interrelación bidireccional, ya que aquellos que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión social presentan

mayor probabilidad de desigualdad educativa, del mismo modo que la no adhesión educativa contribuye a dificultar las posibilidades de integración social.

Aunque se han enfatizado diversos aspectos generales que inciden en la desigualdad educativa, dejamos abierta la posibilidad de estudios posteriores que enfaticen la identificación de factores más específicamente vinculados a la escuela y/o con las familias, de modo que éstos actúen como punto de partida para ir ascendiendo hasta los generales. Consideramos que un buen punto de arranque sería la formación docente en desigualdad educativa.

Llegados a este punto, retomamos el origen del mismo que nos permita cerrar, al menos momentáneamente, la reflexión sobre la desigualdad educativa que iniciamos con la intención de que sirviera de referente a los docentes en la transformación de la educación hacia una mayor equidad. Este proceso de transformación requiere el reconocimiento del papel que desempeñan los docentes directamente en los centros escolares e indirectamente potenciando la participación de otros agentes en la educación, resaltando especialmente el contexto familiar y comunitario.

## REFERENCIAS

- Alegre Canosa, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 7(16), 409-413.
- Capitan, A.J. O. y García, P.O. (2012). *Introducción a la sociología y a la sociología de la educación*. Manuscrito no publicado. Departamento de Sociología y Trabajo Social. Área de Sociología. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Cebada, E. C., Caro, C. D., & Mayo, J. P. (2013). Determinantes de la desigualdad educativa en España. In *XX Encuentro Economía*



*Pública: Estado del bienestar: sostenibilidad y reformas* (p. 12).  
Universidad de Sevilla.

De Sanmamed, A. F., y Zaguirre, R. L. (2012). Funciones de las educadoras y los educadores sociales en los Servicios Sociales Municipales. *RES: Revista de Educación Social*, (15), 23.

González Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una Universidad más Humana. ¿Es superior la educación superior*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum.

Hernández Prados, M. A. (2016a) Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2009). La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Madrid, Fundación Instituto de Empresa. *Boletín Redipe*, 5 (6), 178-179.

Hernández Prados, M.A. (2016b) Cury, A. (2010). Padres brillantes, maestros fascinantes. Barcelona: Planeta. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 401-403.

Madrigal de Torres, P., y García-Longoria Serrano, M. P. (1993). Los Servicios Sociales: un espacio para la participación y la educación democrática. *Pedagogía social: revista universitaria*, (8), 41-48

Martínez Abellán, R. (2015). *Tema 1: Accesibilidad universal: conceptualización y usuarios*. Manuscrito no publicado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Área de Accesibilidad y discapacidad. Universidad de Murcia. Murcia. España.

Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 135-163.

Moreno, L. (2003). Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar. *Documento de trabajo*, 3, 08.

Tapia Guerrero, L. A., y Valenti Nigrini, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, 38(151), 32-54.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, 15-45.



Varela Crespo, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (17), 137-148.

Díez Palomar, J. y Flecha García, J. R., (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 19-30.

## INTERVENCIÓN SOCIAL. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
Rita Ros Pérez Chuecos  
Universidad de Murcia

### RESUMEN

No cabe duda de que la intervención social es un concepto de gran relevancia en el bienestar general de una sociedad, ya que promueve la atención y ayuda necesaria a aquellos individuos o colectivos que se encuentran en estado de necesidad, vulnerabilidad o en riesgo de exclusión. Los enfoques desde los que atender esta realidad han variado en función del momento histórico en el que nos situemos. De ahí que el presente trabajo pretenda describir brevemente la evolución y el desarrollo histórico de los servicios sociales, lo cual es una tarea compleja, especialmente si atendemos a la diversidad y ambigüedad de conceptos empleados para definir el espacio de intervención social, pero necesario y de justo reconocimiento a aquellas experiencias iniciales que constituyen la base del sistema actuales.

**Palabras clave:** intervención social, vulnerabilidad, servicios sociales, evolución, historia.

### 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de intervención social no constituye ninguna novedad en la sociedad actual. Por el contrario, la riqueza del lenguaje, además de manifestar que nos encontramos ante un concepto complejo que requiere de estudio y delimitación, evidencia la actualidad y pertenencia de la misma. Al respecto Casado (1994) recoge en su trabajo algunos de los términos empleados (servicio social, auxilio social, promoción social, obras sociales, seguridad social, acción social, entre otros).

Algunas de las definiciones más clásicas centran la definición de intervención social en la acción de compensación y reorganización, es decir, en la ayuda, sin entrar a definir o delimitar los rasgos de la vulnerabilidad a atender, ni la naturaleza de la ayuda. En este sentido, para Kelly (1986) la intervención social se define como el conjunto de influencias, planificadas o no, en la vida de un grupo pequeño, organización o comunidad con la finalidad de prevenir o reducir la desorganización social y personal y promover el bienestar de la comunidad. En esta misma línea Lewis (1972) señala que la acción social (equivalente a grosso modo a la intervención social) está constituida (frente a la acción interpersonal) por los "esfuerzos realizados para modificar los sistemas operativos sociales y políticos y la actividad legislativa y reglamentadora relativa a la salud, educación y bienestar y a los campos religiosos y correccionales, con el fin de mejorar a escala comunitaria la provisión de recursos físicos, psicosociales y socioculturales básicos, y la organización de los servicios para ayudar a los individuos a enfrentar sus crisis"

Poco a poco las definiciones se adentran en otros aspectos, profundizando en la diversidad de la naturaleza de los procesos o en los colectivos a los que se dirige. Respecto al primer factor, éste ha sido plasmado de forma inigualable por Seidman en Sánchez (1983) quien considera la intervención social como acciones planificadas y no planificadas, intencionales y no intencionales que tienen un impacto en la calidad de vida de

la sociedad, pero principalmente de los destinatarios como resultado de la operación de varios procesos: 1) distribución de derechos, recursos y servicios; 2) desarrollo de bienes, recursos y servicios que mantienen e intensifican la vida y 3) la asignación de estatus dentro de la totalidad de las tareas y funciones sociales que involucran roles prerrogativas. En cuanto al segundo factor, Iscoe et al (1977) señalan que la intervención social tiene como propósito "la mejoría de la condición humana a través de esfuerzos dirigidos principalmente hacia la asistencia de los pobres, menos privilegiados y dependientes para enfrentarse con los problemas y mejorar o mantener una calidad de vida".

Con una mayor incidencia en el bienestar psicológico y no tanto comunitario, Hunter en Iscoe et al (1977) se refiere a la intervención social como "cualquier intervención (preventiva o restauradora) que intente tener un impacto en el bienestar psicológico de un grupo de población definido". Posteriormente, con el paso de los años, la intervención psicológica adquiere identidad propia diferenciándose de la intervención social y considerándose a la vez parte de esta. Concretamente, el rasgo distintivo de la intervención psicológica lo determina la intencionalidad concretando cuando intervenimos sobre personas para producir cambios psicológicos (conductuales, emocionales, educativos, etc.) En este caso sería la Psicología Clínica la encargada de este tipo de intervención.

En un principio el papel de la intervención psicológica solo tenía cabida en los servicios sociales especializados, quedando excluido del nivel generalista de la intervención social, pero el nuevo diseño del Sistema Público de Servicios Sociales cuenta con la figura del psicólogo, para ser más exactos de un psicólogo por centro, hecho que ha promovido la creación de numerosos puestos de trabajo en los últimos años (Berdullas, Chacon, López-Cabañas y Sanz, 1989).

Por otra parte, podemos definir el proceso de intervención como la introducción, interposición o actuación desde una postura de autoridad, de un elemento externo entre dos partes con la intención de modificar, o interferir con el funcionamiento de un proceso o sistema en una dirección dada (cambio de dirección, cesación, desarrollo, etc.). La intervención comporta pues un proceso de interferencia o influencia y persigue un cambio.

En la intervención social tanto la unidad (nivel o destinatario) como el cambio perseguido, es decir, el objetivo o meta de la intervención, deben tener marcado un carácter claramente social. De modo que, la intervención social supone un conjunto decidido de actuaciones tendentes al cambio intencional y sistemático de la realidad social. El volumen de actuaciones y colectivos a los que hacen referencia es tan cuantioso que existen serias dificultades para delimitar teóricamente la práctica cotidiana de la intervención social, algo que puede rastrearse históricamente en la diversidad de perspectivas epistemológicas de la disciplina y que contribuye a que "La formación profesional se encuentra aprisionada en la enseñanza heterogénea de perspectivas diferentes y/u opuestas, lo que interroga a estudiantes y profesionales" (Martínez y Torrecilla, p.229).

A nivel mundial existe una conciencialización política de atender las necesidades del otro, del vulnerable del necesitado. Pero no siempre ha sido así. Ha habido momentos en que las acciones para paliar las desigualdades y carencias, se abordaban desde un enfoque caritativo, paternalista y religioso, constituyendo acciones "graciosas" de personas e instituciones concretas que actúan aisladamente. Los procesos de intervención

social tiene un enfoque absolutamente diferente según se trate de países en vías de desarrollo, donde se plantean acciones populares y movimientos de masas, o de los países más opulentos de la tierra, dentro del estado del bienestar, donde se generan bolsas de miseria y marginación.

## **2.- LA INTERVENCIÓN SOCIAL: EVOLUCIÓN HISTÓRICA**

Vivir en sociedad implica necesariamente la convivencia, y convivir implica acoger y hacerse cargo del otro. El concepto de ayuda al necesitado está vinculado a la educación moral de toda sociedad y constituye un elemento intrínseco de la convivencia. Por lo tanto, desde que el hombre vive en sociedad, se han ido desarrollando diferentes formas de hacer frente a las necesidades que aparecían de la vida en común y del proceso de adaptación al medio, que han ido evolucionando a lo largo del tiempo, en función del momento sociopolítico y condicionadas por las situaciones sociales que había que afrontar, coexistiendo, en muchos casos, a lo largo del tiempo muchas de ellas (Encinas, 2009).

### **2.1. Caridad o protección social feudal. Edad Media**

Hablar de Edad Media es hacer referencia indiscutiblemente a las organizaciones religiosas caracterizadas primordialmente por la caridad y beneficencia como motor que impulsa la ayuda al necesitado, y el sistema feudal como instituciones básicas de ayuda, en la que esta última se define como un sistema social organizado. Los pilares básicos de ayuda social, cobijo y protección de ese contexto histórico y otros posteriores fueron las redes permanentes de albergues, refugios, hospitales, orfanatos, etc., creados por las organizaciones cristianas (Berdullas et al., 1989). Por tanto se contempla por un lado el papel de lo religioso en la intervención social, pero también el papel de la ciudadanía y del bienestar social asociado a lo económico.

Son diversas las modalidades de intervención social que se contemplan en este periodo histórico, pasando de la ayuda mutua, al feudalismo, previsión, caridad y por último, la regresión. En un primer momento, la atención a los necesitados se realizaba a través de las relaciones familiares y de la solidaridad vecinal en el cultivo, en la construcción de una vivienda, en la atención en periodos de viudedad, acogiendo a los huérfanos, entre otros aspectos (Casado y Guillén, 1986). Aunque el concepto de *ayuda mutua* se encuentra entroncado con el origen cristiano de caridad, consideramos que desempeña en el ámbito primario una función fundamental en la sociedad medieval y no sería propio inscribirla dentro de la órbita de la caridad.

Esta forma de solidaridad social se practicó sobre todo de manera informal, sin la intermediación de reglamentos aparentes y administradores reguladores. Pero en el plano vecinal dio lugar a las hermandades y cofradías, que vinieron a ser instituciones formales de ayuda mutua. En la ayuda vecinal, a diferencia de la ayuda familiar que no dio lugar a servicios sociales propiamente dichos, encontramos actividades formalizadas y organizadas que pueden considerarse servicios sociales mutualistas.

Otra modalidad de ayuda mutua se desarrolla en el mundo económico medieval, conocida como *protección social feudal*, asociada al sistema artesanal gremial de explotación

económica en la que se establecían relaciones de sumisión y vasallaje, en la que el se daba una escasa, débil y precaria atención a los siervos. Como consecuencia de los abusos experimentados al sector poblacional más vulnerable, se desarrolló todo un sistema de protección de índole militante, incluía importantes instituciones de previsión y protección social de la que se beneficiaba la población artesana. Inicialmente, los gremios constituyeron un sector social y económico pequeño, pero luego cobrarían mayor liderazgo, de modo que sus instituciones de protección social irradiaron a otros ámbitos.

Las crisis económicas de la época, hacia el final de la sociedad feudal, contribuyeron al aumento considerable del volumen de pobres, promoviendo una mayor implicación del ámbito religioso en el tema de la pobreza valorándolos positivamente, hasta el punto que como bien señala Susín (2000) los pobres eran considerados personificaciones de Cristo y debía ser socorridos a través de la caridad. La limosna o el acogimiento que pudiera practicar un fiel parecen inequívocas acciones de donación, caridad en el sentido religioso del término. En cambio las prácticas de ayuda social llevadas a cabo por reyes, señores feudales y cargos eclesiásticos más bien deben considerarse como servicio público inherente a su función social. En la sociedad medieval, la condición señorial, en sus diversas modalidades, conlleva la obligación de proteger a los súbditos, siervos, feligreses... La condición señorial, incluso en el sector eclesiástico, da derecho a rentas y exacciones (diezmos), que proceden del pueblo y son la base financiera de la protección social feudal.

Con el fortalecimiento de los gremios se establece la *previsión*, en la que la atención y protección esta destinada exclusivamente a los artesanos. Los gremios eran corporaciones formadas por los maestros, oficiales y aprendices de una misma profesión u oficio, regidos por unos estatutos u ordenanzas especiales, en los que se establecían mecanismos de protección a los afiliados y en ocasiones éstos tenía que aportar una cantidad económica para superar los infortunios futuros.

Por un lado, las sociedades de la cristiandad soportaron sus funciones sociales básicamente sobre la familia y la comunidad vecinal, quienes a su vez afrontaron la mayor parte de las situaciones de carencia. Generalmente cristiandad y *caridad* caminan cogidas de la mano, entendiendo por caridad la virtud cristiana convertida en institución de la heteroayuda graciable, cuyos principales beneficiarios eran los sujetos marginales con carencias importantes y cuyos agentes de la caridad eran todos: particulares con la limosna, notables civiles y eclesiásticos fundando hospitales, etc. La caridad tuvo amplio desarrollo en España, siendo objeto de una gran atención por parte de los pensadores de la Teología y la Filosofía. Conoció diversas regulaciones legales, dejó un rendimiento enorme de instituciones y servicios asistenciales: hospitales, hospicios, albergues, prácticas de socorro amulatorio formalizadas, etc. Sin embargo, el móvil de esta solidaridad primaria no debió ser tanto la virtud cristiana de la caridad como la presión de la necesidad y la carencia de otros mecanismos de ayuda o de protección social.

Para finalizar, la etapa de *represión*, la intervención social de asistencia, ayuda y protección, independientemente del carácter religioso, económico o solidario vecinal, se vio perjudicada con la promulgación de la Ley de prohibición de la mendicidad.

## 2.2. La crisis Renacentista

Para Sanz (2001) el origen de la profesión de la asistencia social surge en un entorno religioso-caritativo, situando su mayor precedente en las visitadoras de pobres que propone Luis Vives en 1526 en su Tratado de Socorro a los pobres. Efectivamente, no hay mejor representación de lo acontecido en la etapa renacentista que la obra de Juan Luis Vives (Valencia, 1492), en la que se expresa de forma inigualable la crisis renacentista, en lo que se refiere fundamentalmente a la intervención social pública y a la técnica de tratamiento de las situaciones de carencia.

Vives reclama la “responsabilidad de las autoridades en lo que concierne a la situación y atención a los pobres”, especialmente en el establecimiento de declaraciones, registros e inspecciones, tanto de los propios pobres como de las fundaciones y establecimientos afectos a ellos. También propugna una intervención pública positiva de socorro de pobres, que incluya no solo acciones asistenciales, sino también medidas de prevención (como la educación de menores sin ambiente familiar normal) y de rehabilitación e inserción social y profesional. En este sentido es necesario el reparto social en las responsabilidades en las carencias del país. Es necesario ampliar la intervención pública complementándolas con las acciones privadas ya que el sistema carece de una ayuda mutua que esté completa desde la acción caritativa y civiles tradicionales.

Desafortunadamente, las ideas de Vives tuvieron una acogida dispar en España. Su orientación intervencionista suscitó una fuerte polémica que tiene su expresión más conocida con motivo de la nueva ordenación de la atención a los pobres estableciendo medidas de control y limitación de la acción de los pobres. Por un lado, Soto se opone a toda limitación o control de la circulación y mendicación de los pobres. Manifiesta comprensión y tolerancia para sus pecados y vicios, oponiéndose a la vinculación de las autorizaciones mendicatorias con factores morales o religiosos; no aprecia ventaja en la asistencia mediante instituciones, prefiriendo la relación personal directa. Por el contrario, Medina defiende la competencia pública, se manifiesta con rigor respecto a los pobres falsos e impíos y desata soluciones asistenciales para evitar que las personas se encuentren en situación de mendicidad.

Con el tiempo las iniciativas han cambiado hacia la idea que plantea Mediana, creciendo desde el control de iniciativas públicas hacia iniciativas privadas abarcando todos los ámbitos y situaciones desde el campo de la beneficencia en pro de la creación de instituciones.

### **2.3. El Régimen de Beneficencia**

La Beneficencia viene a sustituir a la Caridad de la Edad Media. En España se registran intervenciones públicas precursoras de una nueva institución, principalmente bajo el reinado de Carlos III. La primera regulación de carácter general se produce por la ley de 1822 con vigencia intermitente y breve y sustituida por la ley de Beneficencia de 20 de junio de 1849 bajo el reinado de Isabel II, parcialmente vigente hasta hoy. La ley de Beneficencia de 1849, y más expresamente su Reglamento aprobado por el Real Decreto del 14 de mayo de 1852, regula por un lado el carácter público que se divide en tres: a nivel estatal, autonómico y local. Castellano (2003) recoge que la legislación relativa a la solidaridad en torno a la beneficencia es una cuestión de derecho y no de solidaridad. Actualmente esta regulación se ha establecido una red de atenciones asistenciales

que obligan a los poderes públicos a que generen y establezcan una serie de prestaciones con carácter oficial y de cumplimiento obligado. El estado asume la Beneficencia con el objetivo de ejercer un control más amplio en todas las actividades tanto públicas como privadas.

La Beneficencia, tanto en su rama pública como privada, fue objeto de numerosas adaptaciones a nuevas circunstancias. En el área pública se adoptaron modificaciones parciales y en el área privada se crearon nuevas figuras de intervención derivadas o semejantes a la Beneficencia.

#### **2.4. Los Servicios Sociales en la etapa Franquista**

En la etapa Franquista se han establecido dos sectores de intervención. Por un lado el sector privado y por otro el públicos. Cada uno de ellos con sus diversas particularidades. En relación al sector privado éste se divide en cuatro bloques:

El primero se denomina ayuda mutua: Empieza cuando acaba la guerra, siendo estos los primeros años de paz. Se basaba en prestar ayuda con carácter informal en tono a los círculos primarios: familia y amistades. El régimen Franco no era favorable al asociacionismo. Aquí radica el factor que explica el incierto y parsimonioso desarrollo de los servicios sociales mutualistas bajo el franquismo.

En el segundo servicios Sociales de Régimen comercial los servicios conocieron un desarrollo moderado. En los primeros años la demanda con capacidad adquisitiva era muy escasa. Los procesos de modernización social y de crecimiento económico de la segunda mitad del periodo favorecieron la emergencia de servicios lucrativos de guardería infantil y de residencia de ancianos.

Más tarde llegó la acción benévola con el franquismo. Tiene una estructura básicamente autoritaria, debido a su gratuidad y porque supone una relación social virtual. Los servicios sociales privados y gratuitos eran objetivamente afines a una de las dimensiones del franquismo, siendo gestionadas y mantenidas por instituciones y categorías sociales afines al régimen del general Franco. Algunas de ellas pueden ser consideradas como fuerzas constituyentes del nuevo Estado. El franquismo pues, era un medio propicio para el desarrollo de los servicios sociales de las empresas e instituciones antes evocadas. Por primera vez se creó una financiación cómoda de su acción social, perfectamente viable.

Para finalizar la época del sector privado los servicios sociales generaron una acción caritativa y filantrópica despuntando los servicios sociales modernos. Cáritas despuntó el cambio a través de algunos proyectos sino también porque asumió funciones de estudio y asesoramiento. En todo caso, el hecho más importante es que ese fenómeno parecía responder muy cabalmente a demandas y potencialidades del momento.

En el ámbito público se recogieron cinco bloques de especial relevancia para el sistema. Franco tiene un marcado carácter sobre ello, siendo objeto de reformas, complementaciones y también repeticiones. La primera es la acción benéfica. El Gobierno de la República crea el Socorro Rojo; en la “zona nacional” se organiza el auxilio de invierno, de carácter estacional, estabilizándose posteriormente como Auxilio Social. Finalizada la guerra se consolida como obra de Falange Española Tradicionalista y de la

JONS, bajo tutela del ministerio de Gobernación. Posteriormente la obra de Auxilio Social se transforma en organismo autónomo con el nombre de Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS).

Seguidamente se tiene en cuenta los Fondos Nacionales a final de los años 50. Abren este periodo los ministros tecnócratas del Opus Dei, a quienes se atribuye la creación de los Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y el Ahorro (FONAS), inspirándose en el ideal de justicia social. Hay que destacar que la "Ley de Fondos" no crea nuevos organismos sino meros instrumentos financieros de aplicación social. Tal aplicación se instrumentó mediante planes anuales de subvenciones a personas físicas y entidades. Con la creación de las FONAS se recupera el término de "Asistencia Social" utilizada antes de la Guerra Civil.

Posteriormente con el franquismo se amplía el cuadro de prestaciones y el colectivo de beneficiarios. La cobertura se estructura en dos modalidades de protección: la modalidad básica con prestaciones económicas y sanitarias correspondientes a los riesgos clásicos (enfermedad, accidentes...) así como los de protección de la familia y la complementaria: abarca "los Servicios Sociales y la Asistencia Social de la Seguridad Social". Los servicios sociales de la Seguridad Social son prestaciones técnicas previstas para las áreas de "Higiene y seguridad en el trabajo", "Medicina preventiva"... se creó por primera vez el servicio social de asistencia a los pensionistas.

En esta misma época el estado crea servicios de administración por el estado. Se refiere a las acciones sociales públicas exteriores a la Beneficencia y a la Seguridad Social. En diversos ámbitos se establecen servicios tales como: La Administración de régimen de Franco hereda el Instituto Nacional de Reeducción de inválidos, en el ámbito de la educación. Es una institución en parte médica y en parte educativa. Se crea el Fondo Nacional para el Fomento de Principio de igualdad de Oportunidades. En el ministerio de Agricultura se crea un "servicio con objetivos agrarios", que incluía facetas sociales y la creación del Fondo Nacional de Protección del Trabajo, en el área de la administración laboral.

Se finaliza este periodo con las Obras de Régimen en donde se tienen en cuenta movimientos sociales principalmente en el ámbito de las Juventudes y en el ámbito de los sindicatos.

El primero se centra en dar lugar al desarrollo de una amplia gama de obras docentes. La mujer fue objeto específico de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de los JONS: su principal vía de acción en este frente fue la prestación cumplimiento de servicio social. A parte de esto, la Sección Femenina desarrolló programas culturales, educativos y sociales. Las obras sociales sindicales manteniendo los campos de la artesanía, la colonización agrícola, el cooperativismo, la asistencia sanitaria, la vivienda, etc. Varias de ellas incidieron ampliamente en el campo de la acción de los servicios sociales en su acepción amplia, pero muy escasamente en el de los servicios sociales personales.

## **2.6. Servicios sociales en la transición**



Los servicios sociales se entienden como un estado de Bienestar Social en un conjunto de leyes sociales englobadas en una política de acción social, que llevan a crear los recursos adecuados para dar respuesta a las necesidades sociales de la población, tendiendo a un equilibrio dinámico entre necesidades – recursos.

Entendemos que hablamos de Bienestar Social cuando nos referimos a aquellos sistemas que atienden a los sectores de Educación, Sanidad, Vivienda, Empleo, Seguridad Social, y la Asistencia Social. En esta línea los servicios sociales dentro del estado de Bienestar son evidentes para la complejidad institucional y organizativa. En este centro se agrupan las tradicionales competencias del ministerio de Gobernación en materia de Beneficencia y Asistencia Social con las del ministerio de Trabajo en materia de Servicios Sociales de la Seguridad Social. Esta reforma organizativa no afectó a la regulación jurídica de las instituciones de protección social. Es decir, la Beneficencia y Asistencia Social públicas y los Servicios sociales y la Asistencia Social de la Seguridad Social siguieron siendo como antes.

En el plano público se toma una medida muy importante: se reforma la estructura de la gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. Por lo que la Seguridad Social retiene los servicios sociales para la Tercera Edad y minusválidos que se integran en el INSERSO junto con un nuevo servicio social de Programas Especiales y se crea el Servicio Social de Medicina Preventiva. Así mismo, los restantes servicios sociales de la Seguridad Social pasan a la administración del Estado. Esto supone la reconversión de éstos a la condición de servicios públicos de carácter general.

## **2.7. Los Servicios Sociales a partir de la Constitución de 1978.**

La Constitución Española de 1978 no regula expresamente los servicios sociales, y solamente los menciona de forma incidental. Ello nos obliga a un análisis de aproximación en el que vamos a recorrer los principales sistemas de protección social, dentro de los que se generan y mantienen los servicios sociales. Nos referimos a la Beneficencia, la hipotética asistencia Social, la Seguridad Social y lo que podríamos llamar Bienestar Social.

La CE no menciona la Beneficencia. Se incluyó en los borradores pero fue eliminada por su mala imagen. El término "Asistencia Social" lo encontramos en el artículo 148 de la CE. Con tal término se identifica una materia en la que las comunidades autónomas (CC.AA) pueden asumir competencias exclusivas. La Asistencia Social ha de comprender las Actividades de la beneficencia que no tienen otro lugar donde cobijarse, las instituciones y servicios que antes se identificaban con la etiqueta asistencial (FONAS, instituto nacional de asistencia social) y las instituciones y programas de servicios sociales personales.

En relación a los Estatutos de Autonomía los servicios sociales deben incluirse en materia de la asistencia social. Las CC.AA. pueden ejercer competencia exclusiva en dicha asistencia social, salvo las de la Seguridad Social. El pensamiento renovador en el ámbito local en materia de servicios sociales viene postulando la mayor vinculación de los mismos al nivel local, especialmente a los Ayuntamientos. Hubo gran expectación respecto a la Ley 7/1985 de 2 de abril reguladora de las Bases del Régimen Local en cuanto a servicios sociales, sin embargo solo aparecen 2 disposiciones expresas relativas al

municipio, en tanto que la provincia no da ocasión a ningún precepto específico en materia de servicios sociales

### 3. REFERENCIAS

Berdullas, M.; Chacón, F, López, M. y Sanz, L.M. (1989) La intervención social. *Papeles del psicólogo*, 36 , 7.

Casado, A. (1994) Acción social y servicios sociales. *V Informe Sociológico sobre la situación en España*, 11, 1735-1880.

Casado, D. y Guillén, E. (1986) Los servicios sociales en la perspectiva histórica. *Documentación Social*, 64, 8-23.

Castellano, F. L. (2003) Una sociedad de cambio y no de beneficencia. El aciaacionismo en la España Liberal. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 44 , 195-228.

Encinas, L. (2009) Evolución histórica de la intervención. *Revista Coloquio*, (13), 6-13.

Iscoe, I.; Bloom, B.L. y Spielberger, C. D. (1977) Community psychology in Transition. *Training in community psychologists*, 16, 3-39.

Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local

Lewis, O. (1972) *La cultura de la pobreza*. Barcelona: Anagrama.

Martinez , M. C. y Torrecilla, A. (2015). El objeto de intervención del trabajo social y su construcción a lo largo de la historia. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 56 , 229-240.

Sanz, C. (2011) Acción Social y Trabajo Social en España: una revisión histórica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 13, 5-42.

Sánchez, V. (1983) *Psicología comunitaria*. Barcelona, Ed PPU.

Susín, R. (2000) *La regulación de la pobreza. El tratamiento jurídico-político de la pobreza: los ingresos mínimos de inserción*. Logroño: Universidad de la Rio.

Kelly, J. C. (1986) Context and process and ecological View of the interdependence of practice and research. *American Journal of community Psychology*, 15, 5-11.

## LOS SÍNTOMAS DE LA DESIGUALDAD. INTERROGANTES DESDE LA EDUCACIÓN.

Arlet Rodríguez Orozco

Universidad Nacional Autónoma de México

arlet.orozco@gmail.com

## Resumen

La desigualdad es uno de los procesos sustantivos de la sociedad. De la misma forma que lo es la educación. ¿De qué manera se constituyen ambos procesos que se suponen contradictorios en una misma sociedad? ¿Cuáles son las sinergias que se producen a raíz de esta coincidencia? ¿Por qué la interacción de la desigualdad y la educación se asume de forma orgánica dando lugar a cierta acriticidad? ¿Es la educación la base de la desigualdad? ¿Cuál es el marco que daría sentido a la educación como proceso de igualdad? y ¿Cuál es el marco que serviría para el desarrollo justo? Estas son algunas de las interrogantes que se abordan para comprender el mecanismo de intersección entre desigualdad y educación argumentando.

Una introducción a partir de los antecedentes.

En la tarde del 26 de julio de 2016 el boletín de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM (DGCS, 2016) daba a conocer la bienvenida que el rector en turno de la máxima casa de estudios de México, una de las más importantes en Latinoamérica y el mundo, daba a los recién ingresados de las licenciaturas de medicina, los poco más de mil doscientos estudiantes que formaron las filas de los escasos 17 mil estudiantes que lograron ingresar después del proceso de selección. Estos estudiantes equivalen al 9% de solicitantes que durante 2016 aspiraban a estudiar alguna carrera universitaria en la UNAM. Un grupo de los 250 mil jóvenes mil rechazados que suman de las principales instituciones del país (UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional) optaron por estudiar en las opciones ofrecidas por el programa “Educación Por Ti” que la Secretaría de Educación Pública en coordinación con diversas universidades articula los esfuerzos insuficientes a pesar de sus anuncios, pues tenemos un rezago de 70 años (Pol, 2016), o ingresar en escuelas privadas o resistir y exigir lo que por derecho constitucional debería serles otorgado, sin tener grandes resultados (Notas periodísticas de los diarios Regeneración y La Jornada, 07/07/2016).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Latinoamérica es una de las regiones más desiguales del mundo, a pesar de mostrar disminuciones en el índice de Gino (Jiménez, 2015, pág.13). Y al interior de esta medición México se encuentra entre los 15 países con mayor desigualdad. ¿Cómo se estructura la relación entre educación y desigualdad? ¿Cómo desestructurar esta relación? La misma CEPAL alude al pacto social (CEPAL, 2016). Vamos a reflexionar sobre el caso en México para la Educación Superior

#### Cruces entre desigualdad y educación

La educación constituye un pilar en el desarrollo de las sociedades, prácticamente el primer factor para conseguir el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) “La educación es fundamental para ayudar a la gente de todo el mundo a entender por qué el desarrollo sostenible es un concepto tan vital para nuestro futuro común. La educación nos brinda los instrumentos –económicos, sociales, tecnológicos e incluso éticos– esenciales para asumir los ODS y realizarlos.” Indica la UNESCO (2016, pág. 6)

¿Por qué se relaciona entonces con la desigualdad la educación? Específicamente por tres mecanismos: el acceso, el impulso y la reproducción.

El acceso a la educación hasta el nivel medio superior en México está constitucionalmente asegurado, pero el acceso a nivel superior no. Este es el primer plano en el que la educación y la desigualdad se cruzan, prácticamente es una forma extraña de materializar el principio de que es a través de la educación que se produce cierta movilidad social.

Este cruce merece una reflexión más profunda. La educación, un proceso de la más noble factura, en un contexto de desigualdad, se configura como un

mecanismo desigualador. En 2008, propuse al mecanismo desigualador como un constructo que permitiera pasar de la descripción y medición de la desigualdad a la comprensión de su intervención en la transformación social. En ese caso el fenómeno de estudio fue la vivienda. Distintos aspectos fueron considerados para responder a la interrogante de por qué existían viviendas pobres en el medio rural. Pensar la realidad como un proceso condujo a entender no la pobreza sino el empobrecimiento y no a la desigualdad como una de sus expresiones, si no a los mecanismos desigualadores como canales que hacen posible la desigualdad a través de su materialización por medio de vertientes como son las políticas públicas, la instalación de la diferenciación por género, la dificultosa capacidad de establecerse en un trabajo y la ausencia de un acervo de saber que arraigue una subjetividad productiva entre otros (Rodríguez, 2008). De ese esquema de pensamiento retomo una lógica de continuidad y proceso para conocer o al menos interrogar sobre algunos puntos de la dinámica que resulta en desigualdad.

Primer síntoma: la educación como mecanismo desigualador.

En el caso de la educación hemos de reconocer que si ésta se concibe como un punto de partida para lograr mejorar la situación personal y se le despoja de un cometido imprescindible para la construcción social significa al menos dos procesos subsecuentes: el primero que alude a un proceso indudablemente individual, pero proyectado hacia la individualización, el segundo que es la educación un cuerpo de conocimientos que le permitan al sujeto a insertarse en un sistema ya construido en desigualdad. Lo cual hace ver a la educación como un mecanismo reproductor de un sistema en desigualdad. No como un proceso de construcción colectiva. El proceso de crisis por el que atraviesan nuestras sociedades, ¿requerirá más de reproducir lo que origina tal crisis que de modelos que conduzcan a su resolución?

La educación o mejor dicho el sistema educativo está sirviendo como un mecanismo de reproducción de desigualdad al establecer en primer término un sistema de diferenciación. La diferenciación se convierte en desigualdad cuando no contempla en sus contenidos ciertos principios como son la inclusión, la integración conceptual, la capacidad constructiva de la colectividad.

Segundo síntoma: la idea preconcebida.

Los problemas en el acceso no son resultado totalmente de una vergonzosa reducción presupuestaria cada vez más acuciante, sino de una idea establecida sobre el acceso restringido. Pensemos en el escenario actual: en diversos estados estudiantes fueron no admitidos o rechazados, en el estado de Michoacán ellos mantienen tomadas las instalaciones universitarias para exigir cumplimiento a su derecho. Pero es de todos sabido la incapacidad estructural para brindar educación a todo habitante del país y procede entonces enfocarse mejor en la competencia a la que nos invitaron, sin la atención de la seducción.

En condiciones normales las instalaciones son utilizadas para impartir clases a una cantidad de sujetos que están preocupados por obtener notas altas o al menos por no incurrir en reprobación pues el mecanismo evaluatorio no se preocupa por el aprendizaje y la comprensión, sino porque estos se pretenden cumplir a través de una asignación numeraria. Los académicos a su vez están superados no por una cantidad inmanejable de estudiantes, sino por un sistema que exige una productividad justificante no del avance teórico sino del completar un ingreso que permita seguirse considerando pertenecer a la clase media alta de la sociedad. Así que en este juego de competitividades no tiene cabida ni una construcción social, ni un desarrollo de saber. La idea preconcebida de que el acceso no es pleno, alienta un sistema competitivo que impide pensar nuevas formas de socializar la educación.

Tercer síntoma: la sustentable desigualdad.

El problema del acceso no es nuevo, solo se ha agudizado. Desde nunca el acceso a la educación fue universal y no lo será hasta el año 2100. No lo veremos, no nada más por nuestra edad, sino porque la estructura que subyace a la deficitaria educación no muestra visos de cambio. Los registros de la UNICEF (2016) indican que el problema está presente desde que se le designa como organismo internacional encargado del seguimiento en la materia, pero al mismo tiempo, que la falta de acceso se produce históricamente, lo hace en cualquier lugar del planeta, incluido el primer mundo, sus estudios han mostrado con mayor detalle la disparidad entre el medio urbano y rural (UNESCO, 2016. pág. 28). La misma UNICEF reconoce el papel desigualador que tiene la educación y no evitarlo resulta contrario al desarrollo. El informe de la UNESCO, publicado en 2016, indica que “Para que la educación no agrave la estratificación social, los gobiernos tienen que establecer un equilibrio entre las actividades relativas a la educación que pueden mejorar la competitividad de una ciudad y las que pueden mejorar la inclusión social.” (UNESCO, 2016). De esta manera una continuidad, el lado peligroso de la sustentabilidad, de los sistemas educativos inequitativos se vería sustituida por una mejora social, en el lado justo de la sustentabilidad.

Iniciativas ejemplares han tratado de cubrir el vacío que se produce cotidianamente a través de la exclusión que se imprime en la política pública es el caso de la monumental obra de Paulo Freire en Brasil y los aportes de Peter Mc Laren, Henry Giroux, Michael Apple

Cuarto síntoma: el impulso y la reproducción de la educación al contexto desigualador.

Resulta revelador en este síntoma declaraciones que haciendo un profundo estudio resultan en conformaciones de élites, valga retomar la declaración que hace el rector en turno de la UNAM para dar la bienvenida en julio de 2016 a los estudiantes de recién ingreso a la Facultad de medicina: “El esfuerzo que han hecho ha sido para ingresar a la mejor escuela de medicina del país, que tiene los mejores maestros, los mejores campos clínicos y el mejor posgrado. Empéñense mucho” decía.

Quinto síntoma: la educación como producto en venta.

Este síntoma no solamente se produce en el mercado de la educación privada, es preocupante porque se produce institucionalmente en la educación pública.

En la educación universitaria existen procesos que imponen cuotas ilegítimas pero legitimadas al efectuar cobros equivalentes a 10 salarios mínimos para obtener acceso al proceso de selección que de antemano se sabe es restringido a través de la aplicación de exámenes como el CENEVAL EXANI II,.

Las dimensiones de la desigualdad. Notas para la aproximación transdisciplinaria.

La desigualdad es un fenómeno que se distingue por sus efectos degradantes en determinados sectores sociales, pero es una condición indispensable para el desarrollo de nuestras sociedades.

La UNESCO reconoce dos dimensiones, la desigualdad espacial: considerada por las disparidades espaciales y regionales entre centros y periferias, entre zonas urbanas y rurales, entre regiones con más o menos recursos diversificados. Y la desigualdad cognitiva: referida a la diferencia en el nivel de acceso y contribución a diferentes fuentes y tipos de conocimiento, así como las consecuencias de estas disparidades. (UNESCO, 2016b)

Los primeros niveles de educación y hasta la educación media superior se suponen asegurados para toda la población, pero sobre una base estructuralmente dudosa, no solo por las nimias condiciones de equipamiento y salarios, sino por la amenaza que imprime una reforma laboral pretendida educativa a la gratuidad, a la autonomía y al desarrollo de contenidos requeridos por nuestra sociedad.

Un estudio transdisciplinario deberá contemplar la integración de este contexto para poder desarrollar iniciativas que con decisión pretendan instaurar sistemas educativos más justos y verdaderamente sustentables.

## Bibliografía

Bárcena, A. (2016). América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo? Columna en la página de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/articulos/2016-america-latina-caribe-es-la-region-mas-desigual-mundo-como-solucionarlo>

Jiménez, J. (2015). Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina. CEPAL, Naciones Unidas. Centro de Estudios Fiscales. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37881/S1420855\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37881/S1420855_es.pdf)

- Poy, L. (24 de septiembre de 2016). México, rezagado 70 años en educación media superior: Unesco. Periódico La Jornada Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/24/sociedad/029n1soc>
- Regeneración. (18 julio, 2016). Este año son rechazados más de 54 mil jóvenes de la UNAM. Recuperado de <http://regeneracion.mx/este-ano-son-rechazados-mas-de-54-mil-jovenes-de-la-unam/>
- Rodríguez O. A. (2008). La vivienda en el vivir rural: estado, procesos sociales y déficit habitacional. Tesis de Doctorado. Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. México. <http://colposdigital.colpos.mx:8080/jspui/handle/10521/1632>
- Sánchez. A. (07 de julio de 2016). Marchan estudiantes rechazados de universidades. Periódico La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/07/07/inicia-marcha-de-maes-exigen-se-garantice-acceso-a-educacion-superior>
- UNAM-DGCS-497. (26 de julio de 2016). Boletín UNAM-DGCS-497. Ciudad Universitaria. Ciudad de México. Recuperado de [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016\\_497.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_497.html)
- UNESCO (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA TODOS. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2016/la-educaci%C3%B3n-al-servicio-de-los-pueblos-y-el-planeta-%E2%80%93-creaci%C3%B3n-de-futuros-sostenibles#sthash.4KCwNavT.dpbs>
- UNESCO (2016b). El aumento de las desigualdades puede poner en peligro los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, según el informe de las ciencias sociales. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unchecked\\_inequalities\\_could\\_threaten\\_uns\\_sustainable\\_dev/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unchecked_inequalities_could_threaten_uns_sustainable_dev/)



***Un espacio para reinventarnos.***

***La práctica artística en diferentes comunidades como investigación educativa y de transformación social.***

Lorena Cueva Ramírez  
lorenacue14@gmail.com  
Universidad de Jaén  
María Martínez Morales  
mariamartinez\_82@hotmail.com  
Universidad de Jaén.



*Sin título, 2016. Foto-resumen, alumnado participante.*

**Resumen**

Con la presente comunicación se pretende dar cuenta de un trabajo de investigación educativa en un contexto de desigualdad social, a través de la práctica artística como medio de indagación así como metodología artística de aprendizaje con la intención de conocer y explorar otras formas de representación de la comunidad educativa así como de utilizar el arte como vehículo de expresión y conocimiento, clave para la convivencia y motor de transformación social. Para ello, la comunicación se divide en tres partes, una introducción donde se cuenta, de forma general, el proyecto de investigación y punto de partida, a continuación, en el siguiente apartado argumentamos la metodología con la que abordamos el proceso de investigación y situación que nos lleva a escoger el enfoque a/r/tográfico, finalmente, en el tercer apartado, presentamos a modo de conclusión visual una serie de fotografías como parte del resultado de nuestra investigación desarrollada en distintos centros educativos.

**Palabras clave:** Investigación educativa, desigualdad social, práctica artística, deriva, comunidad.

## Introducción

Este proyecto de investigación busca introducir la práctica artística como medio de expresión personal, de motivación en el aula y de conocimiento del contexto del alumnado.

Partiendo de la experiencia personal y profesional que ambas investigadoras hemos podido llevar a cabo en centros educativos con características especiales (contando con alumnado en riesgo de exclusión social, en su mayoría de etnia gitana con una cultura, costumbres y una forma de entender la vida muy distinta al resto), hemos conseguido conocer la realidad contextual del alumnado, solventar y entender buena parte de los conflictos que se daban en los centros con los que hemos colaborado, gracias a la introducción de las artes como medio comunicación entre el alumnado y resto de la comunidad educativa.



*Sin título.* Foto documentativa sobre el proyecto, Cueva Ramírez, L. (2016)

Debido a las grandes diferencias sociales que existen entre los miembros de la comunidad educativa que formaban los centros y el alumnado que en éstos se encontraban, la comunicación era en raras ocasiones posible. Todo esto provocaba unas diferencias y conflictos prácticamente irresolubles. De hecho, en uno de los centros el profesorado ni siquiera conocía el barrio en el que su alumnado vivía, en los demás, conocían el entorno pero no la realidad que en ellos se daba.

Al llegar a los centros y analizar la situación, llegamos a la conclusión que el mejor punto de partida para solventar la difícil situación y relación que en ocasiones había en las aulas era salir a conocer el espacio en el que el alumnado de los centros crecía y, la mejor forma de conocerlo era, por supuesto, que ellos nos lo enseñaran. Hicimos por tanto, varias derivas por los barrios acompañadas por el alumnado y demás miembros de la comunidad educativa, con el fin de que ellos también conocieran el contexto social de su alumnado. Como la temática de este proyecto es artística, facilitamos al alumnado cámaras y grabadoras, para que fuesen

inmortalizando los aspectos importantes que definen su entorno y que, desde su punto de vista, podían ayudarles como referencia a la hora de llevar a cabo el resto del proyecto. A partir de ese momento el proyecto empezó a ser propiedad del alumnado, ellos eran los que decidían qué debían grabar y fotografiar.

Una vez realizadas la derivas, que fueron el punto de inicio de todos los proyectos artísticos que hemos realizado en los distintos centros, comenzamos con el resto del desarrollo artístico. Como he mencionado con anterioridad, desde el momento de la deriva, el alumnado pasó a ser dueño del proceso, por tanto, el desarrollo y resultado de los proyectos fueron distintos en cada centro, ya que la localización de cada centro es distinta y por lo tanto el contexto en el que crece el alumnado también lo es, y por extensión las necesidades de cada comunidad educativa también difiere.

Podemos asegurar que después de esta experiencia de convivencia de toda la comunidad educativa, conociendo la realidad del alumnado, fue más fácil conseguir la comunicación entre profesorado y alumnado, gracias a que el primero entendía el porqué del comportamiento y pensamiento del segundo.

### **El colegio, la calle: aprendiendo desde la comunidad.**



*Sin título, 2016. Foto independiente del alumnado participante*

Como punto de partida, nos situamos en la práctica, en la idea de que mirada y proceso de investigación basado en la creación artística enriquece la investigación, nos permite aportar nuevos enfoques en educación y repensar los existentes. Por tanto el planteamiento escogido en nuestro proyecto de investigación nos lleva a la fotografía, como enfoque de investigación al vincular nuestra práctica artística como proceso de indagación y práctica docente, al funciona como metáfora capaz de reunir y conjugar en una investigación las vocaciones del artista, investigadora y el educadora al mismo tiempo, por su carácter relacional y colaborativo, Irwin sugiere que quien integra estos papeles en su vida personal y profesional, provoca la aparición de nuevos espacios o intersticios altamente dinámicos y enriquecedores. El artista, investigador/a y educador/a, se sitúa en esos territorios intermedios con el deseo de realizar una exploración personal de los lugares físicos, espirituales, sociales, a través de un diálogo común. Esta comunicación compleja, intersubjetiva e intrasubjetiva, genera una experiencia estética integrada tanto por el conocimiento, como por la acción reflexiva, como por la propia



creación. (Irwin, 2000:30. Ob.cit, Abad,2009:49). Presentamos una investigación artográfica que nos ha permitido repensar a través de nuestra práctica artística otras posiciones docentes desde las conexiones establecidas durante el proceso de indagación y su representaciones. Nuestra relación con a través del proyecto de investigación con el alumnado ha sido colaborativa, la narrativa construida a lo largo del proceso ha configurado el hilo conductor para transitar entre las reflexiones generadas por la comunidad y las que nos han ido guiando en el proceso, desde nuestra perspectiva como docentes, artistas e investigadoras. Por tanto, estas reflexiones que al igual que las producciones artísticas, son colectivas. Produciéndose una relación de encuentro entre saberes compartidos, experiencias generadas y nuevos caminos a partir de la reflexión, discusión y acción.



*Sin título*, Fotoensayo Molina Mercado, C.(2016)

En este sentido, el proyecto parte de la idea de conectar la vida del alumnado fuera del aula, con lo que ocurre dentro de ésta para favorecer experiencias de aprendizaje en el ámbito de educación formal, de repensar otras formas de ser y hacer dentro y fuera del contexto educativo en base a las nuevas necesidades del alumnado. De esta manera intentamos vincular lo que sucede en el aula, con sus historias, vidas y experiencias que tienen lugar en su vida cotidiana. Por tanto, salir al barrio donde vive la mayoría del alumnado surge como punto de partida desde el interés de conocerlos, acercarnos al barrio significa acercarnos a sus vidas. De esta manera, el proyecto de investigación comienza desde la aproximación, desde las historias de vida de la comunidad que interviene en el proceso.

Pensamos en la necesidad de conocer el alumnado desde su entorno más cercano, el barrio. Para ello, planteamos el proyecto desde el uso de la práctica artística como eje fundamental del a partir del cual trazar recorridos que nos lleven a su contexto vital. Realizamos varias derivas como medio de exploración e indagación de sus vidas en el barrio donde conviven la mayoría con la intención de cuestionar, reflexionar o explorar recorridos alternativos que tengan en cuenta la experiencia y otras posibilidades de representación de la experiencia vivida.

Con este proyecto, por tanto, proponemos el barrio como lugar de conocimiento desde la exploración que surge en ese caminar como práctica artística que posibilita el conocimiento mediante una forma activa de observación, búsqueda y cuestionamiento. El uso de la práctica artística como metodología artística de aprendizaje nos ofrece una amplia posibilidad de abordar el proceso forma multidimensional e interdisciplinar durante la representación colectiva, toma de conciencia, intercambio de conocimiento, posicionamiento o activismo pedagógico. La construcción de una narrativa que articula procesos de aprendizaje colaborativo generando espacios para el diálogo y participación al funcionar como dispositivo activador de dinámicas de acción. La acción actúa como un agente pedagógico ya que durante el proceso se construyen nuevos significados basados en las experiencias del alumnado



Desde esta perspectiva el barrio se convierte en espacio educativo, para desde ahí empezar a caminar partiendo de los intereses del alumnado. En este sentido, cualquier material recogido en el camino se convierte en parte del proceso de exploración, e indagación cultural y social. “La clave para una investigación exitosa con fotografías es un entendimiento de las relaciones sociales y las agendas subjetivas a través de las cuales son producidas y los discursos a través de las que se hacen comprensibles” (Pink 2007:76). Desde la deriva vamos recogiendo a través del uso de diferentes medios artísticos, el dibujo, la fotografía, vídeo...etc., aquellas observaciones o exploraciones que surgen en el camino teniendo en cuenta la mirada de cada uno de los participantes, así, la metodología artística se convierte no sólo en el método de indagación sino en práctica educativa en sí misma. Los métodos visuales ayudan a documentar y representar el mundo social de manera creativa con el desarrollo de nuevas formas de entender individual y socialmente las relaciones y los conocimientos científicos y sociales (Banks, 2001; Becker, 1974; Collier y Collier, 1986; Rosa, 2004; Rose, 2001).

Desde los objetos, registros visuales o sonoros del camino se va configurando una cartografía vital. Esta cultura visual revela una red de narrativas socialmente construidas que, tomadas en conjunto como un todo, hacen una identidad normalizada socialmente visible (Haywood, 2007).

Desde esta perspectiva, escogemos la práctica artística al funcionar como material de indagación que tiene en cuenta subjetividades del alumnado, que parte de su experiencia, y recoge aspectos que de otra forma quedarían invisibilizados. En este sentido el arte funciona como medio a partir del cual nos representamos, nos reinventamos, como medio de empoderamiento social, a partir del cual, el alumnado actúa como protagonista de la historia que va trazando desde la práctica artística generando otras posibilidades de ser en un lugar que apenas deja hueco para otras formas de representación de la realidad que viven. El uso de la práctica artística como práctica educativa dio lugar a una gran posibilidad de representaciones al tener en cuenta la experiencia de cada participante, siendo fundamental como proceso de indagación, entre las muchas acciones artísticas, expongo la serie “viaje”, una acción artística realizada por una alumna desde la creación colectiva, ella propone envolver las mesas del aula con las telas que habíamos traído del paseo, escribiendo en ellas la experiencia de un paseo hasta encontrarla, a través del cual nos relata un encuentro en torno a tela, construida a partir de los retales de todas las personas que había encontrado en el camino, invitándoles a participar de la esa construcción, una historia contenida en la tela.



*Viaje.* Martínez Morales, M.(2016)

## Conclusiones

El uso de la práctica artística como recurso para dar voz en el discurso y toma de decisiones genera nuevas situaciones y formas que empoderan al alumnado y favorecen la convivencia en un contexto marcado por la desigualdad. Una forma de hacer visible a la comunidad, desde la una construcción individual y/o colectiva, y culturalmente específica. Acercarnos a su entorno más cercano, su barrio, nos ha llevado a conocer aspectos de sus vidas y encontrar un espacio donde generar nuevas narrativas a partir de sus miradas. A partir de estos debates llegamos a resignificar el espacio público como lugar de reunión, de compartir, de confrontar, de intercambio, de historias...etc. Hablamos de que éste nos juntamos en torno a una acción que sirve de activador de contextos más complejos. De las derivas reflexivas que generó este proyecto, es que las prácticas realizadas en espacio público se ven incluidas por producciones que reflejan las negociaciones, confrontaciones y contradicciones propias del espacio social.

Las acciones artísticas realizadas han aportado significados basados en la experiencia, de la comunidad, contruidos desde una mirada colaborativa. Estos artefactos han actuado como mediadores entre las subjetividades de cada participante, no como transmisor de contenidos, sino como generador de nuevos significados para ser reinterpretados, parte de un proceso inacabado. Por tanto, adoptar la perspectiva artográfica, tanto en el proceso como el producto artístico, ha generado nuevos recorridos, relaciones y situaciones que tienen que ver con el espacio producido en las intersecciones entre nuestra práctica docente, artística e investigadora.



*Sin título*, Foto-conclusión I, Martínez Morales, M. (2016)

Se muestra de esta forma el gran peso que ejerce una buena comunicación entre el alumnado y profesorado para así, alcanzar un correcto desarrollo de la enseñanza y de la transmisión de conocimiento. Pudiéndose por tanto, utilizar la práctica artística no únicamente como asignatura aislada dentro del currículo educativo, sino como nexo de unión entre los miembros de la comunidad ya que, como se ha demostrado a través de estos proyectos, es un medio de comunicación personal realmente potente que se puede extrapolar a cualquier contexto, incluso a los que a priori parecen imposibles.





*Sin título. Foto-conclusión II, Cueva Ramírez, L.(2016).*

## Bibliografía

- BANKS, M. (2001) Visual methods in social research. London: Thousand Oaks
- Bourriaud, Nicolas (2006). Estética Relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- COLLIER, J. & COLLIER, M. (1986) Visual anthropology. Photography as a research method. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- HAYWOOD, J. Jr. Visual Culture Archaeology: A Culti/ Politi/ cal Methodology of Image and Identity. Cultural Studies - Critical Methodologies. 2007, 1 (3), 3-25. doi: 10.1177/1532708606291066
- IRWIN, R. (2000) A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry. Pacific Educational Press, Vancouver
- PINK, S. (2007) Doing Visual Ethnography. Sage Publications, London.
- MORENO MONTORO, María Isabel. (2012) Somos barro: una investigación usando la creación artística. Revista Tercio Creciente, nº1. ISSN: 2340-9096
- TORRES DE EÇA, Teresa (2010) A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS PRIORIDADES EDUCATIVAS DO INÍCIO DO SÉCULO XXI. Revista Ibero-Americana de Educação, nº 52, pp. 127-14

Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI  
 Tema: Desigualdad educativa y acceso a la formación funcional y al aprendizaje auto sustentable

## DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN MÉXICO Y ESPAÑA: NUEVAS FORMAS DE ATENDER EL DESARROLLO <sup>1</sup>

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía [jalera@uat.edu.mx](mailto:jalera@uat.edu.mx)  
 Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México  
 Dr. Juan Carlos Martínez Coll [coll@uma.es](mailto:coll@uma.es)  
 Universidad de Málaga (UMA) España  
 Dr. Roberto Fernando Ochoa García [rochoa@uat.edu.mx](mailto:rochoa@uat.edu.mx)  
 Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México  
 Dr. José Ignacio Rivas Flores [j\\_rivas@uma.es](mailto:j_rivas@uma.es)  
 Universidad de Málaga (UMA) España

**RESUMEN:** Para no quedar en deuda con este tema de actualidad intelectual, en el segundo semestre 2016 iniciamos el abordaje de la importante problemática que tiene la desigualdad educativa dentro de la propia desigualdad económica. Por ello iniciamos trabajos por parte de investigadores de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT; el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR) de la UAT/UNAM, que dirige el Dr. Héctor Cappello García; la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales (UACJS) de la UAT; en coordinación con grupos de investigación de la Universidad de Málaga España, de las Facultades de Derecho (FD) y Ciencias de la Educación (FCE), y recientemente, con investigadores de la Universidad Lagos del Sur de Chile, coordinados por el doctor Pedro Fuenzalida Rodríguez, que estuvo de visita en mayo de 2016 en la UAT. Esperamos lograr en este esfuerzo académico, dentro de la celebración del I Congreso internacional ONLINE de la serie EumedNet, privilegiando el tema "Desigualdad social y educativa: el problema del acceso a la educación de calidad y democrática". El presente ensayo forma parte central de este 1er. congreso, buscando primeramente repasar los diversos autores clásicos y de actualidad en el tema, así como comparar la desigualdad social y educativa entre México y España, dos países con similares condiciones de idioma y cultura, pero con diferencias importantes en desarrollo y equidad.

**Palabras clave:** Desigualdad social, desigualdad educativa, pobreza y desarrollo, España, México.

### INTRODUCCIÓN

A fines de junio de 2016, en la Ciudad de México (CdMx) se presentó la Feria del "Libro de Economía de la Desigualdad 2016", que el Fondo de Cultura Económica (FCE) lleva a cabo; en ese marco se lanzó el libro "Desigualdad: ¿Qué podemos hacer?", de Anthony B. Atkinson. En el acto encabezado por José Carreño Carlón, titular del FCE, expresó que "damos seguimiento a una decisión adoptada por nuestros órganos de gobierno, en el sentido de que esta institución se consolide como un grupo editorial y una red de librerías de referencia en el campo de la difusión y el debate de los estudios de la desigualdad". "La presencia del FCE en el debate mundial sobre la desigualdad escaló hace dos años cuando esta casa lanzó en español la ahora célebre obra de Thomas Piketty, El capital en el siglo XXI, simultáneamente desde México y las filiales en

#### <sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH de la UAT. Colaborador del Cuerpo Académico CA "Estudios de Economía y Sociedad" (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.

Dr. Juan Carlos Martínez Coll, es Profesor investigador de la Facultad de Derecho de la UMA. Líder del Grupo de Investigación GI "EumedNet" (SEJ-309), es Miembro de la Internet Society (ISOC), es Secretario del capítulo Español (ISOC-ES) y Presidente del capítulo Andalúz (ISOC-ANDALUZ).

Dr. Roberto Fernando Ochoa García, es Profesor investigador de la UACJS de la UAT. Integrante del CA "Economía y Sociedad" (UAT-CA-80), Perfil PRODEP, cuenta con diversas publicaciones y artículos. Su línea de investigación es sobre grupos vulnerables, problemas económicos y del empleo.

Dr. José Ignacio Rivas Flores, es Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. Líder GI "Profesorado, Cultura e Institución Educativa" (HUM-619) de la Junta de Andalucía. Su especialidad es didáctica y organización escolar.



Argentina, Chile, Colombia y España, con un tiraje que ya pasa de 100 mil ejemplares". Aparte se agregarán en el semestre de 2016 los títulos, "La globalización y la desigualdad", de Francois Bourguignon, "Desigualdad mundial. Nuevas aproximaciones para la era de la globalización", de Branko Milanovic, y "Los altos ingresos en Francia en el siglo XX", de Thomas Piketty. Asimismo, los días 28 y 29 de septiembre de 2016, el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), celebra la Semana Nacional de la Transparencia, con el tema central "Información pública para combatir la desigualdad"; justificado por que en México 46 por ciento de la población, es decir, 55.3 millones de personas viven en pobreza. El objetivo de detectar la información existente y aquella que haría falta para contar con un diagnóstico claro, que permita evaluar la efectividad de las políticas públicas implementadas para abatir la desigualdad económica y social en México. Autoridades, expertos, funcionarios, académicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil participan durante tres días de conferencias, entre las que destacan "Democracia y transparencia", "Democracia y desigualdad" e "Información y combate a la desigualdad".

El 20 de enero de 2016, escribíamos nuestra columna llamada "Impacto de la desigualdad educativa desde la óptica de la UAT", introduciendo la necesidad de abordar este tema tanto en las actividades de docencia como de investigación universitaria, como parte de los docentes de la UAT (Lera, La Luz de Tamaulipas, 2016).

[...] ***Impacto de la Desigualdad Educativa desde la Óptica UAT.*** En mi nueva experiencia como docente en la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), me toca este semestre 2016-1 impartir una asignatura llamada "La desigualdad social en el ingreso, empleo y diferenciación regional". Para ello se inicia la reflexión de la materia al indagar sobre la educación actual en México.

Un primer factor de las variables de nuestro modelo económico vigente (Neoliberal), es que la educación se divide entre la pública y la privada, donde la primera está dominada por facciones e intereses que han dañado la vocación escolar y el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes, mostrando lo que le llamo "analfabetismo funcional", compuesto por estudiantes que "saben" pero "no aplican lo que saben". Esto es están pero no hacen, dentro de la dinámica de "hacer" y "saber hacer", aprender a aprender y aprender a emprender.

¿Cómo nos explicamos esta cruda realidad? Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada "desigualdad educativa", fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos.

Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema. En nuestro país, están en rezago escolar quienes tienen 15 años o más y no han concluido la educación básica. En 2005, el rezago abarca al 44.7% de la población. Es 3% más alto en el caso de las mujeres; y lo padece un tercio de la población urbana y tres cuartas partes de la rural (INEGI, 2005). Se refleja en el promedio de escolaridad: 8.4 años en los hombres y 7.9 en las mujeres. Contribuyen al rezago quienes no asisten a la escuela: en 2005, 4.2% niños entre 5 y 9 años; 6.9% entre 10 y 14; 46.5% jóvenes entre 15 y 19, y 78.5% entre 20 y 24 años (INEGI 2006).

Está rezagada en competencias, la población sin instrucción y la que teniendo educación básica, no cuenta con las capacidades necesarias para enfrentar la vida moderna. Un indicador de esto son los resultados de la encuesta PISA: México alcanzó el lugar 39 de 41 países (OCDE, 2004). Otro indicador es la competencia informática: en 2005, por cada mil habitantes en México sólo 120 usaban Internet, mientras que en Estados Unidos eran 556 (PNUD, 2006). Esto repercute en que sólo 6% de la población mexicana de entre 25 y 64 años ha concluido la educación terciaria (OCDE, 2004).

Por otra parte, dentro de la Reforma Educativa mexicana del año 2013, la hoy tan llevada y traída "evaluación docente" no es el principal problema del sistema educativo, sino la "desigualdad social", que se traduce en que las peores escuelas sean para quienes más las necesitan, y en que

la educación más cara sea la que es “gratuita” para los pobres, sostuvo en el año 2014 Manuel Gil Antón, investigador nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del centro de estudios Sociológicos en el Colegio de México (Milenio, 3/3/2014).

*“A los más pobres les damos la peor educación posible” y sentencia: La desigualdad social profundiza la desigualdad escolar, pues cada vez que se pasa de un nivel escolar a otro, quedan menos estudiantes y son los que tienen mejor nivel económico”.*

En la conferencia sobre la Reforma Educativa, impartida en Pachuca, Hidalgo; el investigador señaló que pese a que la Constitución de México establece que la educación debe ser gratuita, donde menos hay este derecho es en las localidades más pobres.

*“No podemos avanzar con tal nivel de desigualdad y pobreza y sin embargo, la solución en la que coincide el gobierno y muchos es la evaluación de los maestros”.*

El Gobierno y autoridades educativas están convencidos de que el sistema educativo no funciona por culpa de los maestros, sin analizar el contexto ni las condiciones sociales y económicas, que son muy distintas a las de Finlandia o Brasil, países que han colocado como modelo a seguir. El problema, refiere, no son sólo los maestros sino el sistema de educación, sin embargo, en ninguna de las leyes que comprenden la Reforma Educativa, se toca el modelo educativo, cuando las pruebas internacionales como PISA demuestran que los programas de estudio actuales no son buenos.

La imagen de los docentes ha sido muy golpeada en los medios de comunicación y recordó la frase “El que sabe hace y el que no sabe enseña”, de Bernard Shaw, que quedó atrás cuando Sheelman corrigió y dijo “el que sabe hace pero sólo el que entiende enseña”. Crear ambientes de aprendizaje conduce a la construcción de estructuras cognitivas que son la base para aprender el resto de la vida, enfatizó al referirse sobre la labor de los docentes.

La agenda educativa y ciudadana, subraya, debe centrarse en que en México ya no valga más tener conocidos que conocimientos y reafirmó que la Reforma no fue educativa, sino “laboral”, y fue impuesta como una estrategia de control, condicionando a los maestros con una evaluación. Con esta Reforma Educativa, sostuvo, el Estado no pretendió retomar la rectoría de la educación, sino la de los sindicatos. “Todo cambia para que no pase nada”. El proceso de la Reforma Educativa empezó en diciembre de 2012, en el cual no ha sido escuchada la voz del magisterio. “¿Cómo hacer una Reforma Educativa sin los principales actores de la educación?”, cuestiona. Finalmente alertó que si no se logra hacer un movimiento que rompa el crecimiento de la desigualdad social, el sistema educativo, la economía y todos los problemas nacionales irán en aumento [...] (Fin de la cita de Milenio).

Durante el resto de este año escolar en la UAT, donde el Rector Enrique Etienne Pérez del Río insiste en reformar y actualizar la currícula universitaria, y el director Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH), Obidio Sánchez López hace su parte de tarea, trataré de seguir investigando y aportando más elementos de juicio de este interesante como espinoso tema, de la desigualdad social Vs desigualdad educativa, al ser un tema toral sobre el que se funda nuestro posible futuro de salir de ser un país en desarrollo a un país en desarrollado.

## MARCO TEÓRICO

### **Autores reconocidos sobre las teorías de desigualdad educativa**

Los investigadores e investigaciones reconocidas, sobre los variados temas relacionados con la desigualdad social, económica y su variante de estudios de caso, sobre desigualdad educativa y los problemas de acceso a una educación de calidad y eficiente, cuentan con poco tiempo de presentar teorías especializadas. Dos de corrientes más reconocidas, se presentan bajo las “teorías de la reproducción” (Bernstein 1990, 1995; Bourdieu y Passeron 1979) constituyen uno de los intentos más sólidos para explicar el problema de la desigualdad de resultados educativos.

Para la corriente representada por Bourdieu y Passeron, la *educación formal reproduce las desigualdades de origen* al consagrar un “arbitrario cultural” dominante, desde el cual se juzgan las

producciones simbólicas de los agentes (condicionadas por la experiencia objetiva vinculada con una posición social específica). Dicho arbitrario es el producto de una lucha material y simbólica en la cual las posiciones sociales dominantes consiguen legitimar sus prácticas como universalmente valiosas. De esta forma, las producciones simbólicas de los dominados resultan devaluadas.

Por su parte, la corriente representada por Bernstein, describe con precisión los mecanismos de la estructuración de la producción simbólica a través de la posición social, así como la estructuración de los discursos pedagógicos. Estos últimos, para este autor, emergen de las relaciones de fuerza entre distintas posiciones sociales, y del predominio de gramáticas de poder y control vinculadas con la división social del trabajo. Cada pedagogía privilegia ciertos tipos de producción simbólica, según su adecuación a tales principios reguladores. El discurso pedagógico dominante favorece lo que Bernstein denomina “código elaborado” de comunicación, propio de las clases medias, y desprestigia el “código restringido” de las clases obreras.

En el caso mexicano, para los investigadores sobre desigualdad educativa, se destacan autores como el doctor Manuel Gil Antón y el doctor Emilio Blanco Bosco, ambos profesores investigadores del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

Emilio Blanco, en su reciente artículo La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar (Blanco Bosco, 2009), aborda citando las teorías de la reproducción para el caso mexicano que:

*“Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema”.*

La propuesta de análisis de Blanco Bosco, se centra en analizar la posibilidad de acercar dos perspectivas distantes sobre la desigualdad educativa: las denominadas “teorías de la reproducción” y la corriente de la eficacia escolar. La intención es aportar elementos para un debate sobre la agenda de la sociología de la educación en Latinoamérica. Las investigaciones sobre eficacia escolar muestran que las escuelas tienen un poder reducido para incidir en los resultados educativos, en comparación con los factores socioculturales; no obstante, existe también un margen de acción para las escuelas, lo que se corrobora con los resultados de una investigación realizada por el autor. Una de las conclusiones que aborda el Blanco, señala que.

*“La evidencia disponible, sin ser totalmente compatible con las teorías de la reproducción, también cuestiona el optimismo inicial del movimiento de escuelas eficaces. En función de lo anterior, se considera necesario abordar la desigualdad educativa utilizando teorías de alcance intermedio, específicamente centradas en los procesos de las escuelas en tanto organizaciones”.*

En su disertación el autor presenta cuatro observaciones a las teorías de la reproducción, que podrían abrir otras tantas líneas de investigación. Estas reflexiones están basadas fundamentalmente en los resultados de las investigaciones mexicanas, a continuación se enuncian las mismas:

- a) *Teóricamente, el vínculo entre posición sociocultural y resultados educativos no es directo, sino que está mediado por procesos, experiencias y prácticas asociadas con la primera.*
- b) *Otros hallazgos ilustran nuevas vías de reproducción de la desigualdad educativa: las interacciones entre el origen social y los factores mediadores. La incidencia de éstos incrementa o disminuye dependiendo de los recursos materiales y simbólicos disponibles para el alumno.*
- c) *Una tercera observación refiere a los niveles de análisis en que se desarrollan las explicaciones teóricas de la reproducción. A riesgo de simplificar excesivamente, estas explicaciones se mueven en dos niveles: macro (estructura social) y micro (individuos). La formación de habitus o códigos se explica por las experiencias asociadas con la posición*

*en la estructura. Por su parte, las experiencias educativas que desembocan en la reproducción se tratan, básicamente, a nivel individual: un alumno es portador de ciertas disposiciones o reglas, con las que se enfrenta a un orden simbólico determinado.*

- d) *Finalmente, un aspecto crucial de las teorías de la reproducción es que ésta no se produce a pesar de las escuelas, sino a través de su intervención.*

Siguiendo con algunas expresiones de investigadores de México sobre el tema de la desigualdad educativa, se cita a continuación el debate que fue organizado el primero de julio de 1998 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, bajo una mesa redonda sobre el tema "Educación y desigualdad social", con motivo de la presentación del número 5 de la Revista Mexicana de Investigación Educativa. Participaron Humberto Muñoz García, coordinador de Humanidades de la UNAM; Teresa Bracho investigadora del Centro de Investigación y Docencia Económica, AC; María de Ibarrola, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; Roberto Rodríguez Gómez, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad y secretario académico de la Coordinación de Humanidades de la UNAM; y Sylvia Schmelkes, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. A continuación se presentan algunas de las ideas más relevantes allí expuestas.

**Humberto Muñoz:** En México, como en otros países de la región, al impulsarse estrategias de desarrollo fincadas en la apertura de la economía con el propósito de crecer, elevar los niveles de bienestar y alcanzar la modernidad se provocaron cambios en la sociedad y la economía que trajeron nuevos desafíos para el logro de la competitividad... Pronto se llegó a la conclusión de que esta modalidad de desarrollo requiere de una fuerza de trabajo con un mayor nivel de entrenamiento para competir realmente en el rápido y cambiante contexto tecnológico que acarrea la globalización en el mercado de trabajo y, por tanto, en la relevancia que tiene la educación para los fines del modelo. La educación, a diferencia de los ochenta, volvería a jugar el papel de instrumento propulsor del desarrollo, renovarían las expectativas de movilidad social y se vincularía de nuevo con el empleo y el ingreso aminorando las desigualdades. Dadas las asimetrías educativas con los países del primer mundo y las diferencias históricas que han prevalecido en México en este campo, se planteó elevar la instrucción básica hasta la secundaria, corregir las inequidades, aumentar la matrícula universitaria y la calidad de la enseñanza que, junto con la expansión esperada del empleo, redundarían en la disminución de la desigualdad social.

**Teresa Bracho:** Hay al menos dos órdenes de razones que conducen a buscar mejores modelos explicativos de la distribución y desigualdad educativas y de sus relaciones con el sistema societal. El primero tiene que ver con la noción de "desarrollo" y sus definiciones de política social implícitas -o de ética política- y el segundo refiere a la potencial contribución de la distribución de la educación en otras desigualdades sociales o de política económica... Cualquier estrategia para el cambio en el sistema educativo es una cuestión global política y económica -de una filosofía política clara para el sistema educativo y la cuestión distributiva- y no sólo un problema de diseño de planes organizacionales de corto plazo, como parece haber sido abordado hasta ahora. Dicho en otras palabras, se trata no de un problema de "demanda potencial no cubierta" o de un asunto de programas educativos, sino de una cuestión de política educacional que reconozca que los objetivos de desarrollo, distribución y eliminación de la pobreza implican una ampliación de la base de recursos humanos calificados que, evidentemente, pasa por el logro de la universalización de la educación básica, pero que no se agota en él.

**María de Ibarrola.** Ha habido muy pocos intentos por combinar o construir indicadores propios, por lo que se reducen enormemente las posibilidades de interpretar las desigualdades más brutales, por ejemplo la de los niños de la calle, frente a las más sutiles, de los académicos que tienen acceso al SNI y quienes no lo tienen... No hay planteamientos teóricos que nos permitan distinguir entre diferentes desigualdades y definir cuál es especialmente significativa para incluirla en los estudios educativos, cuál resulta determinante y en qué momento (ingreso, empleo o trabajo, sector del mercado de trabajo, género, cultura, etnia, religión, edad). Cómo juega una desigualdad con relación a otra, en particular en la diferencia restante de las correlaciones estadísticamente significativas... Los primeros resultados, plasmados en el estado del arte de 1987, aseguraron los avances del conocimiento en México en cuanto a la desigual distribución de las oportunidades de

escolaridad en clara correlación con las desigualdades sociales y económicas manifiestas en nuestro territorio. Los abultados datos estadísticos que hablaban del crecimiento de la escolaridad en nuestro país, no resistieron el embate de un análisis sociológico de la desigualdad y fue muy fácil demostrar que los grupos sociales con condiciones de vida más desfavorables recibían muy escasas oportunidades de escolaridad, vistas éstas a través de los insumos: número y tipo de escuelas y de maestros, acceso a libros de texto, gasto promedio por alumno, oportunidades de continuar hacia la secundaria, el bachillerato y la universidad.

**Roberto Rodríguez Gómez.** Las universidades, al igual que el resto de las instituciones del sistema escolar, están tensionadas por valores contrapuestos en principio: el de igualdad y el de competencia. A partir del liberalismo, las sociedades modernas han depositado en la escuela la misión de equiparar las posibilidades de que los individuos puedan acceder a posiciones ventajosas en sentido económico, social o político pero, por otra parte, han contado estas instituciones con un sinnúmero de formas para que esa distribución de oportunidades tenga lugar en un escenario de competencia: exámenes, requisitos de admisión y promoción o jerarquía de estudiantes según su logro académico, implican formas de competencia que necesariamente convierten en relativo el valor de igualdad inicial. De esta manera, al hablar de igualdad de oportunidades debemos referirnos, necesariamente, a las probabilidades de que los establecimientos educativos definan los términos de la competencia escolar en función de las dotes académicas de los individuos, con independencia de su origen social o cultural. En el mismo sentido, la igualación de oportunidades sociales de participación en la enseñanza superior ha sido generalmente vista como la distribución de posibilidades de acceso a las universidades entre todos los sujetos que cuentan con los conocimientos y antecedentes escolares suficientes para formar parte de estas instituciones, de nuevo con independencia de su origen social, nivel de ingresos o cualquier otra condición fuera del terreno estrictamente académico... Así, al hablar de equidad social de las oportunidades de enseñanza superior debe uno referirse, en principio, a esta distribución de posibilidades al margen de las condiciones sociales; aunque también cabe extender el concepto a las probabilidades de que los estudiantes universitarios reciban una educación superior equivalente (en cantidad y calidad) con independencia del establecimiento en que estén inscritos.

**Sylvia Schmelkes.** Refiriéndose a la educación superior, Roberto Rodríguez señala que... los procesos de desigualdad operan en todos los ámbitos de la organización social y [...] las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y en espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera, a la postre, procesos de desigualdad en otros..." ¿Cómo se aplica esto a la educación básica? El caso de la educación básica es fundamentalmente diferente al de la superior porque en el primer nivel educativo (obligatorio para gobierno y para población) no debe haber selección y, en estricto sentido, tampoco selectividad. La selección es el elemento constitutivo de la educación postbásica. La selectividad -el proceso de filtración posterior a la selección- es un componente menos claro de los niveles postbásicos: no deja de considerarse "desperdicio" la reprobación y, más precisamente, la deserción en estos niveles, pero casa muy bien con la ideología meritocrática que justifica la "igualdad de oportunidades" que, como lo indica también Roberto Rodríguez en su trabajo se plantea como solución al dilema entre los valores de igualdad y de competencia. A pesar de ello, en la educación básica sí hay selección y también selectividad. Esta segunda es mucho más grave, como problema, que la primera... Entonces en educación básica también se aplica la afirmación de Roberto Rodríguez en el sentido de que "las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y en espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera a la postre desigualdad". ¿Podríamos encontrar razones por las cuales esto ocurre? Efectivamente la desigualdad es perversa. Su perversidad encuentra en parte su causa en el hecho de que el fracaso escolar es un fenómeno multideterminado. Nunca es posible combatir todas sus causas. Cuando se combaten algunas, las otras siguen operando y lo hacen sinérgicamente. La pobreza de la demanda tiene en su interior un grupo de factores que actúan en conjunto y en el mismo sentido sobre el fracaso escolar. Además de implicar salud precaria, alimentación insuficiente, necesidad de trabajar y muchas otras cosas que conocemos bien, la pobreza de la demanda también trae consigo la ausencia de puntos de referencia para exigir lo que corresponde. La población pobre se conforma con lo que se les

ofrece. Ésta es una causa más importante de lo que quizás habíamos imaginado. Porque, en el último análisis, nadie va a exigir por uno.

Por último, y citando a los expertos mexicanos sobre el tema de desigualdad educativa, a continuación se incluye aquí la opinión reciente (6 de junio 2016) que hizo el investigador del Colegio de México Manuel Gil Antón, al respecto del impacto sobre la desigualdad de la reforma educativa de Enrique Peña Nieto (Gil Antón, 2016).

*“Aprendí de un colega que una mirada hacia el sistema educativo podía ser por el lado de la equidad. Este enfoque tiene dos objetivos fundamentales: que nadie tenga obstáculos para acceder a la educación obligatoria y, segundo, que se rompa la distancia entre origen y destino. Por el lado del acceso estamos terriblemente mal: hay seis millones de analfabetas, 10 millones sin primaria, 16 millones sin secundaria –y estos 32 millones son el 43% del grupo de 15 a 64 años de México. Entonces por el lado del acceso tenemos un acceso muy sesgado por las condiciones económicas. Y, por el otro lado, el que pretende que la educación rompa la determinación del origen social sobre el destino laboral y el avance cognitivo, pues no podríamos estar peor: padres con posgrado tienen hijos en licenciatura, padres sin instrucción tienen hijos que no terminan primaria. En este contexto, si nosotros tenemos una desigualdad social tan aguda, la escuela para propiciar igualdad tendría que dar la mejor educación a los que más lo necesitan y creo que el país está dando la peor educación a los que más lo necesitan (en términos de infraestructura, de condiciones y riqueza de materiales y recursos pedagógicos). A los que más tienen se les da la mejor educación –o la pueden pagar–, y a los que menos tienen se les da la peor educación (por ejemplo, el 40% de las escuelas primarias en México son multigrado: un profesor o dos atienden a todos los grupos). En consecuencia, el abandono escolar está concentrándose en los sectores más desfavorecidos, a los cuales el título de “certificado” les podría significar avance. Si esto es así –y la investigación apunta a ello– el sistema educativo no está promoviendo un proceso mediante el cual tú puedas tener credenciales con las que aspire a una movilidad social –sobre todo cuando dejas la educación en una etapa temprana–, sino que te coloca otra vez en desventaja. En este sentido, el sistema educativo no solamente sigue la curva de la desigualdad sino que la incrementa, la potencia”.*

### **Opinión de la Unesco**

Cifras del relator especial sobre el Derecho a la Educación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) dan cuenta de la marginación y la penuria educativa (Monroy, 2010 ).

El análisis *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la educación para todos 2010*, de la UNESCO, identifica a quien está en la marginación educativa como quien no tiene acceso a los servicios escolares; mientras que aquel que está en la penuria educativa tiene menos de cuatro años de estudios y carece de conocimientos básicos en lectura, escritura y matemáticas. A nivel mundial, México tiene el lugar 55 en el índice Educación para Todos, que mide el acceso a los servicios educativos. De acuerdo con el informe, tiene el lugar 65 en la cantidad de alumnos que alcanza el quinto grado, y el 66 en alfabetización para adultos. Mientras que en el acceso de las mujeres a la educación, está en la posición 58. Vernor Muñoz Villalobos, relator especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU, advierte que:

*[...] En México existen grandes asimetrías estructurales y desigualdad en la educación. El país “enfrenta dos grandes retos: abatir la exclusión que genera el propio sistema educativo y elevar la calidad”. La exclusión de las oportunidades educativas tiene destinatarios muy precisos: “Las poblaciones pobres reciben una educación pobre”.*

La desigualdad además se observa en el desempeño. De acuerdo con la UNESCO, los niños del 25 por ciento de las familias más ricas obtienen calificaciones en matemáticas entre 25 y 30 por ciento mayores que las de los niños que pertenecen al 25 por ciento de las familias más pobres. Según el reporte, las mujeres mexicanas tienen de 1.5 a 1.7 veces más probabilidades de ser

analfabetas que los hombres. En el caso de las mujeres que hablan una lengua indígena, hay 15 probabilidades más de ser analfabetas que aquellas que hablan español.

Al respecto, entre 1984 y 1994 había 6 mil 397 adultos analfabetas: 62 por ciento eran mujeres. Para el periodo comprendido entre 2000 y 2007, el porcentaje de mujeres analfabetas aumentó un punto. No obstante el rezago educativo, la Secretaría de Educación Pública destina únicamente 0.86 por ciento de su presupuesto a la educación para adultos.

El documento describe que los estados del sur del país tienen un pobre desempeño para combatir la desigualdad educativa. Mientras a nivel nacional, los jóvenes entre 17 y 22 años tienen un promedio de educación de ocho años, y en regiones como el Distrito Federal alcanzan hasta los 10 años; en Chiapas, la media oscila entre 5.7 y 6.6 años de escolaridad. Casi un cuarto de la población joven tiene poco más de cuatro años. Aunque el país alcanza coberturas en primaria y secundaria del 98 y 92 por ciento, respectivamente, señala Vernor Muñoz:

*“De cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 66 terminan en tiempo normativo, 17 entran en la universidad y dos o tres en posgrado. Cerca del 35 por ciento de los alumnos de educación media superior deserta. Ello se agrava con un sistema de examen único que conduce a un proceso selectivo y castiga a los que no tienen buenas oportunidades educativas”.*

### **El reto de disminuir desigualdad educativa en la educación superior**

El 20 de agosto de 2016, publicamos en el Portal Noreste Digital, el artículo llamado “El Reto de disminuir la desigualdad educativa”, el cual pretende presentar con claridad el proceso de cambio que requiere el *modelo educativo de educación superior* para atender este tema (Lera, Noreste Digital, 2016)

[...] Desigualdad educativa, citaré aquí parte del informe presentado por la ANUIES, referente a los retos de atender la desigualdad educativa por las instituciones de educación superior (Rodolfo Tuirán. ANUIES. La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. 3/10/2012). Más oportunidades para los jóvenes en desventaja. La expansión reciente de la matrícula de educación superior en México ha hecho cada vez más visible la preocupación por la distribución de las oportunidades educativas y ha colocado en la agenda prioritaria de la política educativa el asunto de la equidad (desigualdad).

Como se sabe, el sistema educativo no puede crecer más allá de ciertos umbrales sin incorporar a los jóvenes de segmentos de menores ingresos en forma masiva. De hecho, el tránsito hacia la etapa de “masificación” obliga a atender una demanda educativa cada vez más heterogénea.

Los rasgos de estos cambios se han dibujado con nitidez en las últimas dos décadas: ganan presencia en la educación superior los jóvenes de menores ingresos; es creciente la participación de los segmentos medios; y pierde peso relativo los de mayores ingresos. Así, de acuerdo con los datos de las encuestas de ingresos y gastos de los hogares:

- *Sólo 10 por ciento de la matrícula de educación superior en 1992 estaba formada por jóvenes en situación de desventaja económica (los pertenecientes a los cuatro primeros deciles de ingreso); los jóvenes de segmentos medios representaban alrededor de 44 por ciento; y los jóvenes de familias acomodadas (las que forman los dos últimos deciles) concentraban 46 por ciento.*
- *En contraste, el peso relativo de los jóvenes de escasos recursos en la matrícula total aumentó en el año 2010 a poco más de 21 por ciento; el de los jóvenes de segmentos medios a 48 por ciento; y el correspondiente a los jóvenes de las familias más prósperas disminuyó a 31 por ciento.*

Esta tendencia seguramente se verá acentuada en los años por venir. Se prevé que alrededor de 31 por ciento de la matrícula total en 2020 podría estar representada por jóvenes de escasos recursos.

La cambiante composición social de la matrícula y el creciente peso de los jóvenes de escasos recursos en la educación superior constituye un desafío para la política educativa y para todas las

instituciones del sector. Por un lado, se requiere desarrollar mecanismos (algunos de ellos de carácter remedial) que permitan apoyar el acceso y permanencia de los jóvenes en situación de desventaja económica que cursan sus estudios en este nivel educativo; y por el otro, es preciso reforzar los programas vocacionales en los niveles previos y adecuar la oferta educativa de tipo superior para atender una demanda crecientemente heterogénea.

En este renglón resulta significativo el papel desempeñado en los años recientes por las instituciones públicas para ampliar las oportunidades educativas de los jóvenes provenientes de los segmentos de menores ingresos (los cuatro primeros deciles). De un total de 800 mil estudiantes de escasos recursos en 2010, la gran mayoría (alrededor de 80 por ciento) estaba adscrita a instituciones públicas. En contraste, en los estratos de mayores ingresos (sobre todo a partir del sexto decil) tiende a disminuir el peso relativo de los que estudian en esas instituciones y aumenta el de quienes lo hacen en las instituciones particulares.

Desconcentración de las oportunidades educativas. Las acentuadas desigualdades regionales en el país han moldeado el acceso a las oportunidades educativas. La instrumentación de políticas educativas con enfoque de equidad favoreció en la última década un intenso proceso de desconcentración de la oferta educativa del nivel superior. Asimismo, las oportunidades educativas han traspasado gradualmente las fronteras de los grandes asentamientos urbanos para extenderse a las ciudades de menor tamaño e incluso a los contextos semiurbanos.

Aunque las brechas territoriales o regionales en materia de cobertura siguen siendo significativas, se han producido en los años recientes avances significativos en este renglón. Recuérdese que mientras en el año 2006 únicamente 7 entidades federativas tenían una cobertura igual o mayor a 30 por ciento, en el 2011 eran 20 entidades las que alcanzaron este umbral. De este conjunto de entidades, el Distrito Federal es la única que en el ciclo 2011-2012 se situaba en la etapa de “universalización”, con poco más de 70 por ciento de cobertura bruta. A su vez, 19 entidades ya habían ingresado y transitaban por la etapa de “masificación”, con niveles de cobertura de entre 31 y 43 por ciento.

Entre las entidades más rezagadas (un total de 12 con una cobertura de menos de 30 por ciento), tres de ellas (Yucatán, San Luis Potosí y Baja California) necesitarían dar un pequeño paso (menos de 2 puntos de cobertura) para ingresar a la etapa de “masificación”; cuatro entidades (Durango, Michoacán, Tlaxcala y el Estado de México) requerían entre 2.5 y 5 puntos adicionales de cobertura para avanzar hacia esa etapa; y cinco entidades más (Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Quintana Roo) precisarían entre 8 y 12 puntos para dar ese salto. En estas últimas entidades es evidente la necesidad de redoblar los esfuerzos de todos los órdenes de gobierno para fortalecer la oferta educativa de nivel superior.

A modo de epílogo. La educación superior en México tiene hoy una significación social, económica y cultural inédita. Los grandes trazos de esta reflexión describen su transformación reciente y prefiguran algunas de sus tendencias futuras. Seguramente gran parte del esfuerzo público seguirá orientándose a impulsar el rápido crecimiento de la matrícula; también será necesario destinar importantes recursos para facilitar la inclusión de quienes acceden a la educación superior en condiciones de desventaja social; no menos importantes serán las medidas que tomemos para garantizar que todas las instituciones y programas educativos incorporan mecanismos de aseguramiento de la calidad y estándares cada vez más exigentes. Asimismo, el fortalecimiento del posgrado y el impulso de la investigación, más allá de los reducidos centros de excelencia, constituyen algunos otros desafíos en puerta (fin de cita).

## **EL CASO ESPAÑOL**

### **Informe OCDE sobre estudiantes de bajo rendimiento**

El 40% de los estudiantes de familias desfavorecidas en España registra un bajo rendimiento en matemáticas, frente al 8% de los alumnos favorecidos que no alcanzó la considerada “competencia básica”. Es decir, las características personales, familiares y socioeconómicas del alumno



determinan su desempeño en el sistema educativo, y éste no corrige lo suficiente estas diferencias para garantizar la igualdad de oportunidades.

Es la principal conclusión del informe *Estudiantes de bajo rendimiento*: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito, hecho público este miércoles por la OCDE, que se fija en los alumnos que no alcanzan un nivel básico de conocimientos en matemáticas, lectura o ciencia. En total, 13 millones de estudiantes de 15 años de 64 países (según el informe PISA de 2012) que están insertos en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación que frecuentemente lleva a malas calificaciones y a un abandono temprano del sistema escolar, y que en España afectaría a uno de cada cuatro escolares de esa edad.

De este modo, los estudiantes que proceden de familias desfavorecidas presentan un 17% más de posibilidades de bajo rendimiento en matemáticas que los de familias medias (10%) y acomodadas (5%). Además, ser mujer, inmigrante, hablar en casa una lengua distinta a la utilizada en el colegio, residir en un hogar monoparental, en una zona rural, no haber recibido educación preescolar, haber repetido curso y estar matriculado en formación técnico-profesional son también factores que aumentan las probabilidades de sacar malas notas en la escuela, especialmente si se dan de forma conjunta.

### **Opinión de expertos españoles**

Si bien los logros en el sistema educativo español son significativos, existen diversas situaciones que son alarmantes, que generan déficits en materia de equidad y que son el objeto principal de este capítulo. En primer lugar, el nivel de formación de la población joven es reducido en relación con los países europeos: en España, aunque se haya producido una expansión importante en las últimas dos décadas, la proporción de jóvenes que ha completado la educación postobligatoria es reducida según los estándares de los países de la OECD. Según datos del MEC (2005a), el porcentaje de jóvenes que ha completado el nivel de Educación Secundaria Superior es del 62,7%. (Ministerio de Educación y Cultura España, 2013)

Esto refleja que en las edades correspondientes a la educación postobligatoria (17 y 18 años) se produce una ruptura en los niveles de escolaridad respecto a los que se observa en los 15 y 16 años de edad. Esta situación crea un importante cuello de botella en el sistema educativo y una fuente de inequidad (Calero, 2005), que impone la necesidad de aproximar las tasas de titulación en todos los niveles educativos a la media de los países de la Unión Europea.

En un contexto donde la demanda laboral está cada vez más especializada y requiere conocimientos técnicos, el desempleo en los jóvenes y las tasas de temporalidad se sitúan en niveles elevados, con lo que las probabilidades de quedar fuera del mercado para determinados segmentos de la población son altas.

Diferentes autores han analizado este proceso de inserción de los jóvenes en el mercado laboral en España (véase, Albert, et al., 2000 y 2003; Dolado et al., 2000; Soro-Bonmatí, 2001; Lassibille, et al., 2001; Iannelli y Soro-Bonmatí, 2001; García-Montalvo et al., 2003, entre otros). Algunos de estos estudios encuentran una fuerte vulnerabilidad en la posición de los jóvenes en el mercado laboral, alto riesgo de desempleo de larga duración, así como de ocupar empleos temporales y en posiciones no relevantes y poco significativas, junto con una fuerte dependencia del contexto familiar. Se observa también que el riesgo de una inserción laboral precaria e inestable está fundamentalmente relacionado con el nivel educativo, donde, como es de esperar, el menor riesgo se vincula con mayores niveles educativos, principalmente con los de la educación superior.

La síntesis presentada pone de relieve las diferentes restricciones que afectan al sistema educativo español en términos de equidad así como los condicionantes que enfrentan los jóvenes en su inserción en el mercado de trabajo. Las desigualdades socioeconómicas, la dualidad en el sistema educativo, los itinerarios diferenciados en términos de calidad y el déficit educativo en algunas poblaciones específicas son factores de inequidad que no sólo producen resultados educativos diferenciados, sino que inciden en las inserciones en el mercado de trabajo. La revisión de estos factores determinantes es un punto de partida para analizar las desigualdades sociales, específicamente las que se transforman en desigualdades educativas y en inserciones laborales que, como mínimo, pueden adquirir un carácter precario.

## **Desigualdad educativa la crisis de las oportunidades**

España es un país extraño dentro de la OCDE por lo que se refiere a la estructura del nivel educativo de la población joven. Podemos decir que la estructura educativa y laboral española propone un modelo polarizado del nivel de formación de sus ciudadanos. España es el único país de la OCDE con altas tasas, tanto de jóvenes con educación superior como jóvenes con un nivel educativo bajo. En España, el 41,1% de jóvenes entre 25 y 34 años han alcanzado el nivel educativo terciario y el 34,9% de los individuos de esta edad no tienen una cualificación de secundaria superior.

Recientemente el Director del Departamento de Innovación e Indicadores de Progreso de la OCDE, el Sr. Dirk Van Damme lanzaba en el prólogo del documento “Panorama de la Educación: Interim Report 2015” un llamamiento a los gobiernos para que orientaran su inversión educativa a áreas de valor añadido. Afirmaba que la única vía de mejora sostenible del crecimiento económico y el progreso social debe ir de la mano de la expansión de sus sistemas de educación terciaria, al tiempo que se trabaje en la reducción de la tasa de población joven con niveles educativos bajos.

Alguien podría recordarnos que la sociedad española está expulsando titulados universitarios del mercado laboral español a otros países de nuestro entorno, o que la tasa de paro de los jóvenes españoles es de las más altas de la UE, y de los jóvenes con estudios superiores también. Y tendría toda la razón del mundo, pero peor es la realidad de las condiciones laborales de los jóvenes sin estudios. Su situación es aún más precaria e insegura y con menos oportunidades de futuro, en la medida en que el nuevo modelo educativo pretende promocionar los estudios de formación profesional frente a la educación superior en contra de las sugerencias de especialistas y de la deriva global que es la producción de conocimiento. Si estas propuestas se materializan, a la larga supondrá mantener a la sociedad española en la periferia del crecimiento. Y si bien, los jóvenes con estudios superiores tienen una precaria inserción laboral, al menos tienen una estructura de oportunidades que los jóvenes sin estudios carecen y desearían.

Los jóvenes titulados españoles lo tienen difícil, pero esa gran masa de jóvenes sin estudios la van a tener mucho peor. Obviar la importancia de este colectivo dejándolo sin protección educativa frente a los riesgos de desempleo, precariedad laboral y exclusión social podría derivar en una pérdida de los avances alcanzados en España gracias a la hasta ahora alta rentabilidad educativa de la población con estudios superiores. La precariedad, la temporalidad, los contratos de formación y prácticas, los contratos de tiempo parcial se están cronificando en el mercado laboral español. Se están convirtiendo en una norma informal sobrevenida de acceso al empleo y de precarización prolongada del mismo; y la crisis económica no ha ayudado. Un ejemplo de esta situación tan precaria es la tasa de paro, que ha oscilado entre el 34% en 2005 y el 60,3% en 2012 (EPA cuartos trimestres). Más la mitad de estos jóvenes se emplean entre la construcción, el comercio o la hostelería; la gran mayoría realiza trabajos en el segmento secundario de empleo caracterizado por ofrecer trabajos inestables, mal considerados, de baja retribución, malas condiciones laborales y escasas posibilidades de promoción, agravadas por la imposibilidad de encontrar alternativas públicas para mejorar su cualificación formal.

## **CASOS COMPARATIVOS ENTRE MEXICO Y ESPAÑA**

### **Desigualdad educativa**

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros de esta Organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators* (*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*) analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta nota abordada para países como México (OCDE, 2016) y España (OCDE, 2016), se centra en seis grandes temas cubiertos en la edición 2015-2016 de *Panorama de la Educación: Indicadores*

de la OCDE. Los temas son: logro educativo, competencias y participación en el mercado laboral; equidad en la educación y el mercado laboral; financiamiento de la educación; la profesión docente; educación terciaria (con base en la nueva clasificación CINE 2011); y de la educación preescolar a la educación media superior.

### **Logro educativo, competencias y participación en el mercado laboral**

MÉXICO: “En México, las tasas de matriculación en educación media superior y el porcentaje de población que ha alcanzado dicho nivel educativo ha aumentado, pero los niveles aún son bajos comparados con otros países de la OCDE y países asociados”.

De 2005 a 2012 la población de 25 a 34 años en México que habían alcanzado la educación media superior aumentó en 8 puntos porcentuales, de 38% a 46%. No obstante, este porcentaje es mucho menor que el promedio de la OCDE de 83%. Sólo uno de tres adultos de 25 a 64 años de edad terminó ese nivel de educación. México está aumentando el nivel de adolescentes de 15 a 19 años que están en educación: del 48% al 54% entre 2005 y 2013. A pesar de este aumento, en 2013 México fue uno de sólo dos países de la OCDE y asociados (el segundo fue Colombia) donde menos de 60% de los jóvenes de 15 a 19 años estaban inscritos en el sistema educativo.

*“Los adultos con niveles educativos más altos tienen más probabilidades de estar empleados que los adultos con menos educación. Además, los ingresos relativos de los graduados aumentan con el nivel educativo, y esto sucede en México aún más que en la mayoría de los países de la OCDE”.*

Sin tomar en cuenta el grupo de edad, las tasas de empleo son de 5 a 9 puntos porcentuales más altas para los adultos con educación terciaria que para los adultos con sólo educación media superior, quienes, a su vez, tienen tasas de empleo de 6 a 12 puntos porcentuales más altas que las de aquellos cuyo nivel más alto de logro educativo es menor que la educación media superior.

*“Además, en México un graduado de educación terciaria gana el doble que un adulto cuyo nivel educativo más alto es el medio superior, y este último gana casi el doble que un trabajador con educación por debajo del nivel de educación media superior, en promedio. Estas diferencias son mucho mayores que los promedios de la OCDE”.*

ESPAÑA: En España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, el 49,7% está estudiando, el 27,5% no estudia, pero está trabajando, y el 22,8% ni estudia ni trabaja (Ni-Ni). En comparación, el promedio de los países de la OCDE es similar en el caso de los jóvenes que están estudiando, 47,5%, siendo mayor los que no estudian y están ocupados, 37,9%, y menor los que ni estudian ni trabajan, 14,6%.

*“El porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados es de un 22,8%, frente al 14,6% y 14,7%, registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22. Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado particularmente a los más jóvenes, aumentando entre estos la proporción de los que están desempleados”.*

En España, la tasa de empleo de las personas con Educación Terciaria era de un 79% en 2015, dos puntos porcentuales más que en 2014, mientras que los adultos con un nivel educativo de segunda etapa de Educación Secundaria era de un 68% y la tasa de empleo de las personas con un nivel educativo inferior a segunda etapa de Educación Secundaria solo llegaba al 52%. Estas cifras están por debajo de las tasas de empleo registradas en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22: en ambos casos 84% para personas con Educación Terciaria y 74% con la segunda etapa de Educación Secundaria, y 56% y 53%, respectivamente, para personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria”.

*“De 2005 a 2015, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado considerablemente: 14,3 puntos porcentuales. Esto supone casi el triple del incremento medio de la OCDE y la UE22 (4,8 y 4,9 puntos)”. “Para todos los niveles de formación, las tasas de empleo en España son más bajas que la media de los países de la OCDE y de la UE22. Con las tasas de desempleo ocurre lo contrario, en todos los casos son más elevadas las españolas”.*

En general, dentro de los titulados en Educación Terciaria, las tasas de empleo aumentan con el nivel de educación y las tasas de desempleo disminuyen. En España estas diferencias son más pronunciadas al existir menos empleo y más desempleo.

### **Igualdad en la educación y el mercado laboral**

MÉXICO: Las mujeres están representadas de manera equitativa en todos los niveles de educación terciaria, pero aún tienen muchas más probabilidades que los hombres de no estar empleados ni en educación o formación (NI-NI).

*“Las mujeres están equitativamente representadas en todos los niveles de educación terciaria, incluido el nivel doctoral, donde en 2013 casi la mitad de nuevos graduados fueron mujeres. Cerca de un tercio de los estudiantes de ingeniería, manufactura y construcción eran mujeres, cinco puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE. Sin embargo, esta cifra muestra que, como sucede en otros países de la OCDE, las mujeres aún están insuficientemente representadas en este campo de estudio”.*

La diferencia entre los porcentajes de mujeres y hombres NI-NI se reduce con lentitud. Sin embargo, el porcentaje de mujeres jóvenes NI-NI aún es considerablemente mayor que el de los hombres. Entre 2000 y 2012, el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años NI-NI bajó de 46% a 39%, en tanto que el porcentaje de hombres NI-NI aumentó de 6% a 10% (el promedio de la OCDE bajó de 22% a 19% en el caso de las mujeres y en el de los hombres subió de 14% a 16%).

ESPAÑA: Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres se reducen a medida que aumenta el nivel de educación. En España las diferencias son menores que en el promedio de países de la OCDE.

*“Según la Encuesta de la OCDE para el Programa de la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC), la tasa de empleo de los titulados en Educación Terciaria es del 85%, el 81% para las mujeres y el 89% para los hombres. El hecho de que los hombres posean una tasa mayor de empleo que las mujeres es una tendencia que se repite en todos los campos de estudio”.*

*“En España la tasa de empleo de los titulados superiores es algo más baja, 80%, siendo la diferencia entre mujeres y hombres de 8 puntos porcentuales (76% frente al 84%)”.*

### **Diferencias en la educación y la formación por motivo de género**

DISCRIMINACIÓN SALARIAL POR SEXO: A menudo se piensa que la discriminación salarial por razón de sexo es cosa del pasado. Este punto de vista se debe a la creencia falsa de que la igualdad de remuneración se consigue al abolir los salarios diferentes para hombres y mujeres que desempeñan el mismo trabajo. De hecho, sigue existiendo una brecha de remuneración entre hombres y mujeres debida a una discriminación laboral sexista, que incluye desigualdades salariales por un trabajo de igual valor. Por ello, concienciar sobre la brecha de remuneración entre hombres y mujeres y sus causas es un punto de partida importante para promover la igualdad de remuneración.

*“En general, la brecha por motivo de género en la educación se ha reducido y los logros educativos de las mujeres han sido notables. Sin embargo, en algunos países las mujeres suelen tener menos años de escolarización que los hombres. Esto se debe a que se considera que la educación de las niñas es menos útil o menos beneficiosa desde el punto de vista económico que la de los niños. Además, las niñas suelen ser las primeras a las que no se deja ir a la escuela para que se ocupen de las tareas domésticas o para cuidar de familiares enfermos. Por ello, estas mujeres tienen acceso a menos empleos, de peor cualificación y peor remunerados”.*

### **Diferencias de género en la experiencia laboral**

Las mujeres trabajan de manera más intermitente que los hombres. A menudo abandonan la población activa debido a sus responsabilidades maternas, aunque hay un número creciente de mujeres que permanecen en el mercado laboral tras dar a luz. La pérdida de capacidades debido a las interrupciones en la actividad laboral penaliza tanto a mujeres como a hombres (que a menudo

deben hacer frente al servicio militar y al desempleo), pero es mayor en el caso de las mujeres. A diferencia de los hombres, cuando vuelven al trabajo las mujeres suelen perder acceso a los empleos que estén a la altura de sus cualificaciones.

**Segregación laboral por motivo de género:** *Las mujeres trabajan en sectores y puestos menos variados y peor remunerados que los hombres. Esto se denomina segregación profesional horizontal. Por ejemplo, hay sectores en los que la mayoría de la mano de obra es femenina, como son el caso de los sectores sanitario y educativo.*

**Trabajo a tiempo completo y a tiempo parcial:** *La mayoría de trabajadores a tiempo parcial son mujeres. En los países de la OCDE, las mujeres representan casi tres de cada cuatro personas que ejercen un empleo a tiempo parcial (Women and men in OECD countries), lo que puede contribuir a las brechas de remuneración. La discriminación puede ser de tipo directo, cuando el salario por hora del trabajo a tiempo parcial es inferior al del trabajo a tiempo completo, o indirecto, por ejemplo cuando los límites inferiores de salarios establecidos para las contribuciones a los seguros nacionales van en detrimento de los trabajadores a tiempo parcial.*

### Financiamiento de la educación

MÉXICO: México gasta un porcentaje de su PIB en educación similar al de otros países de la OCDE, pero el gasto por estudiante es aún bajo en términos absolutos. El gasto de México en educación primaria a terciaria como porcentaje del PIB se elevó de 4.4% en 2000 a 5.2% en 2012, porcentajes similares al promedio de la OCDE. En 2012, México gastó 3.9% de su PIB en instituciones de educación primaria y secundaria (un poco por encima del promedio de la OCDE de 3.7% que incluye también las instituciones de educación postsecundaria no terciaria) y 1.3% del PIB en instituciones de educación terciaria (un poco por encima del promedio de la OCDE de 1.5%).

*“Entre 2005 y 2012, el gasto anual en México por instituciones de educación primaria y secundaria aumentó 19%, en tanto que el número de estudiantes se incrementó 7%. Como resultado, el gasto por estudiante se elevó 11% (el promedio de la OCDE, que incluye educación postsecundaria no terciaria, fue de 21%). Durante este periodo, casi todos los países con un gasto por estudiante por debajo del promedio de la OCDE mostró aumentos sustanciales en el gasto por estudiante, de +55% en Turquía a +110% en Brasil”.*

*“En el nivel terciario, el gasto total de México aumentó 35% durante el mismo periodo, justo arriba de la tasa de incremento de la matrícula (33%, una de las tasas más altas de los países de la OCDE). Esto generó un pequeño aumento en el gasto por estudiante (1%, en comparación con el promedio de la OCDE de 11%)”.*

En términos absolutos, el gasto anual de México por estudiante es similar al de Turquía y es uno de los menores de los países de la OCDE. En 2012 México gastó USD 2 600 por estudiante (el promedio de la OCDE fue de USD 8 200) en instituciones primarias, USD 3 000 en instituciones secundarias (el promedio de la OCDE fue de USD 9 500), y USD 8 100 en instituciones terciarias (el promedio de la OCDE fue de USD 15 000).

*“Por consiguiente, en México el gasto por estudiante por instituciones terciarias y por todos los servicios (incluidas actividades de I+D) fue alrededor de tres veces más alto que el gasto por estudiante en educación primaria. Este coeficiente fue similar al observado en Brasil y Turquía, y mucho más alto que otros países de la OCDE y países asociados (el promedio de la OCDE del coeficiente de gasto por estudiante por instituciones terciarias y primarias fue de 1.8)”.*

ESPAÑA: En 2013, el gasto total por alumno en instituciones educativas en España fue inferior al promedio de los países de la OCDE y al de la UE22. Sin embargo, el gasto por alumno, como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22, siendo incluso mayor en el caso de Secundaria.

*“El gasto total por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2013, de 8.755 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior al promedio de la OCDE (10.493\$) y al de la UE22 (10.548\$)”.*

*“En España, entre 2005 y 2013, el gasto por alumno en Educación Primaria y Secundaria ha decrecido en 4 puntos porcentuales. Las medias de la OCDE y la UE22, en cambio, han mantenido un crecimiento entre esos años, que se ha visto atenuado en 2013”.*

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE. En 2013, estos gastaron una media del 5,2% de su PIB en instituciones educativas de Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3% y en la UE22 la media es de un 4,9%.

*“En 2013, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, la educación de Primaria a Terciaria supone un 11,2% del gasto público total, siendo un 9,9% de media en los países de la UE22. España se sitúa en un 8,2% y México en un 6%”.*

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En medio de este reciente debate sobre la desigualdad social, económica y educativa, los investigadores de distintas universidades locales como la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Universidad de Málaga en España (UMA), así como otras universidades de países de habla hispana, tenemos la oportunidad de presenciar las disertaciones de diversos investigadores nacionales e internacionales que participamos en este nuevo paradigma de las ciencias sociales. Tener un repaso con la óptica “Desde Lo Local”, para interpretar los retos que tenemos tanto en España como en México, para la búsqueda intensa y focalizada para tratar de superar el flagelo de la desigualdad, que es más dañino que la propia pobreza, por ser más lastimoso observar que se amplía la brecha insultante entre los ricos y los pobres, que ha resultado ser la causa principal de la inseguridad que golpea a la mayor parte de México hoy en día, así como de la violencia y las guerras de gran parte del planeta

Este nuevo fenómeno, de acuerdo a la expresión del sociólogo Mike Savage (Savage, 2016), está desplazando el viejo paradigma de las ciencias sociales (...) *Los científicos sociales han estado desde hace mucho tiempo interesados en la cuestión de la desigualdad, sin embargo han solido centrarse en sus aspectos teóricos y políticos. Esto está empezando a cambiar, gracias a las investigaciones de diferentes académicos junto con los intentos de generar un trabajo interdisciplinar, el foco se está desplazando de los debates normativos hacia los problemas históricos, empíricos y técnicos de la desigualdad (...)*

El significado de este “paradigma de la desigualdad” puede ser visto más directamente a través del sorprendente atractivo de los trabajos realizados sobre la cuestión de la desigualdad desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Un rápido vistazo por las figuras más destacadas incluiría la obra de economistas como Tony Atkinson, Joseph Stiglitz y Thomas Picketty; de sociólogos como Beverly Skeggs, John Goldthorpe y David Grusky; de juristas como Kimberlé Crenshaw y Nicola Lacey; de epidemiólogos como Michael Marmot, Richard Wilkinson y Kate Pickett; de politólogos como Robert Putnam, Kathleen Thelen, Catherine Boone y Paul Pierson; de geógrafos como Danny Dorling, y de investigadores en políticas sociales como John Hills. Uno de los aspectos más llamativos de estos preeminentes trabajos es que sus autores critican sus propias disciplinas como una manera de enfatizar la gran importancia que tiene poner en el primer plano los estudios sobre las desigualdades.

De acuerdo a los diversos informes que la OCDE ha preparado desde hace más de 10 años, sobre el delicado tema de la desigualdad social y desigualdad educativa orientado hacia la baja o alta inserción de los jóvenes en el mercado laboral, se puede recoger que “países tan diversos económica y culturalmente como Brasil, Alemania, Italia, México, Polonia, Portugal, la Federación Rusa, Túnez y Turquía han reducido su proporción de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas entre 2003 y 2012”.

¿Qué tienen estos países en común? No demasiado: el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en 2003 era muy distinto entre estos países, así como su crecimiento económico durante ese periodo. "Precisamente ahí radica la lección", afirma la OCDE. "Todos los países pueden mejorar el rendimiento de sus estudiantes, siempre y cuando existan la voluntad de poner en práctica las políticas educativas adecuadas".

Según la organización, el primer paso sería que los gobiernos convirtieran el bajo rendimiento en prioridad educativa, "y convertir esa prioridad en recursos adicionales". "Dado que el perfil de los estudiantes de bajo rendimiento varía mucho entre los países, enfrentarse al bajo rendimiento requiere una acción múltiple, adaptada a las circunstancias de cada sistema educativo". No obstante, recoge varias medidas:

*Desmantelar las múltiples barreras de aprendizaje (todos los factores recogidos).*

*Crear un entorno de aprendizaje en las escuelas que sea exigente y ofrezca apoyo a los estudiantes.*

*Ofrecer refuerzo escolar tan pronto como sea posible.*

*Animar a los padres y las comunidades locales a involucrarse en la vida escolar.*

*Inspirar a los estudiantes para que saquen el mayor rendimiento posible a las oportunidades educativas.*

*Identificar a los estudiantes de bajo rendimiento y diseñar una estrategia adecuada a su perfil.*

*Ofrecer refuerzo individualizado a los colegios y las familias desfavorecidas.*

*Ofrecer programas de refuerzo especiales para los estudiantes de origen inmigrante, que hablen una lengua minoritaria o que provengan de zonas rurales.*

*Atacar los estereotipos de género y dar apoyo a las familias monoparentales.*

*Reducir las desigualdades en el acceso a la educación preescolar y limitar la separación de los alumnos por nivel académico.*

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 25.
- Gil Antón, M. (6 de Junio de 2016). Sobre el fracaso de la reforma educativa: entrevista a Manuel Gil Antón. *Horizontal*, pág. 7. Obtenido de <http://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/>
- Lera, J. (20 de Enero de 2016). *La Luz de Tamaulipas*. Obtenido de La Luz de Tamaulipas: <http://laluzdetamaulipas.mx/2016/01/20/opinion-economica-impacto-de-la-desigualdad-educativa-desde-la-optica-uat/>
- Lera, J. (20 de Agosto de 2016). *Noreste Digital*. Obtenido de Noreste Digital: <http://norestedigital.com/?p=22552>
- Ministerio de Educación y Cultura España. (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. estrategia educación y formación 2020*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Monroy, P. (01 de Mrzo de 2010 ). *Educación en México, cada vez más pobre y desigual*. Obtenido de Voltairenet: <http://www.voltairenet.org/article164279.html>
- OCDE. (2016). *Panorama de la Educación 2016. Informe Español*. Madrid: OCDE Ministerio Educación de España.
- OCDE. (2016). *Panorama de la Educación México 2015* . París: OCDE <http://dx.doi.org/10.1787/88893328500>.
- Savage, M. (28 de Junio de 2016). *Sin Permiso*. Obtenido de Sin Permiso: <http://www.sinpermiso.info/textos/estamos-presenciando-un-nuevo-paradigma-sobre-la-desigualdad-en-las-ciencias-sociales>



## ANEXOS ESTADÍSTICOS:

**ESTADÍSTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO**  
**REPÚBLICA MEXICANA**  
**CICLO ESCOLAR 2013-2014**

| NIVEL / MODALIDAD                                 | ALUMNOS           |                   |                   | DOCENTES         | ESCUELAS       |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|----------------|
|   | TOTAL             | MUJERES           | HOMBRES           |                  |                |
| <b>TOTAL SISTEMA EDUCATIVO</b>                    | <b>35,745,871</b> | <b>17,764,434</b> | <b>17,981,437</b> | <b>1,975,731</b> | <b>258,401</b> |
| <b>PÚBLICO</b>                                    | <b>30,922,747</b> | <b>15,286,736</b> | <b>15,636,011</b> | <b>1,543,455</b> | <b>214,600</b> |
| <b>PRIVADO</b>                                    | <b>4,823,124</b>  | <b>2,477,698</b>  | <b>2,345,426</b>  | <b>432,276</b>   | <b>43,801</b>  |
| <b>EDUCACIÓN BÁSICA</b>                           | <b>25,939,193</b> | <b>12,757,697</b> | <b>13,181,496</b> | <b>1,201,517</b> | <b>228,205</b> |
| <b>PÚBLICO</b>                                    | <b>23,444,760</b> | <b>11,526,956</b> | <b>11,917,804</b> | <b>1,042,516</b> | <b>199,928</b> |
| <b>PRIVADO</b>                                    | <b>2,494,433</b>  | <b>1,230,741</b>  | <b>1,263,692</b>  | <b>159,001</b>   | <b>28,277</b>  |
| <b>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>                   | <b>4,682,336</b>  | <b>2,343,897</b>  | <b>2,338,439</b>  | <b>381,622</b>   | <b>17,245</b>  |
| BACHILLERATO GENERAL                              | 2,896,761         | 1,482,604         | 1,414,157         | 190,568          | 12,790         |
| BACHILLERATO TECNOLÓGICO                          | 1,401,675         | 680,907           | 720,768           | 143,213          | 3,149          |
| PROFESIONAL TÉCNICO BACHILLER <sup>3/</sup>       | 304,401           | 132,749           | 171,652           | 37,876           | 518            |
| PROFESIONAL TÉCNICO                               | 79,499            | 47,637            | 31,862            | 9,965            | 788            |
| <b>PÚBLICO</b>                                    | <b>3,753,507</b>  | <b>1,865,928</b>  | <b>1,887,579</b>  | <b>272,705</b>   | <b>10,390</b>  |
| <b>PRIVADO</b>                                    | <b>928,829</b>    | <b>477,969</b>    | <b>450,860</b>    | <b>108,917</b>   | <b>6,855</b>   |
| <b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>                         | <b>3,419,391</b>  | <b>1,687,521</b>  | <b>1,731,870</b>  | <b>349,193</b>   | <b>6,922</b>   |
| NORMAL LICENCIATURA                               | 132,205           | 93,979            | 38,226            | 16,477           | 484            |
| LICENCIATURA                                      | 3,057,985         | 1,473,628         | 1,584,357         | 283,499          | 4,294          |
| POSGRADO  | 229,201           | 119,914           | 109,287           | 49,217           | 2,144          |
| <b>PÚBLICO</b>                                    | <b>2,372,637</b>  | <b>1,118,961</b>  | <b>1,253,676</b>  | <b>208,231</b>   | <b>3,039</b>   |
| <b>PRIVADO</b>                                    | <b>1,046,754</b>  | <b>568,560</b>    | <b>478,194</b>    | <b>140,962</b>   | <b>3,883</b>   |
| <b>CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO <sup>e/</sup></b> | <b>1,704,951</b>  | <b>975,319</b>    | <b>729,632</b>    | <b>43,399</b>    | <b>6,029</b>   |
| <b>PÚBLICO</b>                                    | <b>1,351,843</b>  | <b>774,891</b>    | <b>576,952</b>    | <b>20,003</b>    | <b>1,243</b>   |
| <b>PRIVADO</b>                                    | <b>353,108</b>    | <b>200,428</b>    | <b>152,680</b>    | <b>23,396</b>    | <b>4,786</b>   |

<sup>e/</sup> Cifras estimadas. Educación Básica incluye preescolar, primaria y secundaria.

<sup>1/</sup> Incluye servicio CENDI.

<sup>2/</sup> Incluye los servicios para trabajadores, comunitaria y migrante.

<sup>3/</sup> El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) redefinió su Estatuto Orgánico y proclamó la calidad de Profesional Técnico Bachiller a los egresados del Colegio, por lo que a partir de ciclo escolar 2013-2014 la matrícula de esta institución se suma a la del bachillerato tecnológico y deja de formar parte del nivel profesional técnico.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa  
[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

**ESTADÍSTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO  
TAMAULIPAS  
CICLO ESCOLAR 2013-2014**

| NIVEL / MODALIDAD                           | ALUMNOS        |                |                | DOCENTES      | ESCUELAS     |
|---|----------------|----------------|----------------|---------------|--------------|
|   | TOTAL          | MUJERES        | HOMBRES        |               |              |
| <b>TOTAL SISTEMA EDUCATIVO</b>              | <b>959,450</b> | <b>473,715</b> | <b>485,735</b> | <b>55,294</b> | <b>6,421</b> |
| <b>PÚBLICO</b>                              | <b>814,764</b> | <b>398,234</b> | <b>416,530</b> | <b>42,203</b> | <b>4,994</b> |
| <b>PRIVADO</b>                              | <b>144,686</b> | <b>75,481</b>  | <b>69,205</b>  | <b>13,091</b> | <b>1,427</b> |
| <b>EDUCACIÓN BÁSICA</b>                     | <b>687,389</b> | <b>338,290</b> | <b>349,099</b> | <b>32,467</b> | <b>5,646</b> |
| <b>PÚBLICO</b>                              | <b>621,495</b> | <b>305,979</b> | <b>315,516</b> | <b>27,865</b> | <b>4,686</b> |
| <b>PRIVADO</b>                              | <b>65,894</b>  | <b>32,311</b>  | <b>33,583</b>  | <b>4,602</b>  | <b>960</b>   |
| <b>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>             | <b>125,829</b> | <b>62,779</b>  | <b>63,050</b>  | <b>11,949</b> | <b>415</b>   |
| BACHILLERATO GENERAL                        | 53,089         | 27,377         | 25,712         | 4,048         | 286          |
| BACHILLERATO TECNOLÓGICO                    | 61,354         | 30,274         | 31,080         | 6,634         | 94           |
| PROFESIONAL TÉCNICO BACHILLER <sup>3/</sup> | 9,147          | 3,727          | 5,420          | 1,051         | 15           |
| PROFESIONAL TÉCNICO                         | 2,239          | 1,401          | 838            | 216           | 20           |
| <b>PÚBLICO</b>                              | <b>90,513</b>  | <b>44,313</b>  | <b>46,200</b>  | <b>8,445</b>  | <b>178</b>   |
| <b>PRIVADO</b>                              | <b>35,316</b>  | <b>18,466</b>  | <b>16,850</b>  | <b>3,504</b>  | <b>237</b>   |
| <b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>                   | <b>109,935</b> | <b>53,074</b>  | <b>56,861</b>  | <b>10,079</b> | <b>252</b>   |
| NORMAL LICENCIATURA                         | 4,071          | 3,178          | 893            | 702           | 40           |
| LICENCIATURA                                | 98,264         | 45,530         | 52,734         | 8,444         | 154          |
| POSGRADO                                    | 7,600          | 4,366          | 3,234          | 933           | 58           |
| <b>PÚBLICO</b>                              | <b>74,116</b>  | <b>32,499</b>  | <b>41,617</b>  | <b>5,499</b>  | <b>102</b>   |
| <b>PRIVADO</b>                              | <b>35,819</b>  | <b>20,575</b>  | <b>15,244</b>  | <b>4,580</b>  | <b>150</b>   |
| <b>CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO</b>         | <b>36,297</b>  | <b>19,572</b>  | <b>16,725</b>  | <b>799</b>    | <b>108</b>   |
| <b>PÚBLICO</b>                              | <b>28,640</b>  | <b>15,472</b>  | <b>13,168</b>  | <b>394</b>    | <b>28</b>    |
| <b>PRIVADO</b>                              | <b>7,657</b>   | <b>4,100</b>   | <b>3,557</b>   | <b>405</b>    | <b>80</b>    |

<sup>e/</sup> Cifras estimadas.

<sup>1/</sup> Incluye servicio CENDI.

<sup>2/</sup> Incluye los servicios para trabajadores, comunitaria y migrante.

<sup>3/</sup> El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) redefinió su Estatuto Orgánico y proclamó la calidad de Profesional Técnico Bachiller a los egresados del Colegio, por lo que a partir de ciclo escolar 2013-2014 la matrícula de esta institución se suma a la del bachillerato tecnológico y deja de formar parte del nivel profesional técnico.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa  
[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

**MODALIDAD ESCOLARIZADA (Cifras preliminares 2013-2014)**  
**INDICADORES EDUCATIVOS**  
**REPÚBLICA MEXICANA**

| Nivel Educativo / Indicador   | 2012-2013<br>% | 2013-2014 <sup>e/</sup><br>% |
|---|----------------|------------------------------|
| <b>Educación Básica</b>   |                |                              |
| Cobertura (3 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>                           | 95.7           | 96.2                         |
| Tasa Neta de Escolarización (3 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>         | 93.9           | 94.4                         |
| <b>Educación Preescolar</b>   |                |                              |
| Atención de 3 años <sup>1/</sup>  | 40.1           | 39.9                         |
| Cobertura (3 a 5 años de edad) <sup>1/</sup>                            | 70.8           | 71.5                         |
| <b>Educación Primaria</b>   |                |                              |
| Abandono escolar  | 0.8            | 0.6                          |
| Reprobación   | 0.9            | 0.3                          |
| Eficiencia Terminal   | 95.9           | 96.8                         |
| Tasa de Terminación   | 108.6          | 110.4                        |
| Cobertura (6 a 11 años de edad) <sup>1/</sup>                           | 109.3          | 108.0                        |
| Tasa Neta de Escolarización (6 a 11 años de edad) <sup>1/</sup>         | 100.3          | 99.4                         |
| <b>Educación Secundaria</b>   |                |                              |
| Absorción   | 96.9           | 97.0                         |
| Abandono escolar  | 5.1            | 4.7                          |
| Reprobación   | 6.0            | 5.2                          |
| Eficiencia Terminal   | 85.0           | 85.9                         |
| Tasa de Terminación   | 80.9           | 82.4                         |
| Cobertura (12 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>                          | 93.3           | 97.1                         |
| Tasa Neta de Escolarización (12 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>        | 82.4           | 84.9                         |
| <b>Educación Media Superior</b>   |                |                              |
| Absorción   | 100.9          | 105.6                        |
| Abandono escolar  | 14.3           | 13.1                         |
| Reprobación   | 14.7           | 14.2                         |
| Eficiencia Terminal   | 63.0           | 64.7                         |
| Tasa de Terminación   | 51.0           | 52.1                         |
| Cobertura (15 a 17 años de edad) <sup>1/</sup>                          | 65.9           | 69.4                         |
| Tasa Neta de Escolarización (15 a 17 años de edad) <sup>1/</sup>        | 52.9           | 54.8                         |
| <b>Educación Superior</b>   |                |                              |
| Absorción   | 85.9           | 74.8                         |
| Abandono escolar  | 7.2            | 6.9                          |
| Cobertura (Incluye Posgrado) (18 a 23 años de edad) <sup>1/</sup>       | 25.8           | 26.5                         |
| Cobertura (No Incluye Posgrado) (18 a 22 años de edad) <sup>1/</sup>    | 28.6           | 29.4                         |
| Cobertura (No Incluye Posgrado) (18 a 22 años de edad) <sup>1/ 4/</sup> | 32.1           | 33.1                         |
| <b>Otros Indicadores</b>  |                |                              |
| Grado Promedio de Escolaridad <sup>2/</sup>                             | 8.9            | 9.0                          |
| Analfabetismo <sup>3/</sup>   | 6.2            | 6.0                          |

<sup>e/</sup> Cifras estimadas para los indicadores de abandono escolar, reprobación, eficiencia terminal y tasa de terminación.

<sup>1/</sup> Para los cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, CONAPO 2013.

<sup>2/</sup> Estimaciones en base al censo de población y vivienda 2010, unidad de medida grados.

<sup>3/</sup> Información al 31 de diciembre de cada año, INEA.

<sup>4/</sup> Incluye la modalidad no escolarizada.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa

[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

## MODALIDAD ESCOLARIZADA (Cifras preliminares 2013-2014)

INDICADORES EDUCATIVOS  
TAMAULIPAS

| Nivel Educativo / Indicador   | 2012-2013 | 2013-2014 <sup>e/</sup> |          |
|---|-----------|-------------------------|----------|
|   | %         | %                       | Posición |
| <b>Educación Básica</b>   |           |                         |          |
| Cobertura (3 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>                           | 90.5      | 90.1                    | 29       |
| Tasa Neta de Escolarización (3 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>         | 89.3      | 88.9                    | 29       |
| <b>Educación Preescolar</b>   |           |                         |          |
| Cobertura (3 a 5 años de edad) <sup>1/</sup>                            | 61.7      | 64.2                    | 25       |
| <b>Educación Primaria</b>   |           |                         |          |
| Abandono escolar  | 2.6       | 1.6                     | 31       |
| Reprobación   | 0.9       | 0.4                     | 21       |
| Eficiencia Terminal   | 91.6      | 92.0                    | 32       |
| Tasa de Terminación   | 110.2     | 99.8                    | 32       |
| Cobertura (6 a 11 años de edad) <sup>1/</sup>                           | 105.0     | 100.7                   | 29       |
| Tasa Neta de Escolarización (6 a 11 años de edad) <sup>1/</sup>         | 96.8      | 93.2                    | 29       |
| <b>Educación Secundaria</b>   |           |                         |          |
| Absorción   | 96.4      | 95.8                    | 25       |
| Abandono escolar  | 5.3       | 5.2                     | 20       |
| Reprobación   | 11.4      | 8.2                     | 28       |
| Eficiencia Terminal   | 85.6      | 85.6                    | 16       |
| Tasa de Terminación   | 80.9      | 80.4                    | 17       |
| Cobertura (12 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>                          | 90.9      | 94.6                    | 19       |
| Tasa Neta de Escolarización (12 a 14 años de edad) <sup>1/</sup>        | 81.6      | 82.3                    | 22       |
| <b>Educación Media Superior</b>   |           |                         |          |
| Absorción   | 110.0     | 104.6                   | 18       |
| Abandono escolar  | 14.2      | 12.9                    | 15       |
| Reprobación   | 12.5      | 11.6                    | 07       |
| Eficiencia Terminal   | 65.7      | 69.2                    | 08       |
| Tasa de Terminación   | 53.6      | 55.3                    | 11       |
| Cobertura (15 a 17 años de edad) <sup>1/</sup>                          | 65.5      | 67.6                    | 19       |
| Tasa Neta de Escolarización (15 a 17 años de edad) <sup>1/</sup>        | 55.2      | 55.6                    | 14       |
| <b>Educación Superior</b>   |           |                         |          |
| Absorción   | 97.2      | 88.5                    | 10       |
| Abandono escolar  | 9.0       | 9.1                     | 21       |
| Cobertura (Incluye Posgrado) (18 a 23 años de edad) <sup>1/</sup>       | 31.5      | 30.8                    | 06       |
| Cobertura (No Incluye Posgrado) (18 a 22 años de edad) <sup>1/</sup>    | 34.5      | 34.2                    | 07       |
| Cobertura (No Incluye Posgrado) (18 a 22 años de edad) <sup>1/ 4/</sup> | 34.7      | 34.4                    | 11       |
| <b>Otros Indicadores</b>  |           |                         |          |
| Grado Promedio de Escolaridad <sup>2/</sup>                             | 9.3       | 9.4                     | 10       |
| Analfabetismo <sup>3/</sup>   | 3.4       | 3.3                     | 10       |

<sup>e/</sup> Cifras estimadas para los indicadores de abandono escolar, reprobación, eficiencia terminal y tasa de terminación.

<sup>1/</sup> Para los cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, CONAPO 2013.

<sup>2/</sup> Estimaciones en base al censo de población y vivienda 2010, unidad de medida grados.

<sup>3/</sup> Información al 31 de diciembre de cada año, INEA.

<sup>4/</sup> Incluye la modalidad no escolarizada.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa

[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

### EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL ESTADO DE TAMAULIPAS (1990-2015) PROYECCIÓN 2016-2017

| 28 | AÑOS<br>SISTEMA EDUCATIVO TOTAL TAMAULIPAS | 1990-91        | 2001-02        | 2010-11        | 2011-12        | 2012-13        | 2013-14        | 2014-15        | 2015-16p       | 2016-17p       |
|----|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|    | <b>EDUCACIÓN BÁSICA TAMAULIPAS</b>         | <b>528,010</b> | <b>608,589</b> | <b>690,318</b> | <b>692,480</b> | <b>691,758</b> | <b>687,389</b> | <b>683,026</b> | <b>676,797</b> | <b>669,774</b> |
|    | <i>BÁSICA PÚBLICA</i>                      | 500,319        | 560,631        | 630,366        | 631,345        | 628,381        | 621,495        | 617,202        | 611,789        | 605,767        |
|    | <i>BÁSICA PRIVADA</i>                      | 27,691         | 47,958         | 59,952         | 61,135         | 63,377         | 65,894         | 65,824         | 65,008         | 64,007         |
|    | <b>EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR TAMAULIPAS</b> | <b>57,622</b>  | <b>89,042</b>  | <b>119,042</b> | <b>119,288</b> | <b>121,089</b> | <b>125,829</b> | <b>126,713</b> | <b>131,368</b> | <b>136,751</b> |
|    | <i>MEDIA SUPERIOR PÚBLICA</i>              | 44,095         | 65,233         | 92,280         | 93,246         | 94,187         | 90,513         | 90,643         | 93,566         | 97,099         |
|    | <i>MEDIA SUPERIOR PRIVADA</i>              | 13,527         | 23,809         | 26,762         | 26,042         | 26,902         | 35,316         | 36,070         | 37,802         | 39,652         |
|    | <b>EDUCACIÓN SUPERIOR TAMAULIPAS</b>       | <b>53,294</b>  | <b>93,062</b>  | <b>106,683</b> | <b>111,047</b> | <b>111,460</b> | <b>109,935</b> | <b>111,212</b> | <b>111,949</b> | <b>114,763</b> |
|    | <i>SUPERIOR PÚBLICA</i>                    | 32,437         | 47,723         | 69,926         | 72,247         | 74,089         | 74,116         | 74,831         | 75,278         | 77,189         |
|    | <i>SUPERIOR PRIVADA</i>                    | 20,857         | 45,339         | 36,757         | 38,800         | 37,371         | 35,819         | 36,381         | 36,671         | 37,574         |
|    | <b>CAPACITACIÓN TOTAL TAMAULIPAS</b>       | <b>17,021</b>  | <b>25,966</b>  | <b>35,254</b>  | <b>32,445</b>  | <b>35,542</b>  | <b>36,297</b>  | <b>37,714</b>  | <b>39,023</b>  | <b>40,245</b>  |
|    | <i>CAPACITACIÓN PÚBLICO</i>                | 8,392          | 18,348         | 24,206         | 24,943         | 27,782         | 28,640         | 29,994         | 31,266         | 32,472         |
|    | <i>CAPACITACIÓN PARTICULAR</i>             | 8,629          | 7,618          | 11,048         | 7,502          | 7,760          | 7,657          | 7,720          | 7,757          | 7,773          |
|    | <b>TOTAL TAMAULIPAS</b>                    | <b>655,947</b> | <b>816,659</b> | <b>951,297</b> | <b>955,260</b> | <b>959,849</b> | <b>959,450</b> | <b>958,665</b> | <b>959,137</b> | <b>961,533</b> |
|    | <i>TOTAL PÚBLICA</i>                       | 585,243        | 691,935        | 816,778        | 821,781        | 824,439        | 814,764        | 812,670        | 811,899        | 812,527        |
|    | <i>TOTAL PRIVADA</i>                       | 70,704         | 124,724        | 134,519        | 133,479        | 135,410        | 144,686        | 145,995        | 147,238        | 149,006        |

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa [http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

**SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS  
PRINCIPALES CIFRAS CICLO ESCOLAR 2014-2015**

**TIPO EDUCATIVO: EDUCACIÓN SUPERIOR; ENTIDAD: TODAS**

| Entidad             | Escuelas     | Instituciones | Alumnos          | Alumnos<br>Hombres | Alumnos<br>Mujeres | Total<br>Docentes |
|---------------------|--------------|---------------|------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| COAHUILA            | 210          | 99            | 91.3             | 49.005             | 42.295             | 10.514            |
| DISTRITO<br>FEDERAL | 688          | 276           | 530.49           | 269.59             | 260.9              | 66.443            |
| DURANGO             | 126          | 62            | 46.527           | 24.068             | 22.459             | 5.424             |
| GUANAJUATO          | 330          | 143           | 116.756          | 58.643             | 58.113             | 14.237            |
| GUERRERO            | 156          | 83            | 61.891           | 30.084             | 31.807             | 4.859             |
| HIDALGO             | 187          | 96            | 87.777           | 43.105             | 44.672             | 8.328             |
| JALISCO             | 363          | 185           | 229.548          | 116.575            | 112.973            | 22.661            |
| MÉXICO              | 584          | 266           | 398.556          | 197.609            | 200.947            | 38.932            |
| MICHOACÁN           | 267          | 108           | 98.105           | 49.982             | 48.123             | 9.356             |
| NUEVO LEÓN          | 327          | 132           | 179.939          | 94.177             | 85.762             | 15.784            |
| OAXACA              | 156          | 85            | 68.011           | 33.287             | 34.724             | 6.573             |
| SAN LUIS<br>POTOSÍ  | 122          | 58            | 71.831           | 35.515             | 36.316             | 6.285             |
| <b>TAMAULIPAS</b>   | <b>254</b>   | <b>103</b>    | <b>110.988</b>   | <b>56.504</b>      | <b>54.484</b>      | <b>11.053</b>     |
| TLAXCALA            | 78           | 46            | 29.509           | 14.104             | 15.405             | 3.066             |
| VERACRUZ            | 490          | 186           | 179.682          | 93.769             | 85.913             | 15.477            |
| <b>TOTAL</b>        | <b>7.073</b> | <b>3.1</b>    | <b>3.515.404</b> | <b>1.782.205</b>   | <b>1.733.199</b>   | <b>363.695</b>    |

Â¹ Conjunto de individuos adscritos a un centro de trabajo, de acuerdo a la función que realizan en el mismo. A cada uno se le considera tantas veces como en centros de trabajo están adscrito.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa

[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

**SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS  
PRINCIPALES CIFRAS CICLO ESCOLAR 2014-2015**

**TIPO EDUCATIVO: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR; ENTIDAD: TODAS**

| Entidad           | Escuelas      | Alumnos          | Alumnos<br>Hombres | Alumnos<br>Mujeres | Docentes<br>Â¹ | Total de<br>grupos |
|-------------------|---------------|------------------|--------------------|--------------------|----------------|--------------------|
| COAHUILA          | 588           | 106.85           | 54.415             | 52.435             | 11.162         | 3.844              |
| DISTRITO<br>FED   | 693           | 470.877          | 240.16             | 230.717            | 43.752         | 17.01              |
| GUERRERO          | 629           | 137.543          | 68.155             | 69.388             | 7.791          | 3.922              |
| HIDALGO           | 560           | 122.788          | 61.502             | 61.286             | 12.378         | 4.021              |
| JALISCO           | 1.093         | 295.891          | 144.836            | 151.055            | 29.427         | 9.67               |
| MÉXICO            | 1.955         | 595.175          | 293.284            | 301.891            | 50.229         | 16.772             |
| MICHOACÁN         | 752           | 176.616          | 85.923             | 90.693             | 14.888         | 5.917              |
| NUEVO LEÓN        | 559           | 173.58           | 91.414             | 82.166             | 14.081         | 6.187              |
| OAXACA            | 717           | 144.533          | 71.993             | 72.54              | 10.531         | 5.041              |
| S L POTOSÍ        | 480           | 105.465          | 52.673             | 52.792             | 8.387          | 2.991              |
| SINALOA           | 505           | 134.379          | 66.452             | 67.927             | 10.774         | 3.926              |
| <b>TAMAULIPAS</b> | <b>450</b>    | <b>129.349</b>   | <b>65.037</b>      | <b>64.312</b>      | <b>12.714</b>  | <b>3.957</b>       |
| VERACRUZ          | 1.789         | 318.746          | 159.725            | 159.021            | 26.428         | 12.514             |
| <b>TOTAL</b>      | <b>19.125</b> | <b>4.813.165</b> | <b>2.406.926</b>   | <b>2.406.239</b>   | <b>405.495</b> | <b>156.245</b>     |

Â¹ Conjunto de individuos adscritos a un centro de trabajo, de acuerdo a la función que realizan en el mismo. A cada uno se le considera tantas veces como en centros de trabajo están adscrito.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa

[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

**SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**  
**PRINCIPALES CIFRAS CICLO ESCOLAR 2014-2015**

**TIPO EDUCATIVO: EDUCACIÓN BÁSICA; ENTIDAD: TODAS**

| Entidad           | Escuelas     | Alumnos           | Alumnos Hombres   | Alumnos Mujeres   | Docentes <sup>1</sup> | Docentes Hombres | Docentes Mujeres | Total de grupos  |
|-------------------|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|
| COAHUILA          | 4.219        | 626.234           | 317.582           | 308.652           | 29.052                | 9.466            | 19.586           | 23.149           |
| COLIMA            | 1.105        | 141.055           | 71.974            | 69.081            | 7.639                 | 2.477            | 5.162            | 6.01             |
| DTO               |              |                   |                   |                   |                       |                  |                  |                  |
| FEDERAL           | 8.171        | 1.662.604         | 843.569           | 819.035           | 80.423                | 20.787           | 59.636           | 63.389           |
| GUERRERO          | 10.566       | 898.209           | 456.239           | 441.97            | 47.104                | 18.252           | 28.852           | 48.467           |
| HIDALGO           | 7.839        | 646.235           | 328.066           | 318.169           | 32.127                | 10.695           | 21.432           | 30.197           |
| JALISCO           | 13.422       | 1.709.107         | 867.369           | 841.738           | 76.546                | 26.134           | 50.412           | 64.495           |
| MÉXICO            | 19.554       | 3.425.377         | 1.735.130         | 1.690.247         | 139.11                | 39.562           | 99.548           | 128.769          |
| MICHOACÁN         | 11.347       | 1.009.633         | 510.856           | 498.777           | 55.039                | 21.506           | 33.533           | 54.752           |
| NUEVO LEÓN        | 6.618        | 1.049.856         | 536.536           | 513.32            | 48.627                | 14.287           | 34.34            | 43.246           |
| OAXACA            | 12.711       | 960.891           | 489.303           | 471.588           | 52.892                | 20.278           | 32.614           | 58.746           |
| S L POTOSÍ        | 8.199        | 634.706           | 322.042           | 312.664           | 32.193                | 11.509           | 20.684           | 30.305           |
| <b>TAMAULIPAS</b> | <b>5.693</b> | <b>694.512</b>    | <b>351.973</b>    | <b>342.539</b>    | <b>32.604</b>         | <b>9.941</b>     | <b>22.663</b>    | <b>28.462</b>    |
| VERACRUZ          | 20.718       | 1.638.717         | 835.227           | 803.49            | 89.28                 | 29.729           | 59.551           | 106.631          |
| <b>TOTAL</b>      | <b>228.2</b> | <b>25.980.148</b> | <b>13.196.004</b> | <b>12.784.144</b> | <b>1.212.115</b>      | <b>407.737</b>   | <b>804.378</b>   | <b>1.140.049</b> |

<sup>1</sup> Conjunto de individuos adscritos a un centro de trabajo, de acuerdo a la función que realizan en el mismo. A cada uno se le considera tantas veces como en centros de trabajo esté adscrito.

Fuente: SEP. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa

[http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

## PROBLEMÁTICA DE DESIGUALDAD EDUCATIVA EN OAXACA (MÉXICO) <sup>1</sup>

Itzamara Puente Villanueva [itza\\_20@live.com.mx](mailto:itza_20@live.com.mx)  
 Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía [jalera@uat.edu.mx](mailto:jalera@uat.edu.mx)  
 Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
 Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

La educación es un tema que se ha discutido mucho pero se ha atendido poco; la educación es un aspecto que simulamos valorarla mucho pero nunca ha sido una prioridad del Estado. El panorama es grave y necesita una profunda reforma. Oaxaca está en crisis. Una crisis estructural, del sistema educativo estatal, sin fines claros. Se considera principalmente la importancia que se da en la desigualdad social mediante el aspecto del rezago escolar y la conexión que explica las dificultades o facilidades que el estudiante encuentra para integrarse a una institución de educación. En el presente trabajo se presentan los principales problemas educativos en el estado de Oaxaca y se identifica el perfil del estudiante desertor así como el estudiante en riesgo. Se realizaron entrevistas en dicha localidad, para darnos cuenta de cómo es su situación económica, los servicios que cuenta y el nivel educativo que cursan, con fin de esclarecer un poco más el tema. La eficiencia terminal es la diversidad de factores que interactúan y dificultan su solución, por lo que complejizan esta problemática. Informar acerca de la pobreza en Oaxaca; específicamente mostrar el índice de las personas que carecen de los recursos necesarios para la satisfacción de las necesidades básicas. En este caso, se nos enfocamos en los tipos de pobreza proyectados mediante los indicadores que representan la falta de recursos necesarios. Enfrentar y avanzar en los problemas educativos centrales requiere de largo plazo. Mismo aspecto de la reforma educativa en Oaxaca que ha desatado oposición y violencia, se explican las causas del porque miles de estudiantes del estado de Oaxaca no ha asistieron a la escuela por el motivo de los profesores que se lanzaron a las calles para expresar su rechazo a una reforma que busca mejorar el terriblemente deteriorado sistema educativo.

**Palabras clave:** Eficiencia terminal, desigualdad social, sistema educativo, indicadores, abandono escolar, pobreza, deserción.

### INTRODUCCIÓN

El índice de deserción escolar en el estado de Oaxaca, se debe a la influencia en el medio social y contextual del alumno. Por lo tanto, también influye la situación desertora de las desigualdades socioeconómicas de las poblaciones en las que se presta este tipo de servicio. Es importante también conocer cuál sería el origen de este fenómeno social desde el punto de vista de la teoría del conflicto que abarca las motivaciones y el conflicto que existe en las estructuras sociales. El sistema de enseñanza no está centrado en el alumno como referencia se señala la misma afectación de la reforma educativa en estos procesos. Todos los problemas que presenta Oaxaca en su conjunto son los que limitan su desarrollo y crecimiento, pero todo esto unido, representa el

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Itzamara Puente Villanueva, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura "Desigualdad social y acceso a la escolaridad" con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos. Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH de la UAT. Colaborador del Cuerpo Académico CA "Estudios de Economía y Sociedad" (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.



rezago educativo y más aún la deserción escolar. Por lo cual, se recoge valiosa información que identifica el perfil del estudiante desertor así como el estudiante en riesgo. Así mismo, las alternativas generales que sirvan de estrategias específicas para atender dicho problema. El rezago, la reprobación y la deserción escolar, son los principales factores. Por lo tanto, se propone que deben combatirse las causas que inciden desfavorablemente en la reprobación y deserción escolares, que se traducen en los diferentes niveles educativos y en desperdicio de los recursos que la sociedad destina a la educación. Todos los problemas que presenta Oaxaca en su conjunto son los que limitan su desarrollo y crecimiento, pero todo esto unido, representa el rezago educativo y más aún la deserción escolar.

## **MARCO TEÓRICO**

Existen investigaciones relacionadas al tema de estudio que se han hecho en diferentes contextos y distintos métodos. Se realiza una investigación para saber cuáles eran los motivos y causas de rezago y deserción (Uady, 2005). Como fundamentación y aproximación al tema principal me base en este proyecto con los autores (Suárez, 2001; Núñez, 2004) nos mencionan que los problemas escolares son algunas dificultades que sufren los estudiantes y esto conlleva la deserción, los problemas más frecuentes que se presentan en las aulas, problemas de conducta, fracaso escolar, la falta de motivación en la familia, entre otros factores más. Hasta aquí, hemos analizado el rezago acumulado. Tal y como lo han señalado algunos autores (Suárez, 2001) cita que la inasistencia a la escuela y el abandono de la misma obedecen a una causalidad múltiple que en circunstancias concretas impide mantenerse en los estudios y ejercer plenamente el derecho a la educación para obtener sus beneficios. Así mismo Zárate, 199. Hace referencia que las principales razones para dejar de estudiar fueron los factores económicos, haber reprobado materias y la falta de interés. Aguirre Esteban (1997) cita que la deserción es una problemática que afecta la educación y el deseo por superarse es una problemática a la que se encuentra el sistema educativo y tal vez llegue a considerarse como el último escalón para llegar al fracaso escolar. Actualmente estamos viviendo cambios en nuestro sistema educativo, una de ellas es la reforma educativa. Mientras Joaquín Echeverría, (2016). Aseguró que a pesar de las condiciones actuales de la educación en ese Estado, la sección 59 continúa trabajando conforme al calendario de la SEP y en apego a la Reforma Educativa. Por esta razón el autor Alberto Serdán (2016) como todos vemos tiene muchas controversias y no está muy claro el objetivo de esta reforma, como ya lo hemos visto en diferentes medios esta entidad es la que ha mostrado su inconformidad haciendo diferentes manifestaciones y se ha organizado en busca de una reforma educativa de verdad ante las diferentes dependencias educativas.

## **EDUCACIÓN**

El sistema educativo de Oaxaca es uno de los más pobres del país. Existen varios retos, como la marginación y la pobreza que hacen que el acceso a una educación de calidad sea difícil. Se dice que los niños de Oaxaca van a la escuela en promedio 6.4 años (el promedio nacional es de 8).

### **Oaxaca ocupa el 2º lugar a nivel nacional en rezago educativo**

El contexto en el que viven los niños y adolescentes oaxaqueños se caracteriza por una gran riqueza cultural, lingüística y medioambiental, pero también por la persistencia de una amplia brecha de desigualdad económica y social tanto dentro del estado como en comparación con el resto de la República mexicana, puesto que en 2010, 67,3% de la población de Oaxaca se encontraba en situación de pobreza, una proporción 20 puntos porcentuales superior al promedio nacional (46,2%) y prácticamente tres de cada 10 personas en el estado viven en situación de pobreza extrema (26,6%).

El gobierno del estado de Oaxaca, en el cual se analizaron tópicos como la salud, nutrición (anemia y obesidad), educación —con un análisis específico para la población indígena— trabajo infantil, migración, violencia e inversión pública en la infancia, a fin de contar con un referente sobre la situación del cumplimiento de los derechos de niños y adolescentes en el estado.

## PANORAMA DE EDUCACION

Ocupó el segundo lugar a nivel nacional como entidad con mayor proporción de población en situación de rezago educativo (29,9%). El análisis pone de manifiesto que el rezago educativo se concentra en los adultos. En 2010, sólo 8,9% de la población de 6 a 15 años no sufre rezago educativo, pero en el grupo de 16 años y más la tasa asciende a 47,6%. (Tabla 1)

| Tabla 1. <b>Porcentaje de población con rezago educativo en Oaxaca según grupos de edad, 2010.</b> |                 |            |                            |            |                          |            |
|--|-----------------|------------|----------------------------|------------|--------------------------|------------|
| Entidad / País   | Población total |            | Población de 16 años o más |            | Población de 6 a 15 años |            |
|  | %               | Lugar      | %                          | Lugar      | %                        | Lugar      |
| <b>Oaxaca</b>  | <b>29,9</b>     | <b>2°</b>  | <b>47,6</b>                | <b>2°</b>  | <b>6,9</b>               | <b>6°</b>  |
| <b>México</b>  | <b>19,4</b>     | <b>n/a</b> | <b>28,0</b>                | <b>n/a</b> | <b>5,9</b>               | <b>n/a</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en CONEVAL, 2010. Rezago educativo. Disponible en: [http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/med\\_pobreza/Rezago%20educativo%20Censo%202010/rezago\\_educativo\\_2010.pdf?view=true](http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/med_pobreza/Rezago%20educativo%20Censo%202010/rezago_educativo_2010.pdf?view=true)

Por otra parte, el promedio de escolaridad para la población mayor de 15 años está por debajo del promedio nacional y de los años de escolaridad que se registran en las principales ciudades de México. Así, mientras que éste fue de 6,9 años en 2010 en Oaxaca, la media nacional se ubicó en 8,6 años y en el Distrito Federal fue de 10,5 años. Cabe resaltar que sólo 93 de los 570 municipios oaxaqueños superan el promedio de escolaridad estatal. Resalta que la entidad tiene niveles de cobertura mayores que la media nacional en la educación preescolar y primaria, pero inferiores en secundaria y educación media superior (Tabla 2).

| Tabla 2. <b>Cobertura en educación básica y media superior, 1990-1991 y 2009-2010</b> |               |              |              |              |
|---|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Indicador   | Ciclo escolar |              |              |              |
|   | 1990-1991     |              | 2009-2010    |              |
|   | %             |              | %            |              |
|   | Nacional      | Oaxaca       | Nacional     | Oaxaca       |
| <b>Cobertura básica</b> (3 a 14 años de edad)   | <b>82,5</b>   | <b>79,1</b>  | <b>101,7</b> | <b>106,8</b> |
| <b>Cobertura preescolar</b> (3 a 5 años de edad)                                      | <b>40,7</b>   | <b>39,4</b>  | <b>79,3</b>  | <b>88,3</b>  |
| <b>Cobertura primaria</b> (6 a 11 años de edad)                                       | <b>111,4</b>  | <b>113,1</b> | <b>115,1</b> | <b>121,4</b> |
| <b>Cobertura secundaria</b> (12 a 14 años de edad)                                    | <b>67,4</b>   | <b>49,5</b>  | <b>94,9</b>  | <b>94,3</b>  |
| <b>Cobertura media superior</b> (15 a 17 años de edad)                                | <b>35,2</b>   | <b>22,6</b>  | <b>63,8</b>  | <b>56,7</b>  |

**Fuente:** Estadísticas e Indicadores educativos por entidad federativa de la SEP.  
Disponible en: [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)

### Porcentajes de asistencia escolar

En este grupo, la inasistencia a los centros escolares se acentúa en las zonas rurales (41,9%), más de 10 puntos porcentuales por encima de las áreas semiurbanas (32,0%) y casi 18 puntos superior a la de las urbanas (24,3%).

Lo anterior muestra que los adolescentes en áreas rurales tienen menores oportunidades de acceder a la educación media superior, por lo que las acciones que busquen incrementar la cobertura deberían prestar especial atención a las zonas rurales y semiurbanas.

### **Abandono Escolar**

Oaxaca se ve afectada no sólo por problemas de acceso, sino también por las elevadas tasas de deserción de los estudiantes. El propio gobierno de la entidad reconoce que de cada 100 niños que ingresan a la primaria, 93 de ellos llegan a la secundaria, 65 continúan sus estudios para educación media superior, de éstos únicamente 23 cursan el nivel superior y sólo 13 de ellos llegan a concluir la licenciatura.

Respecto a la eficiencia terminal durante el ciclo escolar 2009-2010, ésta fue de 89,8% en primaria, de 80,4% en secundaria y de 62,8% en la educación media superior. Estas cifras son inferiores a la media nacional en primaria y secundaria, no así en media superior, en la que resulta prácticamente igual (94,5%, 82,2% y 62,0%, respectivamente).

### **Embarazo juvenil, principal causa de deserción escolar en Oaxaca**

El embarazo en la adolescencia es una de las principales causas de la deserción escolar, de acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta intercensal 2015 del INEGI. Al respecto, el subdirector de los Servicios de Salud de Oaxaca (SSO), Manlio Maurilio Mayoral, informó que el 20 por ciento de los embarazos registrados en el estado durante 2015, corresponden a adolescentes. Sobre el tema, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) develó que del total de la población escolar en Oaxaca, el 5.15 por ciento ha abandonado las clases; cifra que incluye a jóvenes embarazadas.

Mientras que el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) registró un aumento del 15 por ciento en la tasa de fecundidad en adolescentes del estado.

Por su parte, el representante del sector salud en la entidad agregó que los embarazos se presentan principalmente en nivel secundaria y atribuyó el problema a la falta de programas de planeación familiar.

Indicó que las regiones donde se presenta este problema son las de mayor urbanización: Valles Centrales, Costa, Istmo de Tehuantepec y Tuxtepec.

De igual forma, Mayoral detalló que esta problemática es común en municipios de alta marginación, donde es socialmente aceptado el embarazo a temprana edad.

Por su parte, IEEPO dio a conocer que para evitar que las mujeres abandonen la escuela, se puso en marcha el Programa de "Apoyo a Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas", que instruye 864 madres adolescentes.

La importancia de reflexionar en torno a la deserción escolar, se justifica dada la connotación que alcanza como el último eslabón del fracaso educativo. Un fracaso pocas veces asumido responsablemente por la institución escolar en donde con mucha frecuencia se aprecia el desconocimiento del significado y trascendencia de la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (DOF, 2013).

## **SITUACIÓN DE POBREZA, REZAGO EDUCATIVO Y SOCIAL**

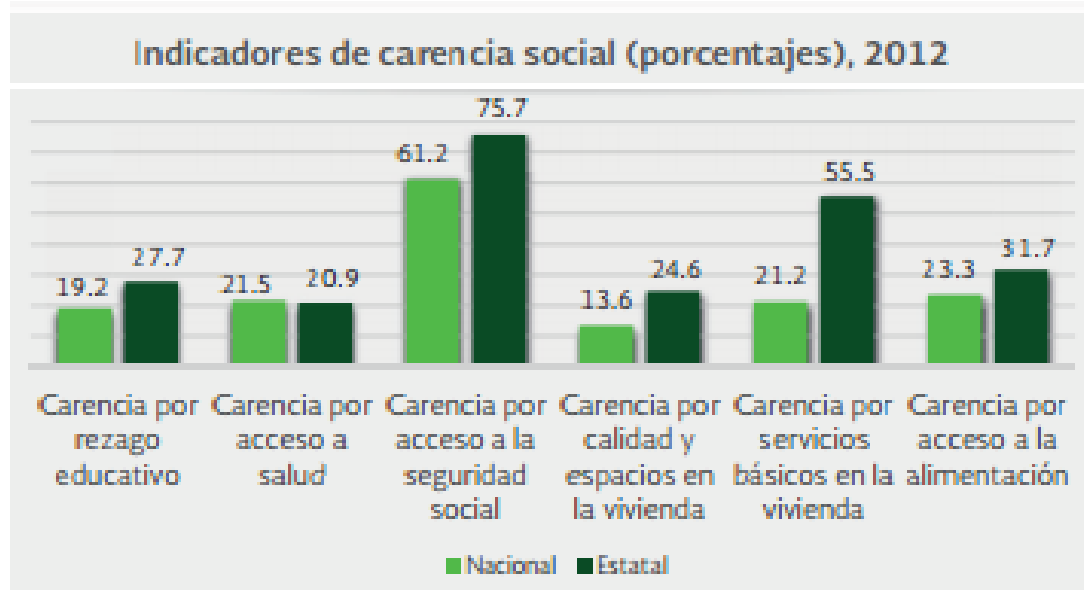
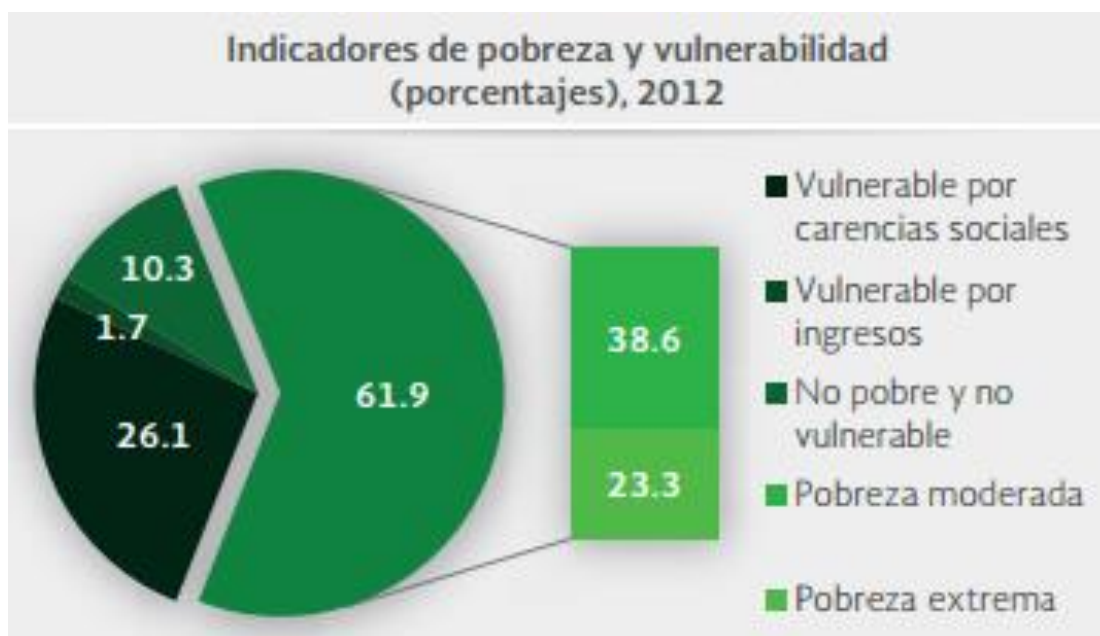
### **1. Indicadores Sociodemográficos**

- *La población total del estado en 2010 fue de 3, 801,962 personas, lo cual representó 3.4% de la población a nivel nacional.*
- *En el mismo año había en el estado 934,471 hogares (3.3% del total de hogares a nivel nacional), de los cuales 240,561 estaban encabezados por jefas de familia (3.5% del total nacional).*
- *El tamaño promedio de los hogares en el estado fue 4.0 integrantes, superior que el resultado de integrantes promedio para los hogares a nivel nacional.*

- El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en el estado era en 2010 de 6.9, frente al grado promedio de escolaridad de 8.6 a nivel nacional.
- En 2010, el estado contaba con 4,526 escuelas preescolares (5.0% del total nacional), 5,618 primarias (5.6%), 1,735 primarias indígenas (16.8%), 2,206 secundarias (6.2%). Además, el estado contaba con 17 escuelas de profesional técnico (1.2%), 612 bachilleratos (4.6%) y 169 escuelas de formación para el trabajo (2.7%).
- Las unidades médicas en el estado eran 1,530 (6.9% del total de unidades médicas a nivel nacional).
- El personal médico era de 5,799 personas (3.0% del total de médicos a nivel nacional) y la razón de médicos por unidad médica era de 3.8, frente a la razón de 8.8 en todo el país.

| Indicadores  | Oaxaca    | Nacional    |
|--|-----------|-------------|
| Población total (personas), 2010   | 3,801,962 | 112,336,538 |
| Total de hogares y viviendas particulares habitadas, 2010  | 934,471   | 28,159,373  |
| Tamaño promedio de los hogares (personas), 2010  | 4.0       | 3.9         |
| Hogares con jefatura femenina, 2010  | 240,561   | 6,916,206   |
| Grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años, 2010   | 6.9       | 8.6         |
| Total de escuelas en educación básica y media superior, 2010   | 12,079    | 241,487     |
| Personal médico, 2010  | 5,799     | 195,728     |
| Unidad médica, 2010  | 1,530     | 22,135      |
| Número promedio de carencias para la población en situación de pobreza, 2012. Número de promedio de carencias para la de población en situación de pobreza extrema, 2012 | 2.9       | 2.4         |
|  | 3.8       | 3.7         |

## 2. Medición multidimensional de la Pobreza



- En 2012, 2,436.6 miles de individuos (61.9% del total de la población) se encontraba en pobreza, de los cuales 1,518.0 miles (38.6%) presentaban pobreza moderada y 916.6 miles (23.3%) estaban en pobreza extrema.
- En 2012, la condición de rezago educativo afectó a 27.7% de la población, lo que significa que 1,087.9 miles de individuos presentaron esta carencia social.
- En el mismo año, el porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud fue 20.9%, equivalente a 823.4 miles de personas.
- La carencia por acceso a la seguridad social afectó a 75.7% de la población, es decir 2,975.0 miles de personas se encontraban bajo esta condición
- El porcentaje de individuos que reportó habitar en viviendas de mala calidad de materiales y espacio insuficiente fue de 24.6% (965.2 miles de personas)

- El porcentaje de personas que reportó habitar en viviendas sin disponibilidad de servicios básicos fue de 55.5%, lo que significa que las condiciones de vivienda no son las adecuadas para 2,182.8 mil personas.
- La incidencia de la carencia por acceso a la alimentación fue de 31.7%, es decir una población de 1,244.6 miles de personas.

### 3. Indicadores asociados al Índice de Rezago Social

#### III. 1 Indicadores vinculados con la aplicación de recursos del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS), (porcentajes y número de viviendas), 2010



#### III.2 Otros indicadores (porcentajes, número de viviendas y personas), 2010



- *Indicadores no utilizados directamente en la construcción del índice de rezago social.*

*Nota: entre paréntesis se incluye el número de personas o viviendas con rezago para cada indicador*

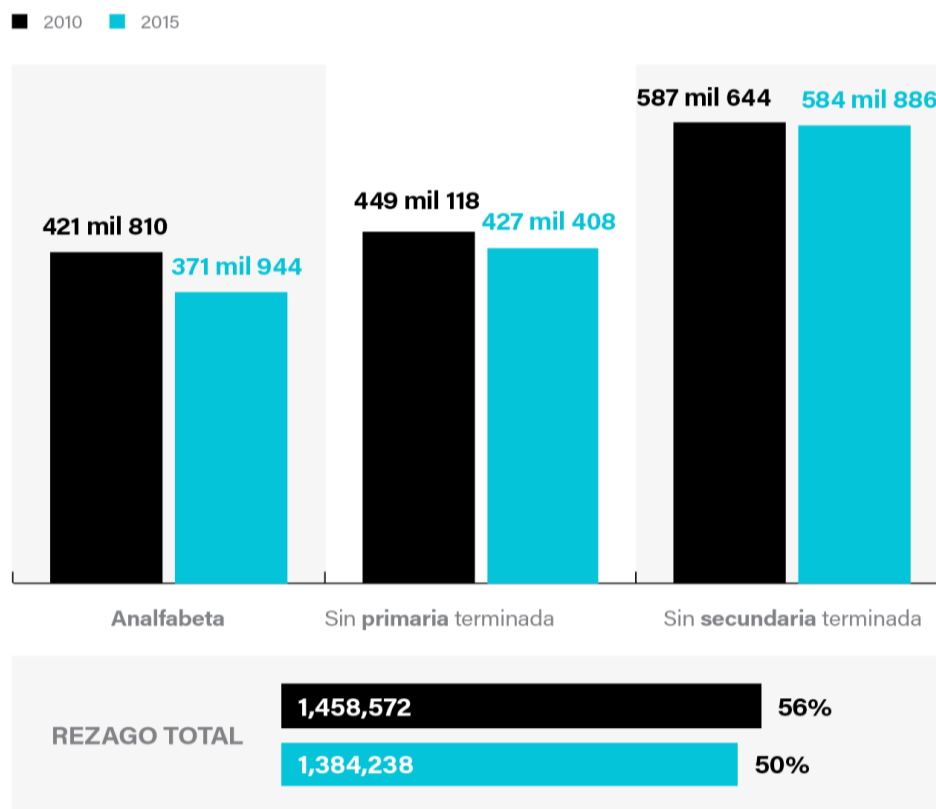
*Las incidencias de los rubros de infraestructura social a los que se destinarán los recursos del FAIS son las siguientes:*

- *Viviendas sin acceso a agua entubada (30.1% del total), viviendas sin servicio de drenaje (28.3%), viviendas con piso de tierra (18.7%), viviendas con un solo cuarto (11.8%), viviendas sin ningún bien (11.6%) y viviendas sin luz eléctrica (5.2%).*

*Las incidencias en otros indicadores de rezago social son:*

- *Viviendas sin lavadora (62.7% del total), porcentaje de personas de 15 años o más con educación básica incompleta (57.8%), porcentaje de personas sin derecho paciencia a servicios de salud (43.1%), viviendas sin refrigerador (40.0%), porcentaje de población de 15 años o más analfabeta (16.3%), porcentaje de población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela (5.6%) y viviendas sin excusado o sanitario (5.4%).*

#### 4. Rezago Educativo En Oaxaca



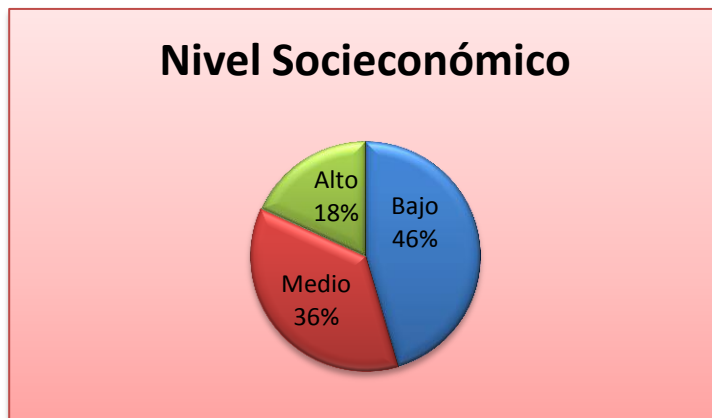
- *El INEA sostiene que la alfabetización y rezago son aún más difíciles en entidades con población indígena; sin embargo, entidades como Oaxaca dedican menos presupuesto a la educación de adultos.*

- *En 2010, Oaxaca tuvo una tasa de analfabetismo de 16.9 personas y para 2015 bajó a 13.3 personas.*
- *Gerardo Molina, director de Acreditación y sistemas del INEA, aseguró que el descenso tuvo un factor determinante: la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago lanzada por el gobierno federal en enero de 2014, que vino acompañada de más recursos y apoyos a las entidades.*

- Mientras el INEA conseguía alfabetizar a 100 mil personas cada año, para 2015 consiguió 300 mil, gracias a la campaña. En Oaxaca, 15 mil personas aprendieron a leer y escribir durante 2014, pero el siguiente año la cifra se duplicó.

Con esta información obtenida, se realizaron encuestas a 10 personas de la localidad de Oaxaca, las personas entrevistadas fueron de nivel primaria, secundaria, media superior y superior. Donde se observó la falta de servicios y de educación que no cuentan y así mismo se desarrolló un balance de los resultados.

#### Gráfica de resultados de encuesta



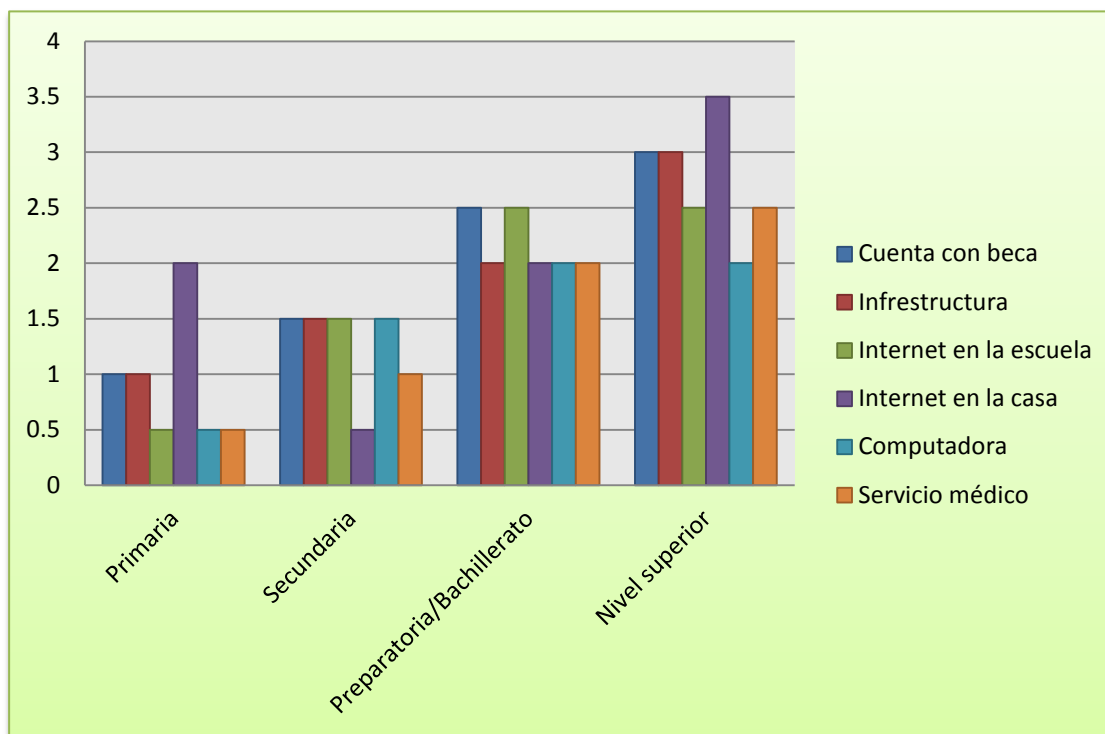
#### ANÁLISIS

Después de analizar las entrevistas y dar formulación a las gráficas se pudo observar que en el nivel socioeconómico en el sector bajo tiene un porcentaje mayoritario que los otros tipos de niveles. Eso establece que el nivel de deserción es elevada de tal manera se sitúa la situación de pobreza que no cuenta con los recursos o servicios para su educación.

Por lo tanto, en los indicadores de servicios indican el porcentaje de lo que cuenta cada persona. Se da una aproximación equitativa en algunos niveles y como nivel alto se pudo destacar que el nivel superior cuenta con un porcentaje más destacado y entre nivel más bajo; primaria. Los que nos resulta que hay estudiantes que no concluyen sus estudios por la falta económica o no cuentan con una beca de superación a sus estudios. La falta de recursos o de trabajo fijo es un factor importante que influye mucho en los servicios médicos y de internet, también como no contar con una computadora para el estudiante, de tal forma que la institución no las proporcione o el nivel económico familiar no esté a las posibilidades. Eso se ve reflejado al rezago en el aspecto de enseñanza-aprendizaje y de superación.

Alberto Serdán (2016) Actualmente estamos viviendo cambios en nuestro sistema educativo, una de ellas es la reforma educativa, que como todos vemos tiene muchas controversias y no está muy claro el objetivo de esta reforma, como ya lo hemos visto en diferentes medios esta entidad es la que ha mostrado su inconformidad haciendo diferentes manifestaciones y se ha organizado en busca de una reforma educativa de verdad ante las diferentes dependencias educativas. La lucha por la educación de pronto se transformó, literalmente, en una batalla.





## LA REFORMA EDUCATIVA HA DESATADO OPOSICIÓN Y VIOLENCIA

Protestas violentas encabezadas por un grupo de maestros cobraron la vida de nueve personas, las carreteras fueron bloqueadas con restos de camiones de carga quemados y se exacerbaron los profundos sentimientos de enojo y desconfianza hacia el gobierno.

Miles de estudiantes del estado de Oaxaca, al sur de México, no han asistieron a la escuela desde hace meses porque los profesores se lanzaron a las calles para expresar su rechazo a una reforma que busca mejorar el terriblemente deteriorado sistema educativo.

Las acciones impulsadas por el presidente para modernizar las escuelas, aprobadas por el congreso en 2012, han recibido una amplia acogida. Funcionarios de gobierno y partidarios de la reforma señalan que la resistencia se ha concentrado casi por completo en cuatro estados del sur, en especial Oaxaca, y solo involucra a una pequeña fracción de los empleados del sector educativo.

El sistema de educación pública mexicano, que ocupa el quinto lugar entre los mayores sistemas del mundo y suma más de 30 millones de estudiantes, necesita con urgencia algunos cambios.

Después de que las fuerzas del gobierno se enfrentaran a algunos manifestantes el 19 de junio, con un saldo de nueve muertos y decenas de heridos, el movimiento de protesta ganó ímpetu y los cambios propuestos para el sector educativo se han sumido en una controversia aún más profunda.

Tras los disparos y los muertos, miles de estudiantes de Oaxaca se han unido a sus maestros en las calles por primera vez para protestar contra el gobierno, y muchos adultos que antes tenían una postura un tanto ambivalente ante las denuncias de injusticia de los maestros, ahora se han adherido a la causa.

La violencia tocó un nervio sensible en Oaxaca, un estado que, a pesar de contar con una industria turística boyante, está entre los más pobres del país. La respuesta del gobierno a las protestas hizo resonar en Oaxaca la creencia de que la reforma educativa es tan solo el

instrumento más reciente que el gobierno federal intenta implementar para marginar a la población de esta zona.

El sistema mexicano de educación pública ha sido uno de los que tiene peores resultados entre las mayores potencias económicas del mundo. Según un informe que presentó en enero de 2015 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de los 34 estados miembro del grupo, México está en último lugar en cuanto a logros académicos.

Las escuelas de México han sido víctimas del malgasto de recursos y de una entorpecida burocracia sobre la cual el poderoso sindicato de maestros ha ejercido gran influencia durante muchos años, e incluso en algunos lugares las controlaba por completo. Con cerca de 1,6 millones de afiliados, es el sindicato más grande en toda América Latina en su tipo.

Aunque el sindicato nacional se alineó con las acciones del gobierno, un ala disidente mantuvo su oposición a los cambios y organizó enormes manifestaciones, como los recientes levantamientos en Oaxaca.

Esa ala, llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), está presente en todo el territorio, pero tiene mayor poder en las áreas más pobres del sur, en especial en Oaxaca, donde ha ejercido su tiranía sobre el sistema educativo, según funcionarios de gobierno y analistas.

La CNTE ha planteado como sus principales demandas las siguientes:

- *La derogación de la reforma educativa (propone en su lugar el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca).*
- *La cancelación de la evaluación educativa.*
- *La asignación de plazas automáticas para estudiantes egresados de las normales y el pago de salarios de los meses de diciembre y enero, así como la tramitación de pagos en efectivo.*

*Y demandas políticas como estas, entre otras:*

- *La liberación de maestros presos políticos.*
- *La anulación de órdenes de aprehensión contra dirigentes.*
- *Justicia en el caso Ayotzinapa.*

Todas estas demandas han hecho que la Coordinadora de maestros se movilice, marche, cierre calles y exija a las autoridades una mesa de diálogo. Mucha gente desconoce todo esto. Por el contrario el trato que recibe la CNTE, de la opinión pública, es el de un grupo criminal.

“Las secciones locales del sindicato tenían atados de manos a los gobiernos estatales”, comentó Carlos Ornelas, profesor de educación y comunicaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana en la Ciudad de México.

Los cambios incluyeron evaluaciones a los maestros y un proceso de contratación competitivo. También se reestructuró la burocracia educativa, con lo que el gobierno federal busca recuperar el control sobre ella, y se ha intentado establecer un nuevo sistema para el pago de salarios con el propósito de evitar el malgasto de recursos.

Los líderes de la CNTE afirman que su mayor discrepancia es con las evaluaciones a los maestros, pues la reforma establece como requisito que todos ellos sean evaluados con cierta frecuencia. Los profesores tienen tres oportunidades para aprobar el examen, con un año de capacitación entre cada una de ellas. Si no lo aprueban en esas tres oportunidades, pierden su trabajo y se les asigna un puesto administrativo.

“La única intención de los exámenes”, expresó Gabriel López Chiñas, maestro que hace poco ocupó una posición importante en el ala disidente de Oaxaca, “es despedir a los maestros. Su objetivo no es mejorar la calidad de la educación”.

Los bloqueos y protestas han aumentado en Oaxaca desde que estalló la violencia el 19 de junio, y algunos residentes temen que se derrame más sangre. En las calles del centro de Nochixtlán, la mayoría de las tiendas permanecieron cerradas la semana pasada, con las cortinas metálicas corridas y con cerrojo.

“Se percibe una atmósfera de pánico en el pueblo debido a esta confrontación”, subrayó Eric Coca Hernández, de 31 años, quien abrió su zapatería a pesar de la falta de clientes.

Sin embargo, no toda la población se unió a los maestros. Algunos sienten que, en medio de la violencia se ha perdido de vista el problema central de la educación que requieren los estudiantes, y hay quien piensa que los maestros son responsables por la violencia y por no educar a los niños. En los últimos siete años, las escuelas de Oaxaca han permanecido cerradas por huelgas de los maestros el equivalente a un año escolar completo, según las cifras del gobierno.

Algunos estudiantes se congregaron para mostrar su apoyo a los maestros. Miles llegaron a la ciudad de Oaxaca, cuyo encantador centro se ha convertido en un campamento improvisado con tiendas de acampar y lonas desgastadas para los maestros que se manifiestan. Consignas a coro y pancartas alternadas expresaban apoyo a los maestros y denunciaban los actos del gobierno.

Joaquín Echeverría aseguró que a pesar de las condiciones actuales de la educación en ese Estado, la sección 59 continúa trabajando conforme al calendario de la SEP y en apego a la Reforma Educativa.

Agregó que el Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca (IEEPO) no ha entregado certificados a alumnos que cursan el primer año de secundaria y bachillerato, por presión de la sección 22 de la Coordinadora, por lo que estos alumnos están en riesgo de perder el ciclo escolar.

Ante esta problemática, advirtió que ingresarán una petición para un juicio político en contra del gobernador del Estado, Gabino Cué, ya que ha incumplido el mandato de entregar papeles a alumnos.

Ante esta represión y negativa del gobierno de Oaxaca, padres de familia e integrantes de la sección 59, solicitaron al presidente de la República, a través de un documento, que interviniera en la SEP para que esta atienda estas necesidades y se resuelva el conflicto en torno a la educación.

## **REFORMA EDUCATIVA ES LA SOLUCIÓN, NO EL PROBLEMA: NUÑO**

El titular de la SEP detalló que con el diálogo se debe superar el conflicto con el magisterio, ya que no se puede dejar en el abandono a Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero.

La reforma educativa no es el problema, sino la solución, señaló el titular de la SEP, Aurelio Nuño Mayer, al presentar el Modelo Educativo y la Propuesta Curricular para la Educación Básica ante el Consejo Político Estatal del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Mencionó que no se puede dejar en el abandono a Oaxaca, y que a pesar de complejidades y resistencias, con diálogo debe superarse el conflicto con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), pues en esas zonas, donde están las peores condiciones del país, debe reforzarse la educación.

Descartó además que se pretenda a impartir la educación sexual en preescolar, y aclaró que los libros que circulan en redes sociales sobre el tema no son de texto gratuito, sino de otros países y que en el país como desde hace 30 años, se seguirá impartiendo biología desde cuarto grado con respeto a los valores de cada quien.

Destacó que entre los avances de la reforma educativa se tiene una cobertura de género de 50-50 en todos los niveles, y que las tasas de deserción son más bajas entre mujeres.

En los nuevos contenidos educativos se introduce la importancia de la equidad, destacó el titular de la Secretaría de Educación Pública. El funcionario federal apuntó que a las madres de familia se les apoya con las escuelas de tiempo completo, que pasaron de dos mil 500 a más de 25 mil en esta administración, en la mayoría de las cuales se sirven alimentos a los alumnos.

## CONCLUSIÓN

En este proyecto que presento, me doy cuenta de los diferentes factores que son causa de la deserción escolar, como el factor económico que es uno de los más importantes en ese sentido, por que como nos damos cuenta la situación económica es muy difícil en Oaxaca, y los alumnos en las escuelas públicas son una clase media baja, que viven al día, que los padres trabajan y los sueldos son muy bajos, otro de los factores es el embarazo en adolescentes, una de las causas es la cultura en el contexto, ya que los adolescentes por sus costumbres ven como una salida a las diferentes situaciones que viven en su familia y no tienen una visión o no ven el estudio como un medio de progreso, para sí mismo o para su familia y por ende para su pueblo y en general para la sociedad.

Por lo tanto, la el rezago escolar se ha convertido con el paso de los años en un problema educativo y social, pues afecta al desarrollo de la sociedad al ser falta de recursos económicos un factor principal que ocasiona dicho fenómeno, lo que debe de generar preocupación en los cuerpos directivos de las instituciones de educación, pues también afecta el estado financiero de las mismas instituciones sin importar si son públicas o privadas, lo que puede producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos del tal manera que las condiciones en las que viven se pudo observar en los indicadores que no era muy adapta para su estabilidad.

Es indispensable que los docentes y los centros educativos tengan las herramientas y estrategias pedagógicas, así como las condiciones materiales, para promover el desarrollo de los niños. Se requieren programas de apoyo para las escuelas, con acompañamiento y evaluación rigurosa, que permitan su adaptación continua hasta conseguir los resultados deseados. También considere importante la reforma educativa que actualmente estamos viviendo, así como sus ventajas y desventajas que trae para la educación, debemos tomar en cuenta que la educación es el más importante para nuestro país y que es lo que ayudara al progreso de nuestra sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CONEVAL, INEGI (2014). Estadísticas básicas de educación, población y pobreza.  
[http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes\\_pobreza/2014/Estados/Oaxaca.pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Estados/Oaxaca.pdf)

CONEVAL (2014). Indicadores de pobreza, Oaxaca.  
[http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/pob\\_ingresos.aspx](http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/pob_ingresos.aspx)

Suárez; Núñez (2012). La Deserción Escolar En Oaxaca.  
<https://www.Acontecimientos-Sociales/La-Desercion-Escolar-En-Oaxaca/142782.html>

Martínez, Javier (2011). La problemática actual de la deserción y el rezago escolar escolar, un análisis desde lo local.  
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2011a/906/indice.htm>

Tonconi, Juan (Enero 2010). Revista electrónica Actualidades, Educación y Desarrollo en los factores que influyen en el rendimiento académico Vol 2, N° 1. Oaxaca.

Revista Fortuna, Educación (2015). Oaxaca el estado con mayor analfabetismo en el país.  
<http://revistafortuna.com.mx/contenido/2015/09/17/oaxaca-el-estado-con-mayor-analfabetismo-en-el-pais/>

Echeverría, Juan (2016). Reforma Educativa en Oaxaca Un análisis de la problemática.

Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes económica de la una-puno, periodo 2009 Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol. 2, N° 11 (enero 2010)  
<http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.pdf>

**ANEXO / ENCUESTAS**

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades.

Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Localidad: \_\_\_\_\_

¿Nivel socioeconómico?

Bajo \_\_\_\_\_ Medio \_\_\_\_\_ Alto \_\_\_\_\_

¿Asistes actualmente a la escuela?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Cuál es su máximo grado de estudios?

Sin escolaridad \_\_\_\_\_ Primaria \_\_\_\_\_ Secundaria \_\_\_\_\_

Preparatoria/bachillerato \_\_\_\_\_ Nivel superior \_\_\_\_\_

Específica carrera: \_\_\_\_\_

¿Cuentas con una beca para tus estudios?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿La infraestructura de tu escuela es apropiada para facilitar tu aprendizaje?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Cuentas con internet en tu escuela?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Cuentas con internet en tu casa?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Cuentas con computadora?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Cuentas con servicio médico?

Si \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI**

**Tema: Desigualdad educativa y acceso a la formación funcional y al aprendizaje auto sustentable**

**La tecnología educativa desde su perspectiva educativa en función del nivel de bullying escolar<sup>1</sup>.**

Fernando Juca Maldonado

fjucam@gmail.com

María Beatriz García Saltos

bachygar@gmail.com

Universidad Metropolitana sede Machala

**Resumen:**

El presente artículo ofrece un análisis sobre la tecnología educativa en función del trabajo educativo y formativo que ha de realizar el docente para eliminar o disminuir niveles de bullying escolar. Se ofrecen los argumentos relacionados con la tecnología educativa desde el punto de vista pedagógico y didáctico así como los argumentos relativos al bullying escolar. Se explica, de manera general, la propuesta de una guía didáctica con enfoque destrezas, sus ventajas y principales resultados. La aplicación de varios métodos de la investigación entre los que destacan las encuestas, entrevistas y observación a clases demostraron la pertinencia y confiabilidad de la propuesta.

**Palabras claves:** educación, bullying, tecnología, pedagogía, didáctica

**HIPÓTESIS**

La tecnología educativa, es un tema abordado con mucha frecuencia en revistas especializadas, sitios de internet, materiales impresos y otras variadas formas de divulgación científica. En las Ciencias de la Educación han ocupado sus principales espacios y constituye preocupación y ocupación de sus investigadores, solucionar los problemas apremiantes derivado de sus esencias y su solución en la práctica educativa.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Fernando Xavier Juca Maldonado, es Analista en Informática, Ingeniero en Sistemas, Master en Administración de Empresas, Doctorando en Informática en la aplicación de exergames en la educación; docente investigador Universitario en Informática, matemáticas, cálculo, comercio electrónico, gestión y competitividad.

María Beatriz García Saltos, Candidata a Doctor PhD. En Ciencias Administrativas, suficiencia del idioma inglés y portugués. Magister en Negocios Internacionales y Gestión de Comercio Exterior. Diploma Superior en Gestión Empresarial Internacional. Diploma Superior en Economía Internacional. Diplomado Superior en Economía del Ecuador y del Mundo. Ingeniera Comercial. Y Licenciada en Administración de Empresas

La tecnología educativa, se instituye como una de las principales tendencias pedagógicas contemporánea. Sus ventajas hacen posible que pueda ser utilizada con mucha frecuencia en los procesos educativos que en la actualidad se desarrollan. De esta forma utiliza una expresión de naturaleza práctica y técnica que puede aseguir al desarrollo de distintos niveles educacionales. Su génesis radica en la concepción de la enseñanza programada, y entre sus principales propósitos estuvo encaminado a la validez de la dirección del proceso docente.

El propio desarrollo científico de las investigaciones educacionales, hacen posible que la tecnología educativa se inserte en las problemáticas objeto de estudio, lo que hace posible la necesidad de la búsqueda por la vía científica de aporte o contribuciones desde el punto de vista teórico, práctico y metodológico contextualizado a las Ciencias de la Educación. Así se le connota a la tecnología educativa una enseñanza con una base más sólida y científica. Sus productos finales en consecuencias satisfacen los fines y propósitos generales y particulares de la educación, por lo que las nuevas tecnologías se reflejan en los sistemas educativos de manera permanente y dinámica.

En la literatura especializada se reconocen investigaciones que están dirigidas a la búsqueda de posiciones teóricas que asumen puntos de vistas que delimitan la conceptualización de tecnología educativa. Estos referentes abren una perspectiva que permite esclarecer sus esencias, ventajas y su accionar en la práctica educativa. Así se identifican según el criterio que ofrece (Coloma, 2015), a autores como: Eiy(1963), Gagne R.M (1968), Komosky, (1969), Collier 1969, Tickton, S (1970), Gass, (1971), Ofesh (1971), Davis, (1971), Andi, (1972), Gagne R.M (1975), Aect(1977), Mitchel, (1977), Castañeda, M.(1978), Contreras Ogalde (1980), Villarroel (1990), Bravo, (1993), Gómez, (1997), Pere Marqués, (2000), Moreira, (2006), entre otros.

Sus rasgos distintivos desde el punto de vista investigativo se centran sobre todo en la elaboración o diseño de una tecnología que toma como centro la instrucción. Este particular, trae aparejado un tratamiento desde la ciencia que va más hacia sus métodos y medios, que hacia los contenidos y su intencionalidad. Esto fragmenta, a criterio del autor del presente artículo, la propia dinámica y esencia del proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones dinámicas que desde la didáctica ha de existir entre todas sus categorías: objetivo, método, medios, contenido, evaluación.

Se reconoce en la literatura especializada la enorme influencia que la informatización ha generado en diferentes ramas de la vida económica, social y política. Es por ello, que muchos autores reconocen que la propia influencia de la tecnología ha provocado problemas en el campo educativo. De esta forma, el investigador y profesor universitario (Coloma, 2015), identifica las principales insuficiencias relacionados con “inadaptación a la rapidez de los cambios, analfabetismo tecnológico, saturación de la información, dificultades para entender las formas

hipertextuales, nuevas exigencias formativas, desajustes en los sistemas de formación, e inadaptación a la rapidez de los cambios”.<sup>2</sup>

La tecnología educativa desde el punto de vista teórico tiene sus bases en la influencia que recibe de otras ramas y ciencias afines. Según el criterio de (Coloma, 2015), existe a partir de valoraciones ofrecidas por Prendes en 1998 relaciones que se delimitan con la Teoría de la Comunicación, la Psicología de la Educación, el Multiculturalismo, la Didáctica y el Currículum, la teoría de la Educación, la Semiótica, la Sociología de la Educación, las Nuevas Tecnologías, el Estudio social de la Ciencia y la Tecnología así como la teoría de los sistemas. Esta articulación inter y transdisciplinaria responden al contexto social-cultural-político-económico de cada nación. La tecnología educativa, tiene por su función un carácter educativo. Sus métodos y medios constituyen recursos de ayuda que puestas al servicio del proceso pedagógico favorece el tratamiento a la convivencia escolar, desde una proyección formativa de los estudiantes en diferentes niveles educacionales. Una de los puntos de vistas que asumen algunos investigadores sobre la tecnología educativa está relacionada con la perdurabilidad de la información, las que se asocian al uso de los sistemas sensoriales como el visual y auditivo y su relación con el aprovechamiento de software educativo, el uso de imágenes, sonido, entre otras. Se reconoce así, el valor que tiene la tecnología educativa para prevenir y educar a los estudiantes a partir de la adecuada utilización de los medios técnicos y tecnológicos que ella contiene. El adecuado tratamiento al contenido educativo que proporcionan algunos medios de la tecnología educativa puede ser aprovechado para prevenir, disminuir o eliminar el nivel del bullying, en el contexto escolar; así su utilización se sustenta científicamente, en considerar su carácter práctico y el hecho de la información o el conocimiento que se aprende se realizan sobre la base del desarrollo de las percepciones y sensaciones. Sus argumentos radican en que más del 80% de toda la información que recibe el ser humano en su aprendizaje lo realiza a través de la visión y este constituye en la tecnología educativa su principal receptor de información y la vía auditiva proporciona la percepción auditiva de sonidos sonoros que se acompañan en la tecnología educativa.

El hecho que la tecnología educativa se acompañe en la producción de información de imágenes permite un desarrollo de la memoria de larga duración, la que puede ser aprovechada de forma eficiente. El uso de series animadas secuencialmente, proporciona mayor interés por el estudiante y mayor atención y concentración en el aprendizaje, lo que ofrece la posibilidad de proporcionar el conocimiento sobre la observación de fenómenos o la comprensión de ellos. Por otro lado la relación pensamiento- lenguaje encuentra sostén teórico en la vinculación que ofrece la tecnología educativa entre palabra-imagen, y hace posible la articulación como sistema de los procesos que intervienen en el desarrollo de la personalidad.

---

<sup>2</sup> Coloma, O. (2015). Tecnología y Orientación Educativa. Programa de Maestría en Orientación Educativa. Holguín: Universidad de Holguín. Cuba, pp 9.



La calidad de la tecnología educativa en función de lograr un trabajo educativo que favorezca la disminución del nivel de bullying depende de la articulación armónica, coherente, planificada y controlada de los aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos que justifican su participación en un ambiente educativo.

La utilización de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje trasciende su componente instructivo y constituye en sí un reto para los procesos educativos, con énfasis en su carácter formativo. La utilización de diferentes vías, recursos, métodos o medios entre las que destacan: software educativo, aulas virtuales, plataformas interactivas, entre otras, constituyen pautas a consideraren el proceso pedagógico, por las posibilidades educativas y formativas que proporcionan por el uso de imágenes y sonido, ello hace que se convierta en un medio de alta capacidad educativa.

El colegio no puede estar ajena al acelerado auge que ha tomado el uso de la tecnología educativa, en particular de las computadoras u ordenadores en las diferentes esferas de la vida social, y por tanto tiene la obligación de preparar a los estudiantes de forma tal, que asimilen la nueva tecnología y sus constantes cambios y asumir la nueva relación hombre-técnica. La introducción de la tecnología educativa ha de estar aparejado del papel que desempeña en el colegio la figura del docente en función de facilitar la integración de la tecnología educativa en su papel, cada vez mayor de agentes socializadores, sobre todo en el tratamiento que desde la institución escolar se debe dar a la disminución de bullying escolar.

La tecnología educativa y su influencia en el nivel de bullying se sustentan en el reconocimiento de los derechos humanos y el respeto de todos sobre la base de convivencia, la armonía y las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad educativa, con énfasis entre los estudiantes. La tecnología no debe ser vista como un enemigo de la educación. En cambio, debe ser entendida como un elemento que, bien utilizado, puede servir para nobles fines de enseñanza.

### **EL BULLYING ESCOLAR.**

El bullying, es considerado como aquella forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia (12-13 años), siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas.

Desde el punto de vista investigativo, se reconoce en la literatura especializada que la violencia escolar puede estar asociada a efectos de ambientes significativos o desfavorables para los estudiantes. Existen momentos en el desarrollo humano que marcan la vida futura de un niño,

este particular tiene que ver con experiencias vividas en los primeros años de vida infantil en ambientes familiares y sociales favorables a la agresividad, bien por consumo de alcohol, drogas, violencia familiar y psicológica de un miembro de la familia. Se ha demostrado también que existe prevalencia en el sexo masculino que en el femenino.

Existen otros factores relacionados con el rendimiento académico, y los maltratos físicos a edades tempranas de la vida. Sin embargo, la utilización de la tecnología educativa constituye una vía idónea para realizar un trabajo educativo que potencia en los estudiantes nuevas formas de convivencia, de actitudes positivas entre estudiantes, relaciones interpersonales favorables, entre otras.

Entre las principales causas relacionadas con el estudiante que provoca bullying se encuentran aquellas relacionadas con trastorno de la personalidad, la que puede estar vinculada a estados psicopatológicos, carencia de empatía y desviación cognitiva. Puede aparecer en los estudiantes una marcada manifestación de frustraciones, son considerados como tiranos, villanos.

Otras características guardan relación con los entornos educativos donde hay una prevalencia a carencias de un clima de convivencia escolar adecuado al desarrollo de los procesos educativos y formativos. En los grupos clase predominan un clima áulico desfavorable con frecuentes índices de indisciplinas, faltas de respeto, inadecuadas relaciones interpersonales.

## **PROPUESTA**

La propuesta dirigida al diseño de una guía didáctica con enfoque destreza para el trabajo con la tecnología educativa en función de disminuir o atenuar los niveles de bullying. De esta forma, se instituye en un instrumento valioso para el docente que organiza la acción formativa y educativa de los estudiantes. En su estructuración se tiene en consideración el diagnóstico inicial del grupo y la identificación de las potencialidades y las principales insuficiencias que se manifiestan en el grupo escolar. Con ello se proyectan los objetivos, contenidos, la metodología a seguir, el tiempo con que se dispone para aplicar y evidenciar las principales transformaciones, los recursos con sé que cuenta y las vías y formas de evaluación.

El docente debe estudiar bien las situaciones que presentará o que traerán los estudiantes, para ser abordadas. Se hace necesario de una práctica consecuente para lograr la concientización y poder formar o reforzar los nuevos sentimientos y valores en función de eliminar o disminuir los niveles de bullying escolar. Para satisfacer este propósito se debe realizar cada actividad con una participación activa de los estudiantes del grupo clase, de manera que se pueda trabajar lo relacionado con la autoconciencia, la autovaloración y la autorregulación como factores esenciales en la transformación de la conducta, de la convivencia escolar.

En la selección de los contenidos que serán trabajados en la guía didáctica se debe identificar las diferentes formas de manifestarse la violencia o bullying escolar. Este elemento es el que

permite ajustar cada actividad a desarrollar. Se tendrán en consideración diagnosticar qué estudiantes tienen conductas agresivas, así como la magnitud de las mismas. Los medios de enseñanza tienen gran importancia en el desarrollo de las actividades. Estos contribuyen a despertar el interés de los estudiantes y facilitan la comprensión de lo esencial del contenido. Pueden utilizarse como medios de enseñanza el pizarrón, las láminas, las tiras fílmicas, videos, enciclopedias digitales, ordenadores, procesadores de textos, presentadores electrónicos, etc, por lo que se debe aprovechar cada una de las posibilidades que ofrecen estos recursos informáticos, como fuentes irrenunciables del conocimiento, lo que unido a otros recursos como la televisión, el video y otros garantizan mayor efectividad y motivación para el trabajo educativo en función de los niveles de bullying escolar.

El plan temático, consiste en la presentación del tema a trabajar con el uso de ejercicios, de reflexión grupal, exposición de algún material de video, de un texto, alguna canción o poesía etc., que permita alcanzar este propósito en función de los objetivos de la reunión. La evaluación constituye el eslabón esencial en este sistema de influencias formativas y educativas, permitirá medir, tener un control sistemático de los objetivos propuestos, para tomar las decisiones sobre el rediseño de nuevas acciones. Ha de tener un criterio valorativo; estas permiten al docente comprobar el modo de relacionarse el estudiante con los demás, la conducta ante determinadas situaciones, los hábitos, los patrones, convivencia escolar y valores que se forman.

## **RESULTADOS**

La aplicación de una guía de observación evaluó la influencia de la tecnología educativa en el nivel violencia escolar e identificó que antes de aplicada la guía el nivel de bullying se encontraba en niveles de medio a alto y luego de aplicada estuvo en nivel bajo, reconociéndose que la tecnología educativas identifica como herramientas con un enorme potencial didáctico, entre ellas se encuentran los ordenadores, la televisión, los videos, el internet, videojuegos, entre otros, que permite el mejoramiento del sistema educativo a partir de la prevención y solución de los problemas de la práctica pedagógica.

La aplicación de encuestas y entrevistas a la comunidad educativa reveló que la tecnología educativa por su alcance como recurso didáctico y como medio de enseñanza ejerce una influencia positiva para el trabajo formativo y educativo en función de disminuir, atenuar y/o eliminar las manifestaciones de bullying escolar, pues proporciona información, ofrecen entornos para la observación que puede servir para las valoraciones y toma de posturas críticas, lo que a su vez condiciona que el trabajo formativo pueda modificar comportamientos inadecuados.

## **CONCLUSIONES**

La sistematización teórica realizada a las principales concepciones y fundamentos relacionados con la tecnología educativa y el nivel de bullying escolar, la aplicación de diferentes técnicas a partir de la utilización de la metodología seguida en la investigación permiten arribar a las

siguientes conclusiones:

- En la literatura especializada se reconoce la estrecha relación entre la tecnología educativa y el componente educativo, formativo, aspectos favorables para una labor del docente en función de disminuir o atenuar los niveles de bullying escolar.
- El diagnóstico realizado a partir de la utilización de técnicas como son las encuestas estructuradas permitió vislumbrar las insuficiencias que existen en el diseño y puesta en práctica de acciones educativas que favorezcan la utilización de la tecnología educativa en los niveles de bullying escolar.
- Los resultados obtenidos y el diseño de la propuesta de una guía didáctica con enfoque destrezas influye de forma positiva en el nivel de bullying escolar, al favorecer a partir de la utilización de la tecnología educativa la labor educativa en armonía con el componente instructivo.

## IBLIOGRAFÍA

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 9 Vol. 4(2), (Pág. 151 - 170).

Cardelli, J., Datri, E., & Duhalde, M. (2002). *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.

Chalmers, A. (2005). *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

*Constitución de la República de Ecuador*. (2008). Quito.

Coloma, O. (2015). *Tecnología y Orientación Educativa*. Programa de Maestría en Orientación Educativa. Holguín: Universidad de Holguín. Cuba, pp 9.

Codina, A. (2012). *Inteligencia emocional para el trabajo directivo y las relaciones interpersonales. Actitudes y herramientas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Garcés, V. (2012). *La influencia del bullying en el rendimiento escolar de los estudiantes de octavo, noveno y décimo de básica de la unidad educativa San Francisco del Alvernia, de la Ciudad de Quito, durante el año lectivo 2011-2012, Propuesta de un manual de talleres sobre práctica de valores para estudiantes*. Informe de Investigación presentado previo a la obtención del grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención en Psicología Educativa.

Pievi, N., & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pinheiro, P. S. (2006). *La Violencia contra niños y niñas y adolescentes. Informe*. San José: Edición Master Litho.

Polo, C. C. (2012). *Diseño de un sistema de información en casos de violencia a nivel educativo*. Lima. Perú: Proyecto de investigación de tesis.

Roque, S. D. (2011). *Episteme teórico de la orientación educativa. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación Área de Estudios de Postgrado. Doctorado en Educación*. Carabobo.

Ruiz, Oberst y Quesada (2006). *Estilos de Vida. El sentido y el equilibrio en la psicología de Alfred Adler*. Paidós.

Sierra, B. R. (2010). *El diseño de la investigación y la selección del problema a investigar. Teoría y método en antropología social*. Barcelona: Laboratorio de Antropología Social.

Santiesteban, M. (2009). *Modelo pedagógico de prevención de la violencia familiar en y desde la escuela primaria*. Universidad "Frank País García", Santiago de Cuba.

Vaca, N (2012). *Guía educativa para la prevención del acoso escolar*. Tesis en Opción al Título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Pedagogía. Universidad Estatal Salesiana. Quito, Ecuador.

Yarce, J. (2004). *Valor para vivir los valores: como formar a los hijos con un sólido sentido ético*. Bogotá: Norma S A.

Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI  
Tema: Desigualdad educativa y acceso a la formación funcional y al aprendizaje auto sustentable  
Rezago escolar

---

## DESIGUALDADES EDUCATIVAS: EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TAMAULIPAS <sup>1</sup>

Por. *José Rafael Sáenz Rangel*  
[jsaenr@docentes.uat.edu.mx](mailto:jsaenr@docentes.uat.edu.mx)

*Arcadio Alejandro García Cantú*  
[aagarcia@docentes.uat.edu.mx](mailto:aagarcia@docentes.uat.edu.mx)

*Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas.*

### Introducción.

Abordar la temática de las desigualdades sociales en general al día de hoy obedece a la gran preocupación que a nivel internacional ha adquirido, esto lo podemos apreciar en el Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales de la UNESCO 2016, en donde los estudiosos de las Ciencias Sociales coinciden en que este tema se ha generalizado, no solo en sociedades donde hay mayor pobreza sino que el tema en cuestión no hace distinción sobre el nivel de desarrollo de los países. Ante ello podemos deducir que el tema de las desigualdades sociales y la justicia social se han generalizado a lo largo de los últimos años.

Ante esta situación la pregunta obligada es ¿Qué es la desigualdad social? En la actualidad la desigualdad es vista como un trato desigual que indica diferencia y discriminación de una persona a otra o de un grupo a otro debido o por razones de posición social, económica, religiosa, sexo, color de piel entre otras. En la sociedad actual la desigualdad social y la pobreza son dos problemáticas que están íntimamente relacionadas. Es común ver que en los países que registra altos niveles de concentración de la riqueza, encontramos una gran proporción de sus habitantes viven en condiciones de pobreza. Un ejemplo claro es México, en donde la riqueza del país es concentrado por un número muy reducido de personas (el 1% concentra el 21% de ingresos), creando con ellos una situación grave de desigualdad y de falta de justicia social, de ello da cuenta el informe de hizo Oxfam intitulado Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político. (Esquivel, 2015)

---

<sup>1</sup> Mtro. Rafael Sáenz Rangel es profesor investigador de la UAMCEH de la UAT y Coordinador de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación Opción Ciencias Sociales y Responsable del Eje Temático Número 3: Diversidad y Escuela.

Mtro. Arcadio García Cantú es profesor investigador de la UAMCEH de la UAT y Coordinador de la carrera Licenciado en Historia

### **El panorama de la educación en Tamaulipas: cantidad y calidad educativa.**

En Tamaulipas por su situación geográfica cercana con los Estados Unidos de Norte América, se han generado procesos de migración e inmigración principalmente en ciudades situadas en la franja fronteriza norte, que constituyen una muestra de la dinámica poblacional que se vive en la actualidad. Las poblaciones migrantes provienen en su mayoría de Estados como: Veracruz, San Luis Potosí e inclusive Oaxaca, que por diversas razones han llegado a nuestra entidad, junto con ello un flujo migratorio internacional proveniente de Centroamérica aumenta las cifras en el estado.

La tasa de natalidad sumada con el proceso migratorio que vive Tamaulipas y de acuerdo a las cifras que nos presenta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2015 (INEGI), el estado ha ido en incremento, puesto que según los datos del Instituto, en los censos que se han realizado desde 1900 hasta 1940, muestran que la población de Tamaulipas se mantuvo con menos de medio millón de personas. Ya para el periodo que va de 1940 a 1960, el estado alcanzó el millón de habitantes. Recientemente el INEGI estimó que en el año de 2015 la población en Tamaulipas era de aproximadamente de 3,441,698. De esta cantidad, 1,749,512 son mujeres mientras que 1,692,186 son hombres, con estos numero la entidad federativa en cuestión, ocupa a nivel nacional el número 13 de las entidades federativas según su número de habitantes (INEGI, 2015).

Aunado a lo anterior la dinámica de migración que vive nuestro estado se ha acrecentado debido a las 113,953 personas migrantes que llegaron a vivir en Tamaulipas entre los años 2005 a 2010, representando con ello un incremento poblacional de un 3.3% aproximado. De estos migrantes por cada 100 personas: 45 fueron originarios del estado de Veracruz, 9 provenían de San Luis Potosí, 9 dijeron ser originario de Nuevo León, 4 se identificaron como del Estado de México y 4 del Distrito Federal (hoy la Ciudad de México). Propiamente en el año 2010 llegaron a Tamaulipas 106,410 personas, de las cuales de cada 100: 40 provienen de Veracruz, 11 de Nuevo León, 10 de San Luis Potosí, 6 del Distrito Federal y 4 de Coahuila de Zaragoza (INEGI, 2015).

En cuanto al nivel de escolaridad en Tamaulipas el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.4, lo que equivale a poco más de la secundaria concluida. Si se toma en cuenta que a nivel nacional la población de 15 años y más tiene 9.1 grados de escolaridad en promedio, Tamaulipas está posicionado por encima de la media nacional (INEGI, 2015).

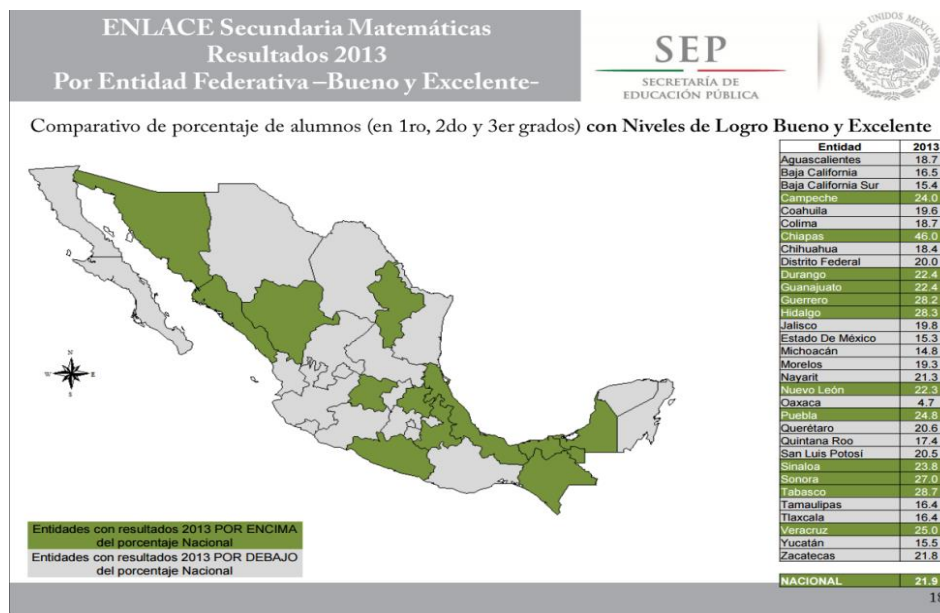
Destaca en el informe INEGI 2015 que en Tamaulipas por cada 100 personas de 15 años y más: 3.7 no tienen ningún grado de escolaridad, 53.4 tienen la educación básica terminada, 23.1 finalizaron la educación media superior, 19.4 concluyeron la educación superior, mientras que el 0.4 no especificaron. Con respecto al analfabetismo que se presenta en Tamaulipas no es tan grave el problema ya que 3 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir. Tomando en cuenta que nivel nacional no saben leer ni escribir 6 de cada 100 habitantes (INEGI, 2015).

### Desigualdades educativas en la prueba ENLACE 2013.

En Tamaulipas en el tema de la educación se está relativamente bien, de ello da muestra el grado de escolaridad con el que cuenta su población la cual se ubica por encima del promedio nacional. Sin embargo, al analizar el aprovechamiento escolar que se hace con la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en primaria y secundaria en las asignaturas de español y matemáticas la realidad es otra, como muestra tomamos el nivel educativo de secundaria en el que se ven importantes diferencias de aprovechamiento en matemáticas y español entre secundarias públicas (general, técnica y telesecundaria) y privadas.

Para contextualizar dicha problemática es necesario conocer la cobertura de la educación secundaria en Tamaulipas, misma que de acuerdo a las estadísticas emitidas por la Secretaría de Educación Pública en el periodo de 2013-2014 la matrícula en el nivel secundaria era de 178,015 en el sector público, distribuidas en Secundarias Generales: 94,446, Telesecundarias: 16,139, Técnica: 67,430; en el ámbito de escuelas privadas la matrícula es de 13,673 estudiantes (SEP, 2014).

Con los resultados de la prueba ENLACE 2013 se puede apreciar que en México prevalecen una gran variedad de desigualdades educativas, por ejemplo, en el acceso a los servicios educativos y en la calidad de los mismos. Este doble reto se presenta tanto en educación primaria como en secundaria, particularmente en la evaluación de los aprendizajes sobre el dominio de temas relacionados con las asignaturas de matemáticas y español. En la siguiente gráfica se puede apreciar que solo 10 estados de la república se ubican por encima de la media nacional, en cuanto a conocimientos de matemáticas y es el estado de Tabasco el que resulta mejor evaluado y en contraste Oaxaca, es el que sale menos favorecido a nivel nacional.

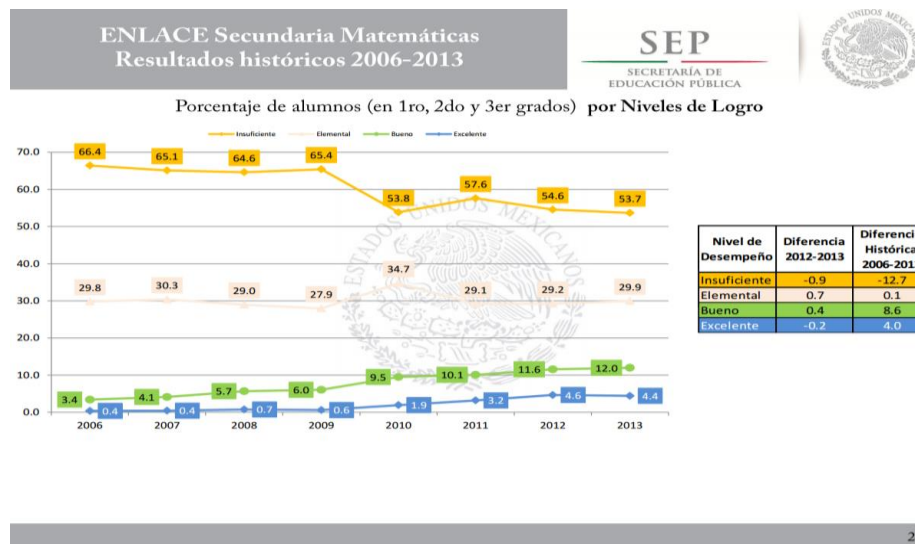




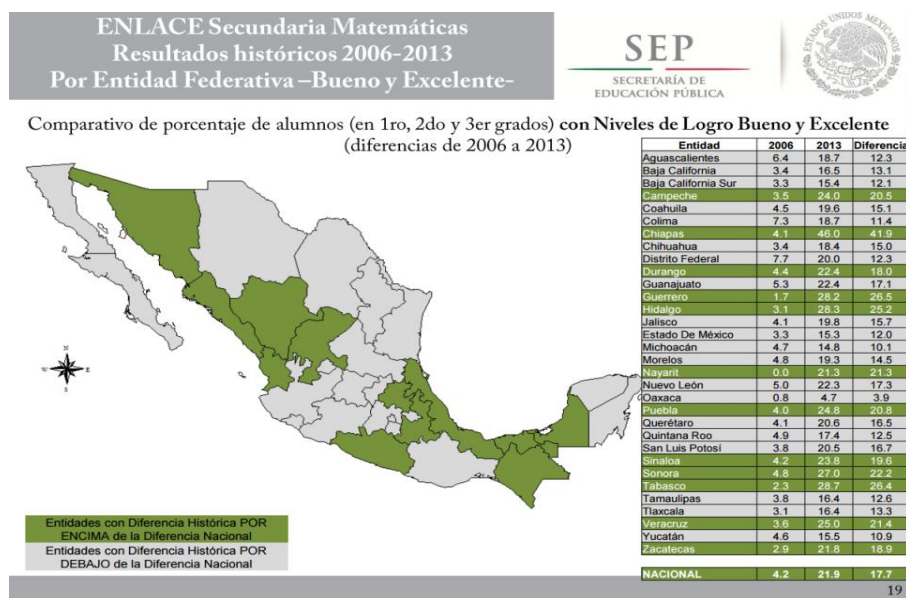
El caso de Tamaulipas es interesante dado que, como lo hemos dicho es un estado con un promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de 9.4, dato que lo posiciona por encima de la media nacional, su cobertura en educación secundaria es una de las más altas a nivel nacional, misma que en el año de 2012 fue de 90.9 y en el 2013 de 94.6 (SEP, 2014), dichos datos la posicionan por encima de la media nacional, pero en los resultados de la prueba ENLACE 2013 los niveles de aprovechamiento entre bueno y excelente la ubican por debajo de la media nacional, con un resultado de 16.4 %. Dato que la ubica en el grupo de estado con resultados por debajo de la media nacional, inclusive con estados considerados de alta y mediana marginación, como Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán y Tlaxcala. De lo anterior se deduce que a pesar de que se avanza en cobertura e infraestructura, en cuanto a la calidad de la educación no se anda del todo bien al menos en matemáticas y español en el nivel Secundaria.

Hay que mencionar que en las evaluaciones recientes del Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale) 2006 y ENLACE 2013, Tamaulipas ha avanzado considerablemente, por ejemplo, en la evaluación sobre los conocimientos de matemáticas en secundaria en el 2006 fue de 3.8 y en el 2013 de 16.4 avanzando un 12.6% en aprovechamiento, los esfuerzos no han sido los suficientes para ubicarse por encima de la media nacional. Como lo hemos mencionado, dada su importancia geográfica, por su cercanía con Estados Unidos, su importancia económica y por ende disposición de mayores recursos para apoyar el tema educativo, entre otras características el desarrollo educativo de Tamaulipas debiera ser mayor.

En dicho comparativo de las estadísticas históricas de 2006-2013 que se presenta en parte de la SEP se puede apreciar que en el caso de Tamaulipas en la evaluación de conocimientos de matemáticas, el nivel de aprovechamiento es “insuficiente” ésta ha experimentado una disminución a lo largo de los 6 años del 12.3%, sin embargo los resultados de “insuficiente” se ubican por encima del 50%, mientras que el nivel de aprovechamiento “elemental” experimenta un aumento insignificante del 0.1%, en este rubro se encuentra el 30% de los estudiantes evaluados, es decir que de los alumnos evaluados en la prueba ENLACE 2013 poco más del 80% se les ubica en el nivel de aprovechamiento en matemáticas entre insuficiente y elemental. En cuanto al logro “bueno” y “excelente” se ubica a un poco menos del 20% de la población evaluada, en ambos rubros, a lo largo de los 6 años, se incrementó un 12.6 %, como bien se puede apreciar en la siguiente gráfica.



En el comparativo a nivel nacional con la prueba Excale 2006 en el porcentaje de alumnos de secundaria, los resultados fueron los siguientes, sólo el 3.35 % de los jóvenes mexicanos de secundaria obtuvieron un desempeño avanzado en la prueba de matemáticas. Mientras que la gran mayoría de los estudiantes cuenta con conocimientos básicos, esto es el 40.6 por ciento y un número similar fue ubicado por debajo de lo mínimo que deberían saber de matemáticas, en este rubro se ubican el 33.7 %. Al respecto Marco Antonio Fernández Martínez menciona que en este contexto desastroso, presentado por la prueba Excale 2006, existen todavía entidades que ostentan resultados para los cuales se nos escapan los adjetivos necesarios para describir su mal desempeño: cerca del 87 por ciento de los jóvenes evaluados en Tabasco, por ejemplo, tienen un conocimiento básico o menor de las matemáticas al que debieran presentar al finalizar la secundaria (Martínez, 2015).



Con respecto a esta gráfica, Tamaulipas se ubicaría en el grupo por debajo de la Diferencia Nacional, en el cual se encuentran un total de 20 entidades. Tomando en cuenta que el grado de Diferencia Nacional media es de 19, sólo 12 estados se encuentran por encima de ese rango. Pero si hiciéramos una clasificación general en cuatro grupos tomando en cuenta las 32 entidades y los puntajes de la gráfica anterior, Tamaulipas se localizaría prácticamente en el último grupo.

Tómese en cuenta que solo 5 estados en el 2006 presentan 5 puntos o más en relación con la evaluación en ese año en Matemáticas. Los 27 restantes están por debajo de los 5 puntos. Ya para el año 2013, sólo el estado de Oaxaca se quedaría con una puntuación por debajo de esta escala de comparación de lo expresado en estas líneas (5). Todos los restantes acrecentarías su puntuación por encima de los 15 puntos. No obstante este avance, resulta insuficiente para alcanzar la media de Diferencia Nacional que fue de 19. En ese sentido el grueso de los estados no cumple con las exceptivas promedio de avance de los años 2006 al 2013, tal es el caso de la entidad tamaulipeca.

### **Desigualdad educativa: cantidad y calidad - público y privado**

La problemática más fuerte de esta evaluación la encontramos cuando se compara el nivel de aprovechamiento entre escuelas públicas y privadas, en este sentido, las escuelas privadas tienen mejor aprovechamiento académico en la prueba ENLACE 2013 de nivel secundaria en las áreas de matemáticas y español.

Al analizar a detalle los resultados por tipo de plantel, se confirma que la educación impartida en México no está fungiendo con una de sus premisas fundamentales, esta es la escalera de ascenso social con el cual se contribuya al combate de los problemas de desigualdad, aunado a lo anterior, como lo dice Avendaño y García, 2011, la mayoría de los mexicanos cree que nuestro país es un lugar que no ofrece oportunidades básicas para superar las condiciones lacerantes de pobreza y desigualdad económica. Lo anterior lo relacionan con el acceso a bienes y servicios públicos de calidad, como el educativo, salud, seguridad social, entre otras. Ante ello concluyen afirmando que “los ciudadanos sumidos en la pobreza sufren la doble condición de percibir ingresos insuficientes para superar esta condición y se ven expuestos, al mismo tiempo, a deficiencias en el acceso a bienes y servicios públicos de calidad. Este mecanismo que juega en dos direcciones es doblemente limitante para muchos mexicanos con aspiraciones legítimas a un mayor bienestar económico y social” (García, Eréndira y Avendaño Mariana, 2011).

De lo anterior se deduce que en el rubro educativo la educación solo reproduce las condiciones socioeconómicas, culturales y sociales en que se encuentra cada estudiante en México. En este sentido puede pensarse que la educación en tanto no combate la desigualdad, sino hasta la propicia. Pero la educación, en tanto preparados para desempeñar una labor docente seria,

comprometida y de calidad, sí puede paliar la desigualdad y promover así la igualdad, al menos en su aspecto de calidad educativa. De ahí que su constante preparación y actualización sea crucial (Guzmán, 2016).

Si bien es cierto que la igualdad en términos de cobertura ha sido más o menos cubierta en su totalidad, la problemática más lacerante se encuentra en la calidad educativa al interior del país, la cual dista mucho de haber sido cubierta. En este sentido en la evaluación ENLACE 2013 se puede observar que, en lo que respecta a los niveles básicos de educación, el estrato educativo privado, correspondiente al sector poblacional urbano, es el mejor evaluado. Esto quiere decir que sus alumnos muestran un aprendizaje más satisfactorio (Guzmán, 2016).

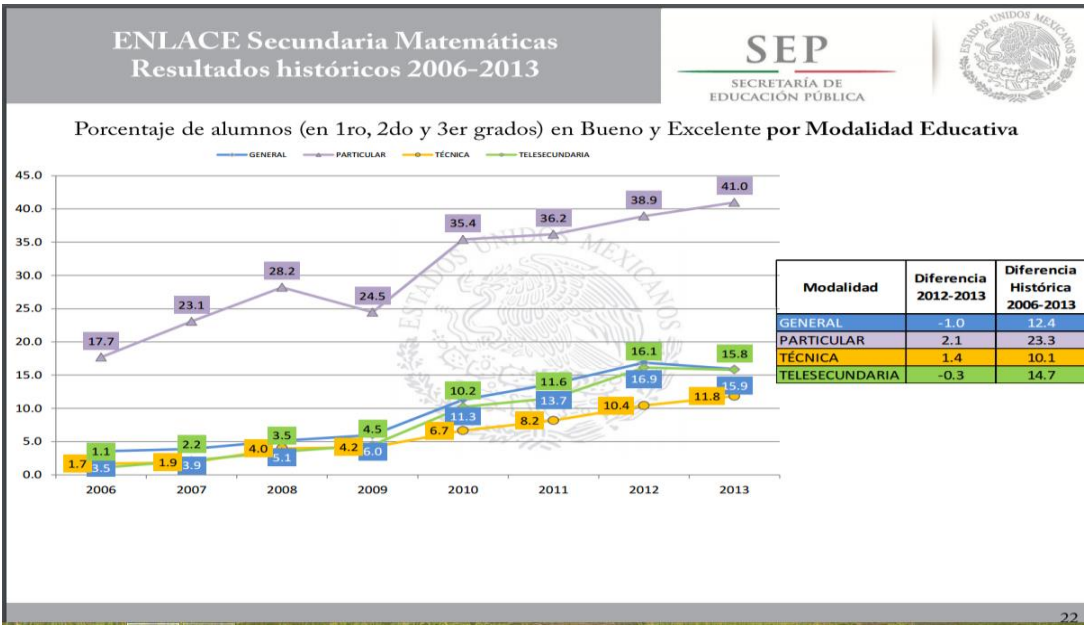
El tema de la calidad educativa empeora cuando analizamos otros de los estratos educativos públicos, nos referimos especialmente en el sector rural e indígena. En este caso los estudiantes presentan en las evaluaciones estandarizadas un aprendizaje insatisfactorio, y sus evaluaciones caen muchos puntos debajo de las de los alumnos del estrato privado-urbano, con lo anterior la autora, con base a las fuentes consultadas, concluye diciendo que la educación privada es mejor que la educación pública (Guzmán, 2016).

Ante lo anterior para la mayoría de los mexicanos el supuesto de que la educación es una fuente de oportunidades futuras que permiten movilidad social, no es así y más bien estamos ante el panorama real que nos muestran las evaluaciones estandarizadas de que aquellos que tienen más reciben además una mejor educación, misma que les ofrecería más y mejores posibilidades de movilidad social que a aquellos que tienen menos, y que al recibir una educación inferior en términos de calidad, obtienen menos posibilidades de oportunidades futuras, justo como lo dice la epístola de San Mateo 25:39 en la escrituras bíblicas: Porque a todo el que tiene, más se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará.

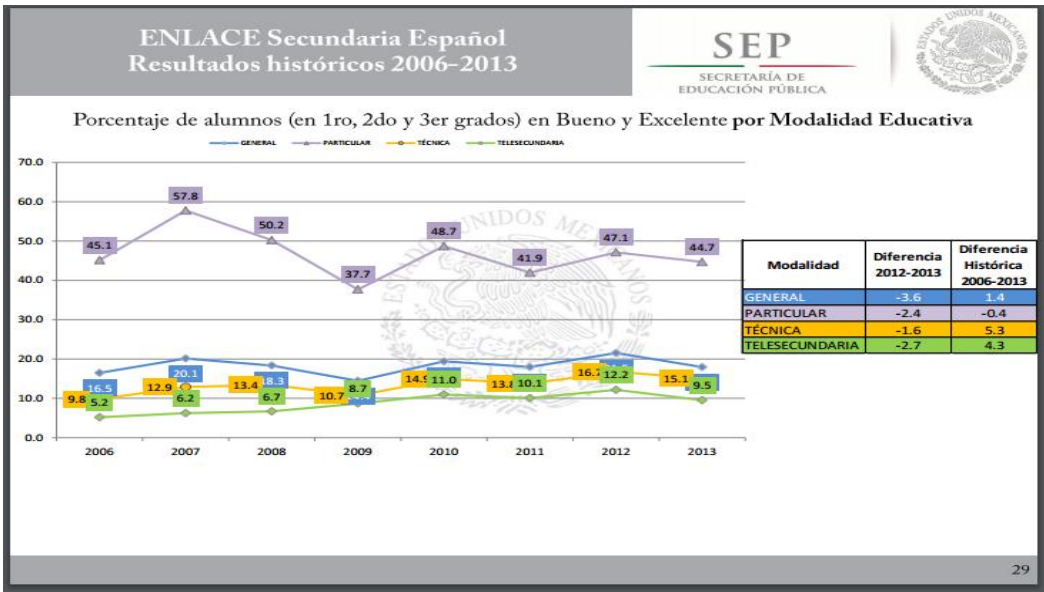
En ese sentido, Tamaulipas no está exento de esta desigualdad educativa ya que cuando vemos los resultados por tipo de plantel, observamos por ejemplo a nivel nacional las telesecundarias, que son los planteles que atienden a unos los sectores más desfavorecidos de la sociedad, muestran los mayores niveles por debajo de los conocimientos básicos en matemáticas (40.3 por ciento), en contraste con los planteles privados (13.1 por ciento), a los que pueden acudir los jóvenes de los sectores más privilegiados. Estas últimas escuelas también enfrentan problemas muy serios, ya que 34.5 por ciento de sus alumnos presentan conocimientos básicos de matemáticas, en contraste con solamente 12 por ciento con conocimientos avanzados (Martínez, 2015).

En las evaluaciones de las instituciones educativas de nivel secundaria entre públicas (general, técnica y telesecundaria) y privadas, estas últimas son las que obtienen mejores resultados en la evaluaciones de conocimientos de matemáticas y a lo largo del periodo que va de 2006 a 2013

su nivel de aprovechamiento escolar va en aumento al pasar del 17.7% al 41%, esto es un incremento neto de aprovechamiento del 23.3%, este dato se puede ver en la siguiente gráfica.



Lo mismo sucede cuando analizamos los resultados de las evaluaciones históricas de 2006 al 2013 en el nivel de aprovechamiento en español, en donde las escuelas privadas están liderando esta evaluación, mientras que las escuelas secundarias públicas no han podido aumentar de manera considerable su aprovechamiento a lo largo de los seis años, periodo de 2016-2013. Además se observa que las telesecundarias son las que resultan peor evaluadas, tanto en la prueba EXCALE 2006 y ENLACE2013.

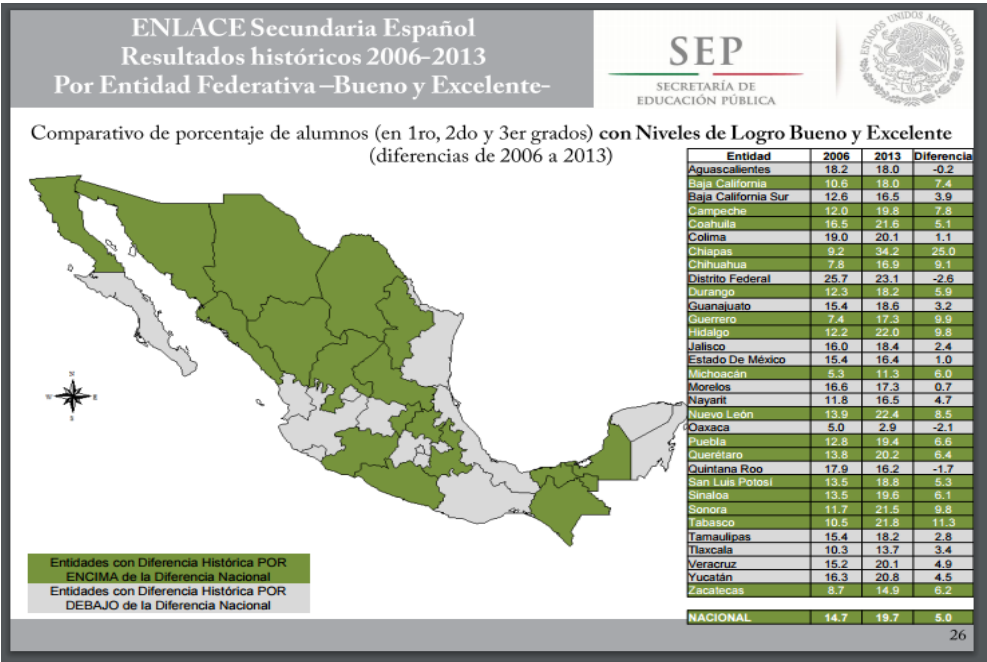


Además, hay que mencionar que según la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) 2013 establece que las escuelas telesecundarias en México tienen características contextuales y estructurales que las hacen diferentes del resto de las escuelas secundarias del país, debido a que se ubican en zonas rurales y marginadas (Páez, 2015). Esta conclusión coincide con lo planteado por Guzmán (2016) en líneas anteriores, la educación en sector rural e indígena es deficiente en comparación con la educación privada, considerada como mejor en términos generales que la pública.

Aunado a lo anterior, en el informe Oxfam se da cuenta, en el ámbito educativo, que mientras que el pago de colegiaturas y transportación a escuelas privadas es deducible de impuestos, el 48% de las escuelas públicas carecen de acceso a drenaje, 31% carecen de acceso a agua potable, 12.8% no cuenta con baños o sanitarios y 11.2% no tienen acceso a energía eléctrica. Por otro lado, en 61.2% de ellas, los alumnos no cuentan con acceso a un equipo de cómputo que sirva y 80% de los estudiantes no tiene internet, lo que pone a los alumnos en clara desventaja con los de escuelas privadas (Esquivel, 2015, pág. 38).

Habría que decir también que las telesecundarias representan la mitad de las escuelas de este nivel educativo y atienden a una quinta parte de la matrícula nacional. Por tanto, no es un tema menor analizar este tipo de escuelas (Páez, 2015).

En el mapa de aprovechamiento en secundaria en el área de español a nivel nacional, nuevamente Tamaulipas figura dentro de los estados que tiene resultados por debajo de la diferencia nacional, como se puede apreciar en la siguiente gráfica. Lo que nos orilla a reflexionar sobre la problemática de aprovechamiento en Tamaulipas, por el tipo de calidad de educación que se da a la comunidad estudiantil, ya que hay notorias diferencias de aprovechamiento entre escuelas rurales y urbanas, públicas y privadas.



También podemos apreciar que de los estados con frontera con Estados Unidos, Tamaulipas es el único estado de la República con resultados por debajo de la diferencia nacional, con lo anterior se encuentra dentro del grupo de los 15 estados con evaluación desfavorable en español y matemáticas en la prueba ENLACE 2013. De ese grupo de 15 entidades que tienen un puntaje menor de la media nacional en referencia al grado de diferencia (entiéndase, avance del 2006 al 2013) que es 5, el estado de Tamaulipas se encuentra en la mitad con un avance de diferencia de 2.8. Si hiciéramos una clasificación general en cuatro grupos tomando en cuenta las 32 entidades y los puntajes de la gráfica anterior, Tamaulipas se localizaría en el último grupo.

### Conclusiones.

Tamaulipas por ser un lugar fronterizo se vuelve un paso obligado de migrantes con intenciones de cruzar a los Estados Unidos, esta situación genera que la población migrante que logra su cometido, no permanece en la entidad, no así los migrantes que por distintas circunstancias se quedan a radicar en el estado. Este factor que propicia un crecimiento poblacional en el estado no representa mayor inconveniente en el ámbito educativo en relación a la cobertura de educación básica (primaria y secundaria), porque en ese rubro sigue siendo cubierto casi en su totalidad por las autoridades educativas y los gobiernos federal y estatal. Así lo indican datos del INEGI, donde los años promedio de escolaridad son mayores a 9 años. Incluso el grado de analfabetismo es menor al presentado a nivel Nacional. El problema educativo en el estado no radica ahí, sino en el desarrollo educativo y de aprovechamiento de los estudiantes.

En sí las desigualdades educativas en general de la educación en Tamaulipas y propiamente la educación de secundaria, se vuelven desalentadoras cuando son sometidas a evaluación. Así lo demuestran los resultados de las evaluaciones ENLACE y Excale, donde la entidad en las materias de español y matemáticas se ubica por debajo de la media nacional. Tanto en aprovechamiento como en crecimiento diferencial del 2006 al 2013, año en los que se ubican dichas evaluaciones referenciales.

Si se clasificara en cuatro grandes grupos el avance educativo en matemáticas y español del 2006 al 2013, Tamaulipas se localizará en el cuarto grupo de ellos. Es decir, en el último bloque de entidades que presentan menor grado de aprovechamiento educativo.

En relación a nivel educativo entre escuelas públicas y privadas, estas últimas arrojan mejores resultados educativos. En el mismo tenor se localizan las escuelas rurales en comparación con las urbanas. Las diferencias por tanto son marcadas entre escuelas secundarias urbanas y escuelas denominadas como Telesecundarias.

Viéndolos en proyección, estos rezagos educativos vienen acompañados de un panorama desalentador, porque las expectativas de crecimiento académico y profesional, reflejan una cruda realidad cuando los futuros profesionistas egresados de escuelas públicas tienen escasos espacios laborales de empleos bien remunerados. Por lo que la escala social se da de manera reducida, no así las desigualdades sociales, que siguen creciendo.



## Bibliografía:

- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad Extrema en México. Concentración del Poder Económico y Político - Read more at: <http://scl.io/U9Pioazc#gs.fYNaUYk>*. México D.F.: Ofam México. Recuperado el 17 de 10 de 2016, de [http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema\\_informe.pdf](http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf)
- García, Eréndira y Avendaño Mariana. (01 de 07 de 2011). La desigualdad: lo que divide a los mexicanos. *Este país*. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de <http://archivo.estepais.com/site/2011/la-desigualdad-lo-que-divide-a-los-mexicanos/>
- Guzmán, X. F. (10 de 10 de 2016). Grupo LOGA S.C. Obtenido de <http://www.escuelasenred.com.mx/articulos-detalle.php?id=4>
- INEGI. (2015). *Censo de población y vivienda*. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tam/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=28>
- Martínez, M. A. (02 de 11 de 2015). Desigualdades educativas: el panorama educativo de México. *Animal Político*. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de <http://www.animalpolitico.com/blogueros-el-blog-de-mexico-evalua/2015/11/02/desigualdades-educativas-el-panorama-educativo-de-mexico/>
- Páez, S. (13 de 05 de 2015). Maestros de telesecundaria, en peor condición laboral: OCDE. *e-consulta*. Recuperado el 17 de 10 de 2016, de <http://www.e-consulta.com.mx/nota/2015-05-13/educacion/maestros-de-telesecundaria-en-peor-condicion-laboral-ocde>
- SEP. (2014). *Estadística del Sistema Educativo Tamaulipas. Ciclo escolar 2013-2014*. México: SEP. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_28TAMPS.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_28TAMPS.pdf)

## PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN “EN Y DE” LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (ESPAÑA)

Javier Molina Pérez  
Universidad de Granada  
jmolinap@outlook.es

\*Proyecto financiado mediante el Plan Propio de Investigación 2015. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Universidad de Granada.

### Resumen:

En las últimas décadas, los derechos sociales han sufrido importantes ajustes presupuestarios que han propiciado la consolidación de las lógicas de privatización. Éstas no siguen un proceso uniforme sino que se articulan atendiendo a diversos procedimientos. Será objetivo de este trabajo, esclarecer las dinámicas de privatización existentes (exógenas y endógenas). Así mismo, se pone el foco de atención en las dinámicas endógenas, contextualizando el estudio en Andalucía (España) y siguiendo para ello un procedimiento metodológico basado en la Teoría Fundamentada. De este modo, se detallan tres tecnologías de endo-privatización; las estrategias de cuasimercado, los modelos de administración propios de la Nueva Gestión Pública y los principios funcionales regidos por la rendición de cuentas y el modelo de gestión por resultados.

### Palabras clave:

Privatización exógena; Privatización endógena; cuasimercados; Nueva Gestión Pública; Gestión por resultados; Política educativa andaluza.

### 1. Introducción

Cuando se habla de privatizar, se hace referencia a diferentes formas de transferir responsabilidades o tareas desde el dominio público a organismos privados que pretenden un beneficio económico. Se trata, como exponen Bernal y Lorenzo (2013), de depositar en entes privados responsabilidades de las que el Estado se inhibe. La idea de la privatización, tal y como se presenta, surge en el seno de los países occidentales, con la pretensión de separar la toma de decisiones en las políticas públicas de la provisión de los recursos (Rizvi y Lingard, 2013).

Las narrativas favorables a la privatización de los servicios públicos, se basan principalmente en el discurso de la eficiencia y eficacia, ocultando el fracaso de algunas entidades privadas y evitando mencionar las crisis sociales producidas (Torres, 2007). En este sentido, Apple (2002, p. 23) habla de “movimientos derechistas” que se han sumado a un importante “proyecto social e ideológico”, en estrecha relación con las aproximaciones teóricas que hace Puelles (2005) sobre la conformación de una alianza conservadora y neoliberal. Ésta tiene como finalidad el ataque a la educación pública y la consecuente privatización de los servicios que hasta ahora eran responsabilidad del Estado.

Sin embargo, la privatización no es una acción arbitraria o preferente del gobierno de un territorio, sino que son evidentes las diferentes formas de privatización que se están introduciendo a nivel global (Levin, 1998). Todas ellas siguen una tendencia política neoliberal que transforma la escuela pública mediante mecanismos de privatización “en y de” la educación pública (Saura, 2015b). Muchas han sido las aproximaciones teóricas que han descrito los modos y mecanismos de privatización. Viñao (2012, p. 102) habla de “privatización dura” y “privatización blanda” o gradual. La primera se refiere a la completa desaparición de las instituciones educativas públicas. La segunda hace referencia a asignar al sector público un carácter subsidiario, para atender a quien no tiene posibilidad de insertarse en el mercado educativo, incorporando además modelos de gestión propios de la empresa privada.

Esta categorización guarda una estrecha relación con la expuesta por Hatcher (2001), que establece una diferenciación entre privatización exógena y endógena. Esta clasificación ha sido precisada posteriormente por Ball y Youdell (2007), entendiendo la privatización exógena como privatización de la educación y la privatización endógena como privatización en la educación.

### 2. Privatización exógena (de la educación) y privatización endógena (en la educación).

En primer lugar, se habla de privatización exógena o visible (Bernal y Lorenzo, 2013) cuando los servicios

educativos públicos se abren a la participación del sector privado en pos de la rentabilidad económica y la proporción del servicio educativo queda en su titularidad, gestión y provisión en el ente privado (Ball y Youdell, 2007). Se trata como expone Saura (2015b) de liberalizar el sector público fomentando y facilitando la incorporación del sector privado. Se aplica así el principio básico neoliberal; “privatizar lo público” (Díez, 2010, p. 24).

En este contexto, la irrupción del sector privado en la educación se concreta en una serie de articulaciones básicas: financiación de centros privados, liberalización de servicios educativos, subcontratación de entidades públicas (Bernal y Lorenzo, 2013), intervención de actores privados en la política educativa pública y los nuevos *Public Private Partnerships* (PPP) (Saura, 2015b).

La financiación de centros privados se trata de un ejemplo clarividente de privatizar exógenamente lo público. Cuanto más si se evidencia que con el presupuesto público se está sosteniendo una red de centros que en la práctica no cumple con las reglas de juego que comparte con los centros públicos (Foro de Sevilla, 2013; Torres, 2007; Bernal y Lorenzo, 2013). La liberalización o externalización de servicios que hasta ahora eran competencia del Estado es otra de las modalidades que adopta la privatización exógena. Servicios como el transporte escolar, el material, la limpieza, el comedor o los servicios extraescolares son titularidad de entes privados, con afán de lucro (Ball y Youdell, 2007) que priva a muchos alumnos y alumnas de medidas básicas para sostener la idea de igualdad de oportunidades.

La privatización más evidente es aquella que pone en disposición de la gestión privada a centros públicos. Es lo que se conoce como subcontratación de colegios, consistente en la cesión, durante un amplio período temporal acordado por contrato, de un espacio público para la creación de un centro de titularidad privada, que termina adhiriéndose a la red concertada (Bernal y Lorenzo, 2013).

Por último, una práctica que está experimentando un auge exponencial es la asociación entre el sector público y el sector privado. Se trata de las denominadas *Public Private Partnerships* (PPP) (Saura, 2015b). Las PPP se caracterizan por la construcción, utilización, o gestión de espacios públicos, mediante cesiones estatales concretadas en contratos de arrendamiento para el uso y lucro de organismos privados. De tal modo que los costes de inversión y los riesgos monetarios son competencia del ente privado, mientras que el Estado cede una parcela pública durante un muy amplio periodo de tiempo (Ball y Youdell, 2007; Ball, 2007).

En segundo lugar, la privatización endógena o privatización en la educación hace referencia a un conjunto de prácticas que llevan al sector público a introducir modelos funcionales propios del sector privado, lo que implica una redefinición de los derechos sociales y de los servicios públicos.

Son distintos los mecanismos o tecnologías que se utilizan para acercar la escuela pública a la lógica del sector privado. La literatura especializada coincide en señalar tres métodos, prácticas o mecanismos que sirven para mercantilizar y privatizar de manera encubierta la educación: los cuasimercados educativos, la nueva gestión pública y la gestión por resultados.

### 3. Perspectiva metodológica.

Las políticas neoliberales se configuran, como expone Saura (2015b, p. 61), por “prácticas en proceso”. Quiere decir que éstas adoptan distintas manifestaciones en tanto que se configuran de forma contextodependiente. Por ello, las informaciones presentadas evitan pretender la objetividad o la generalización de los resultados y se centran únicamente en el ámbito geográfico analizado (Denzin y Lincoln, 2012).

Para tal pretensión, se utiliza un proceso metodológico cualitativo que no parte de teorías apriorísticas que puedan esclarecer los tres mecanismos señalados en el apartado anterior, sino que trata de entenderlos desde la realidad estudiada. De este modo, se ha optado por desarrollar la propuesta de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), basada en procesos de inducción que han permitido generar un conocimiento ideográfico, capaz de forjar una teoría contextual.

Se han tomado los datos de seis centros públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Granada, a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Valles, 2014) a directores/as, maestras/os y familiares. Sus ideas, interpretaciones y manifestaciones han sido fundamentales para la generación de la información aportada (Strauss y Corbin, 1998). Del análisis de las entrevistas se han extraído un conjunto de categorías, que se corresponden con los mecanismos endógenos expuestos y que han sido sometidas a un proceso de comparación constante para explorar las relaciones entre variables y agentes (Strauss y Corbin, 2002). El tratamiento de la información se ha realizado mediante la utilización del software cualitativo QSR Nvivo 11.

#### 4. Privatización endógena: estudio en centros educativos públicos de Andalucía.

El estudio referente al primero de los procesos endógenos de privatización, manifiesta que los mecanismos de mercado han irrumpido y se han consolidado en la política educativa andaluza. Lo han hecho además con la sutileza suficiente como para no haber sido conscientes de su incorporación a la subjetividad de la comunidad educativa, en un proceso de integración paulatina de estos modelos funcionales en la cotidianidad de sus prácticas (Luengo y Saura, 2013). Se trata de un proceso denominado por Ball, Maguire y Braun (2012) como “policy enactment”, de asimilación de un determinado tipo de práctica, de recontextualización, en el que las direcciones van haciendo inherentes al sistema educativo los mecanismos de mercado y las prácticas competitivas.

La competencia, uno de los pilares básicos del neoliberalismo y de la Teoría de Elección Pública (TEP), se propaga en los centros a instancias de las administraciones competentes. Se ha comprobado cómo las direcciones escolares reciben la recomendación de Delegación para publicitarse y atraer alumnado, de eso dependerá que el centro mantenga el profesorado y el número de aulas. Por ello, los/as directores/as, en un contexto de inseguridad laboral y para asegurar la existencia del centro, se ven obligados a competir con colegios privados ante la amenaza de insuficiencia de matriculaciones y el inminente cierre o privatización.

Así, pese a que en primera instancia algunas de estas medidas provocan el rechazo de las direcciones, se observa que progresivamente se va adoptando el lenguaje de la “oferta educativa”. Un lenguaje propio de la exclusividad que debe caracterizar a los elementos del mercado (Torres, 2007). Todo ello en un contexto marcado por el descenso de la natalidad y con cerca de un 30% del alumnado que se escolariza en la red concertada y/o privada (datos del MECD, para el curso 2014-2015).

La administración se convierte en un ente de control encubierto, que reestructura la cultura escolar, y la sume en procesos de competencia no conscientes. Si bien desde la Delegación se insta a desarrollar acciones de publicitación, algunas direcciones escolares lo conciben como un conjunto de “buenas prácticas”. No se interpreta como el eslabón de una cadena donde; primero los centros son considerados productos de un mercado y segundo; si éstos no son demandados terminan abocados al cierre o privatización.

La competencia es la estrategia más desarrollada en la comunidad andaluza para favorecer un escenario de cuasimercado educativo. No solamente el alumnado es objeto de ésta, los centros también compiten por proyectos de innovación o por recursos dependientes de Delegación. Éstos se asignan en función de la “demanda”, por lo que se trata de un mecanismo para fomentar la competencia entre centros. De igual modo, las direcciones escolares se suman en la competencia por distintas cuestiones; alcance de programas de innovación, catalogaciones de excelencia en bilingüismo, informática u otros, lo que supone una diferenciación de centros que responde a un proceso de neoliberalización del sector público.

Ejemplo de lo anterior pueden ser servicios como el aula matinal o el comedor escolar, que no se asignan en función de las necesidades de la comunidad, sino del número de alumnos que ostenta un centro. Se trata de una manera encubierta de privatizar la educación, en tanto que las familias demandan comedor o servicios extraescolares que un centro público puede ofrecer según el dictamen administrativo. Por lo que en su ausencia, provoca una huida de las familias hacia centros concertados o privados, que pueden ofertarlos sin estar sujetos a las directrices administrativas. Esto podría atender a un intento por configurar dos vías de escolarización, en la que la red pública se configure como subsidiaria de la concertada. Una red desigual, donde los centros públicos se consoliden como colegios de carácter asistencial, para aquellas personas que no pueden optar a un centro privado (Viñao, 2014; Viñao, 2016).

Así mismo, aunque en la comunidad andaluza no se han desarrollado clasificaciones de centros o ranking de los mismos, sirvientes de información para los familiares, sí que se atisban prácticas mitigadas de “*accountability*”. Tal es así que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) evalúa a los centros a través de pruebas externas y emite a los colegios las clasificaciones. Si bien éstas tienen el objetivo de diagnosticar la realidad del centro, al establecer comparaciones con centros del mismo entorno, sirven a las direcciones como fuentes de información para tratar de atraer alumnado. Se corre el riesgo de terminar enseñando, como así lo afirman los informantes, para superar lo estipulado en las pruebas.

Lógicamente las apuestas por el cuasimercado, basadas en la libertad de elección de centro, llevarán asociadas medidas tendentes a ampliación de las zonas de influencia para el proceso de escolarización (Torres, 2007; Alegre, 2010). Así se está produciendo ya en el contexto andaluz, en una evidencia más del transcurso encubierto de promulgación y asimilación de las prácticas neoliberales. Las familias, que ven y conciben la educación como un ámbito cada vez más alejado de sus competencias, encuentran en los

discursos y apuestas por la libertad de elección un nuevo espacio de participación en la educación de sus hijos/as. Se comprueba cómo discursos tan reiterados como sesgados calan en la subjetividad de éstas. Y es que los resultados evidencian que no todas las familias tienen posibilidad de elegir centro, bien por motivos económicos que las familias no pueden hacer frente, o bien, en el caso de los centros concertados, por la insuficiencia de plazas ante la abusiva demanda (Torres, 2007).

Presentar a los centros concertados y privados con eslóganes reiterados de eficiencia y calidad, es un modo de provocar la masificación de la demanda en estos colegios y la consecuente “selección” del alumnado que éstos realizan (Pini, 2010; Olmedo y Andrada, 2008). Se trata de otro mecanismo encubierto de privatización de la educación. Se omiten cuestiones fundamentales relacionadas con la libertad de elección de centros, que sesgan tal práctica. No todas las personas tienen posibilidad de desplazarse, de asumir los costes de centros concertados o criterio para determinar qué es una buena escuela (Saura, 2015a). Así se evidencia en la investigación, en tanto que demuestra que los principales factores de escolarización son la cercanía al domicilio y los rumores que vienen de otros familiares. Por consiguiente, apostar por el cuasimercado y por la libertad de elección, es apostar por el favorecimiento de una clase social, económica y cultural, evadiendo una responsabilidad social que garantice el compromiso por la igualdad de oportunidades (Olmedo, 2007; Torres, 2007; Bernal y Lorenzo, 2013).

En referencia al segundo mecanismo endógeno, referente a los nuevos modelos de gobernanza o Nueva Gestión Pública (NGP), que irrumpieron en la década de los setenta y ochenta del siglo anterior bajo gobiernos neoliberales, parecen ya plenamente asentados en la política educativa española y andaluza. En LOMCE, así como en discursos neoliberales, “autonomía” y “descentralización” son términos reiterativamente pronunciados. Éstos atienden a lógicas empresariales, más que a pedagógicas, pues la autonomía se configura como un mecanismo de control al profesorado y como una competencia jerárquica en la toma de decisiones, muy relacionada con la concepción de poder establecida por Foucault (2009). Esta autonomía no hace referencia a un incremento del profesionalismo docente (Bolívar, 2010) en un proceso, que se podría considerar de recentralización curricular, donde el profesorado tiene perfectamente dictada su función y quehacer en el aula.

Los postulados de la NGP, presentados como medidas eficaces para desburocratizar los sistemas escolares, parecen distar mucho de la realidad intracentro. Las direcciones denuncian un aumento de funciones que en nada se corresponden con la mejora de los aprendizajes del alumnado y reclaman formación para tal fin. Ante tal coyuntura, los ideólogos neoliberales apuestan por la profesionalización de la dirección educativa, basada en la formación gestora, pues consideran que ésta es la clave para la mejora de la calidad (López, 2003).

Las prácticas neoliberales se van instaurando en los modelos funcionales de los centros educativos, incorporándose a los esquemas profesionales y sociales y asegurando con ello la legitimación de estas políticas. En este sentido, se evidencian prácticas mitigadas de planteamientos directivos jerárquicos. Un ejemplo de ello es el aumento de centros adscritos al programa de Comunidades de Aprendizaje, que podría ser considerado, como un caso piloto del gerencialismo en la educación pública andaluza, en tanto que la dirección adquiere una posición de superioridad en el funcionamiento, gestión y toma de decisiones del centro con respecto al resto de agentes.

En última instancia se concluye que el profesorado queda coartado por la irrupción de la cultura de la performatividad (Ball, 2003) y su racionalidad y praxis se resume en la necesidad de preparar a su alumnado para la superación de las pruebas estandarizadas. Éstas miden competencias, término proveniente del ámbito empresarial, y conocimientos instrumentales, presentados como verdaderos conocimientos (Apple, 2002).

La última tecnología que posibilita los procesos de privatización atiende a la rendición de cuentas y procesos de gestión por resultados en educación (Ball, 2007). Se trata del discurso por excelencia de las agendas neoliberales en el ámbito educativo y es característico de los procesos funcionales que atienden a las lógicas privadas, configurándose por consiguiente como un mecanismo que opera en favor de la endo-privatización.

Su lógica empresarial se evidencia en el sistema educativo español y andaluz atendiendo a una diferenciación entre la administración, que fija objetivos y estándares a alcanzar (rol directivo) y los centros educativos, que deben trabajar para su cumplimiento (rol empleados). La autonomía y el profesionalismo docente, que apuntan las investigaciones como factores clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2010), se ven fuertemente ninguneados. Además, la reiteración de los discursos neoliberales y la asimilación progresiva de éstos, hacen que una parte del profesorado, empiece a entender la autonomía como un conjunto de metodologías que les permitan alcanzar los indicadores, pero

no como una forma de afrontar la multidimensionalidad del proceso educativo (Torres, 2007).

En el caso de Andalucía, las prácticas de rendición de cuentas y gestión por resultados llegaron incluso a adoptar modelos de pago por productividad. Con el “Plan de Calidad” se desarrollaba una práctica consistente en asignar incentivos económicos en función de los “rendimientos” del alumnado. Se establecía así una cultura de funcionamiento análoga a las de cualquier ente privado, pese a que la investigación educativa ha demostrado que estas prácticas no son eficaces para mejorar los rendimientos educativos (Murillo, 2006).

Los procesos de gestión por resultados son posibilitados por medio de las evaluaciones estandarizadas. Éstas son ideologizadas e instrumentalizadas por las agendas neoliberales (Molina, 2016) y se han convertido en la pieza clave para el favorecimiento de los procesos de privatización. Los resultados de las evaluaciones en algunos contextos del panorama nacional han servido para la generación de clasificaciones de centros. La escuela pública, acogedora de todo tipo de alumnado se ha situado, en algunos casos, por debajo de centros concertados que tienen posibilidad, utilizando distintas estrategias (Capellán, García, Olmos y Rubio, 2013), de seleccionar el alumnado que accede a ellos, como consecuencia de la alta demanda (Olmedo y Andrada, 2008). Se evidencia en estos casos un proceso encubierto de privatización en el que impera un favorecimiento a la red concertada y privada.

Lo cierto es que la gestión por resultados ha supuesto una nueva forma de entender la cultura escolar. La proliferación de evaluaciones estandarizadas responde a un proceso consecuente de asimilación de las sucesivas pruebas realizadas a lo largo de las últimas décadas (PISA, TIMSS, PIRLS, Diagnóstico, Escala). Esto provoca una recontextualización del docente, en tanto que la introducción de nuevas evaluaciones, tales como las evaluaciones finales (LOMCE) pueden llegar a no ser consideradas como un mecanismo de control y regulación profesional, sino como un elemento habitual de su tarea profesional. Sin embargo, las evaluaciones servirán para un doble propósito; asignar valor a los centros según los resultados obtenidos y asegurar la pretensión mercantilista defendida desde agendas neoliberales. Desde la escuela se adoptarán las mismas formas de disciplina y control que luego los educandos encontrarán en el mercado laboral (Luengo y Saura, 2013).

## 5. Conclusiones-reflexiones.

Los distintos procesos de privatización, promovidos desde agendas neoliberales, se han introducido en múltiples contextos y de la mano de gobiernos de distinto espectro ideológico. Si bien las privatizaciones exógenas han ocupado la mayor parte de las miradas; tan negativas y peligrosas son aquellas que se han desenvuelto en la sombra, aquellas que parecen ser medidas técnicas o soluciones eficaces, pero que han logrado afianzar unos modelos procedimentales que pueden herir y desvirtuar las finalidades de los sistemas educativos.

La Nueva gestión Pública trae consigo muchas de estas “soluciones” consistentes en crear condiciones para favorecer funcionamientos competitivos. Fruto de la apuesta por estas políticas, se posibilitan los cuasimercados educativos y los modos de organización basados en objetivos e indicadores estandarizados que favorecen la comparabilidad y competitividad; características propias de los procesos mercantiles.

Podría concluirse que entender la educación desde lógicas de estandarización deteriora y dificulta metodologías alternativas como el trabajo por proyectos, o el trabajo basado en la investigación del alumnado (Torres, 2014). En el presente, como afirma el cuerpo docente, los libros de texto vuelven a ocupar un papel relevante en tanto que desde éstos se trabajan las competencias requeridas al alumnado. Todo ello, y atendiendo a los extractos conversacionales, afecta negativamente a aquellos alumnos/as que precisan otro tipo de atención o que muestran otras inquietudes. El régimen de la estandarización (Saura y Luengo, 2015) entra en contraposición con planteamientos emergentes de atención a la diversidad o posicionamientos enfáticos de las teorías de inteligencias múltiples (Barrenechea, 2010).

Sin embargo, salirse de los márgenes evaluativos que establece la administración es angustioso y poco atractivo para el profesorado, que se siente observado y controlado. En el caso de la comunidad andaluza, AGAEVE, realiza una evaluación de los centros y genera ránquines internos en relación a colegios del mismo nivel socioeconómico. Éstos, pueden llegar a ser utilizados como fuente de información a las familias para atraer alumnado, por ello el profesorado se centrará en preparar y enseñar para obtener las mejores puntuaciones en las pruebas que se desarrollan tanto a nivel autonómico como nacional, desdeñando otras actuaciones del proceso educativo (Perold, Oswald y Swart, 2012).

Esto ha generado un docente y director performativo (Luengo y Saura, 2013) en tanto que la finalidad de los procesos educativos es obtener resultados cuantitativos que sirvan para clasificar, comparar o etiquetar. De

igual modo, el profesorado se sume en procesos de incertidumbre e inseguridad sobre su práctica profesional, desarrollando sentimientos de estrés o recelo a no trabajar o conseguir los indicadores (Luengo y Saura, 2012; Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013; Shore y Wright, 1999).

Se ha tendido a minusvalorar una serie de actuaciones relacionadas con la atención individualizada al alumnado o la formación crítica para sumir a las escuelas en el régimen hegemónico de lo cuantificable, entre otras cuestiones por la relevancia otorgada a evaluaciones como PISA (Greck, 2009), en un modo de entender la política como sistemas de numeración (Rose, 1991). Ante tal situación el profesorado siente la necesidad de hacerse visible, mostrarse al sistema como eficaz a través de sus resultados cuantitativos y por ende, estar siempre dispuesto a seguir al sistema sin plantear posicionamientos alternativos (Ball, 2003). El cuerpo docente se convierte en un técnico, un transmisor de conocimientos, un trabajador que persigue un producto sin atender al proceso, controlado por la una administración encubierta pero controladora (Ball y Youdell, 2007, Luengo y Saura, 2013).

## 6. Referencias

- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 113(31), 1157-1178.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar*. Internacional de la Educación V Congreso Mundial: Instituto de educación, Universidad de Londres. Recuperado de [http://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)
- Ball, S.J.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Education Policy Analysis Archives*, 18(8), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712008.pdf>
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Capellán, L.; García, J. F.; Olmos, A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-27.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38. Recuperado de [http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/2205/Globalizacion\\_neoliberal\\_Rev\\_Formac\\_Prof.pdf?sequence=1](http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/2205/Globalizacion_neoliberal_Rev_Formac_Prof.pdf?sequence=1)
- Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Ediciones Akal.

- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education policy*, 24(1), 23-37. Recuperado de [http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14608705/Governing\\_by\\_Numbers.pdf](http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14608705/Governing_by_Numbers.pdf)
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business schooling in the globalised economy. *Education and social justice*, 3(2), 45-59.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) Can we learn from each other? *Comparative education*, 34(2), 131-141.
- López, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Molina, J. (2016, marzo). La instrumentalización de la evaluación en las políticas educativas neoliberales: discursos y controversias entre evaluación interna y externa. En Juan Carlos M. Coll (coord.), *I Congreso Internacional sobre La Educación en el Siglo XXI*. Congresos EUMEDNET, Universidad de Málaga.
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Olmedo, A. y Andrada, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(2), 3-11.
- Perold, M.; Oswald, M. y Swart, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. *Education as Change*, 16(1), 113-127.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.
- Puelles, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16(7), 673-692. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Nikolas\\_Rose/publication/4877179\\_Governing\\_by\\_numbers\\_Figuring\\_out\\_democracy/links/00b7d5217882295acb000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Nikolas_Rose/publication/4877179_Governing_by_numbers_Figuring_out_democracy/links/00b7d5217882295acb000000.pdf)
- Saura, G. (2015a). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G. (2015b). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de



la Educación, Granada.

- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 28-31.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas (CIS).
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (31), 97-107.
- Viñao, A. (2014). Escuela pública, escuela privada. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 24-27.
- Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma educativa más? *Historia y memoria de la educación*, 3, 137-170. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14811>

## LA ESCUELA PÚBLICA ANTE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

Dpto. de Didáctica y Organización Educativa  
Facultad de Educación  
Universidad de Málaga  
Email: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

Cotidianamente la escuela se enfrenta al reto de educar a miles de niños y niñas en cada país, con la mirada aparentemente puesta en su futuro. La consigna de los sistemas educativos emanados del pensamiento neoliberal es formar de cara a un sistema productivo y a sus necesidades de mano de obra o de cualificación profesional. El mandato modernista del siglo XIX y parte del XX (Hamilton, 1989; Dussel y Caruso, 1999; Pineau, Dussel y Caruso, 2001) en que el foco se ponía en la formación de la moral ciudadana apropiada para la configuración de los estados modernos emergentes, junto a la formación de los futuros profesionales para la naciente sociedad industrial (Díaz y Rivas, 2007), ha sido resignificada solo para este último: Las últimas reformas educativas de los países supuestamente desarrollados están orientados, fundamentalmente, a la formación hacia el sistema productivo, orientándose hacia la previsión de un futuro incierto y plagado de minas.

Los efectos sobre el alumnado y la sociedad en general se dejan ver cada vez con más fuerza y eficacia. La promesa de este futuro envuelto en nebulosa garantiza la aceptación sumisa de las prácticas presentes, con una fuerte orientación selectiva y segregadora. Dos son las condiciones que se presentan. Por un lado, al entrar en una mentalidad de mercado de trabajo, competitivo necesariamente por su propia esencia, queda justificado que el sistema educativo actúe isomórficamente a todos los efectos. Así, se establecen y legitiman los mecanismos por los cuales los sujetos son seleccionados o segregados, de acuerdo a su capacidad competitiva en el mercado educativo. Por

otro lado, ante un escenario incierto solo sobreviven aquellos que sostienen su posición desde una hegemonía de clase o una proyección familiar, social y cultural; las clases escolarizadas. Lo cual sitúa en una situación de favor y preeminente a aquellos que históricamente han sido parte de la cultura académica propia de la escuela frente a los que esta se les planteó como una opción de mejora en la escala social, si que tuvieran las herramientas culturales e ideológicas apropiadas para sobrevivir en un entorno hostil (Fernández Enguita, 2009; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010).

En este escenario entra a jugar la dinámica escuela pública-escuela privada, como parte del mercado educativo necesario para sostener este sistema de exclusión que deja fuera justo a aquellos para los que la escuela debería constituirse en un factor de cambio personal, social y colectivo. Desde mi punto de vista deberíamos reconstruir esta perspectiva mercantilizada de la educación, a partir de considerar la escuela pública como aquella orientada a educar a todos y a cada uno de los sujetos que pasan por ella como parte de un proyecto colectivo de construcción de una sociedad justa, solidaria y libre. Por tanto, la que excluye debería ser la escuela privada, que es la que se orienta hacia la exclusión de unos pocos desde un proyecto individualista, egoísta y segregador. Por tanto alejado de la construcción de un estado democrático. Si queremos cambiar la escuela en el sentido de la justicia social debemos cambiar las reglas de juego, pero también la mirada con la que la contemplamos, excesivamente colonizada por la perspectiva neoliberal (Rivas, 2010).

En esta comunicación, por tanto, me planteo revisar la situación de la Escuela Pública en el marco de la hegemonía neoliberal que padece la sociedad actual y las políticas que se empeñan en relegar la educación escolar a un mero proceso de selección profesional y social. Más allá de estas situación dada, la escuela pública representa un espacio de convivencia cultural, social y política privilegiado, con docente y familias comprometidos, en muchos casos, por cambiar las reglas de juego,

apostando por una sociedad más justa. Desgraciadamente, también es un espacio asolado a menudo por las políticas públicas mercantilizadas y con docentes sometidos a un régimen de disciplina administrativista y gerencializada con poco contenido realmente educativo. Sin duda, es parte del conflicto social en el que nos jugamos un futuro, más allá del éxito profesional; hablo del éxito colectivo a favor de la justicia, la eliminación de la desigualdad por razón de clase, etnia, género o condición social, la emancipación personal y colectiva y, como Morín (1999) nos recuerda, nuestra supervivencia como especie en un sistema global del que formamos parte.

#### LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA PÚBLICA: DERECHO Y SOBERANÍA

El punto de partida que me planteo me sitúa en un marco preciso en el que se juegan dos cuestiones esenciales: el derecho a la educación y la soberanía (personal y colectiva). La escuela pública la entiendo como parte de la lucha histórica por los derechos sociales y universales que nos constituyen como sujetos políticos dentro de una sociedad justa y equitativa; por otro lado, entiendo que no es posible el ejercicio del derecho a la educación, así como de cualquier otro, sin el pleno ejercicio de la soberanía personal y colectiva, de los sujetos y de los pueblos, siendo dueños de su presente y de su destino.

Más allá de los afanes colonizadores de las élites económicas y productivas, la escuela pública desde su constitución ha supuesto un ideal de emancipación de los colectivos sociales menos favorecidos y su carácter de universal, gratuita y obligatoria se ha convertido en parte de la lucha social por las libertades. La educación, y la escuela en particular, es la mejor arma de los pueblos y de los sujetos en su lucha por la igualdad.

El derecho a la educación, desde esta perspectiva, no consiste solo en tener puestos escolares para todos y cada uno de los niños y niñas en una sociedad; si bien, aún en muchos estados esta sigue siendo una reivindicación necesaria ante la inoperancia y la falta de interés de

las autoridades. Son aún muchos millones los niños que no tienen acceso a un puesto escolar. 58 millones de niños entre 6 y 11 años en 2014, según el último informe de la Unesco sobre este tema (Unesco, 2014). Es más, según se afirma en este informe, la mayoría de ellos nunca pisarán un aula. Las cifras se han estancado en los últimos años, lo que dice mucho acerca del avance de las políticas más conservadoras en el terreno de los derechos humanos, y de la infancia en general. Las cifras son más escandalosas si cabe, si miramos el siguiente tramo de edad correspondiente a la enseñanza secundaria.

Los países que están consiguiendo rebajar esta cifra deben su éxito, fundamentalmente, a la supresión de los derechos de matrícula. Esto es, a la garantía de gratuidad de la enseñanza, un principio de la educación republicana que no siempre se cumple. Otras razones tienen que ver con el incremento de las ayudas sociales y la inversión en educación y la atención a las minorías étnicas y lingüísticas. Claramente estos datos apuntan al fortalecimiento del modelo de enseñanza pública como garante del ejercicio del derecho a la educación, que atienda no solamente al puesto escolar, sino también a una educación de calidad, digna, que ofrezca opciones de vida a toda la ciudadanía, sea cual sea su condición.

En este sentido, entiendo que las políticas tendentes a crear condiciones especiales a los colectivos más exitosos en el sistema es una sutil forma de segregación, que ofrece más y mejores posibilidades a unos frente a otros, desconociendo las razones económicas, sociales y culturales que se esconden detrás del éxito académico (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). El derecho a la educación se garantiza prestando más atención y poniendo más medios en aquellas situaciones que parten con déficits relevantes por las razones expuestas (Cortés y Villanueva, 2011; Connell, 2006). La escuela debe estar pensada desde la razón de los más débiles, para los que la educación justamente es una herramienta de progreso y emancipación, y no desde la razón de los poderosos, para los que la escuela es una forma de perpetuar su "status

quo". Si el derecho a la educación no es entendido así estamos pervirtiendo el sentido mismo de la educación como bien colectivo.

El segundo eje que planteo es el de la soberanía, individual y colectiva, entendida como la capacidad de autogobierno de los pueblos y los individuos. Si bien este principio fue una conquista de la modernidad, frente al poder absolutista de las monarquías occidentales, parece que el tiempo, y la hegemonía liberal y conservadora en la sociedad ha limitado y restringido su uso. El principio de soberanía, aplicado a la educación y al sistema educativo es bien simple: frente al currículum prescrito y la enseñanza regulada (hiper-regulada en realidad) hay que colocar al sujeto y su necesidad de comprender y actuar en el mundo como condición para su emancipación personal, cultural, social y política.

La práctica actual de la escuela coloca al sujeto en un lugar subordinado y dependiente, con una nula capacidad de decisión sobre las cuestiones que le importan. Dicho de otra manera, su condición de sujeto libre queda colgada en la puerta de la escuela. Este principio es válido tanto para el colectivo del alumnado como del profesorado, ya que ambos están sometidos a la misma lógica dependiente, aún con sus matices. El sistema educativa es planeado, planificado, pensado y puesto en marcha por agentes ajenos a la propia escuela. En parte políticos, en parte agentes mediadores como las editoriales, en parte administradores y gestores.

Los intereses personales y/o colectivos de los sujetos que acuden a la escuela para asegurarse un futuro exitoso se ven sometidos a un régimen disciplinar, en el que toda su actividad está previamente establecida y donde debe callar, obedecer y no destacar (Rivas, et al. 2010). Lógicamente, los sujetos de colectivos tradicionalmente menos escolarizados son los primeros que se resienten de esta condición escolar estando abocados a luchar contra el sin-sentido del esfuerzo por el esfuerzo (según la máxima neoconservadora aplicada a la escuela) o bien al fracaso y al abandono, antes o después.

El sentido de lo público como bien colectivo debería retomar este concepto y empezar a construir la relación educativa desde la horizontalidad, la participación y la autonomía real, permitiendo que los sujetos se sientan coparticipes del proceso y comprometidos con sus decisiones; algo que solo se garantiza desde el ejercicio de la soberanía como un principio de acción y de pensamiento. Las así llamadas innovaciones educativas, que tienen mayor influencia e impacto social son aquellas en que los sujetos conviven con autonomía y con sentido crítico, desde el diálogo, en el espacio educativo. La igualdad viene de la mano de la capacidad de decidir y de participar.

Se hace necesario pues, liberar al sistema educativo de las tutelas que la sostienen y dominan en el momento actual: el estado, la iglesia y el mercado. Aún pensando en un estado laico, republicano y social, la escuela es una de las pocas instituciones sociales que siguen sometidas a una lógica exógena. En primer lugar el estado trasciende su papel como garante del ejercicio del derecho a la educación para convertirse en regulador y controlador de los procesos educativos, asumiendo una tutela permanente de los procesos escolares. El problema se agudiza si pensamos en el estado como una estructura administrativa, no solamente política, que establece sus estrategias desde la perspectiva de la gestión desde una cierta idea de la eficacia, la homogeneidad, las garantías jurídicas, etc. De este modo la tutela no tiene que ver con un sistema democrático de toma de decisiones, que sería el punto más aceptable en este proceso, sino con decisiones de tipo administrativo; esto es, control y regulación.

Por otro lado, dado el sentido trascendente que vivimos en las culturas occidentales mayoritariamente, la religión, como institución, y tenga el carácter que tenga, ejerce una tutela moral (a veces incluso coercitiva) sobre los sujetos y los colectivos, orientando las decisiones educativas. Más allá del complejo problema de la religión en la escuela, lo cierto es los sistemas de creencias institucionales ejercen una fuerte presión sobre la escuela, mediando incluso en relación a los contenidos

académicos a desarrollar en el currículum. La "guerra escolar" vivida en España, por ejemplo, en torno a la educación para la ciudadanía o para los contenidos de ciencias sociales o naturales, es un mero ejemplo. La acción de las editoriales educativas, la mayoría propiedad o gestionadas por organizaciones religiosas, es otra buena muestra. Lo cual conduce a nuevas bolsas de desigualdad al incorporar estos principios de forma diferenciada en función del colectivo de referencia.

Por último, el mercado, en su sentido más crudo, entra a formar parte del debate educativo creando unas condiciones propias que afectan tanto a los contenidos (más academizados, con menos formación humanista, artística o moral) como a la gestión (pérdida democrática, gestión centralizada, privatización encubierta) como en la definición de las finalidades del sistema (emprendurismo, orientación hacia la universidad, formación profesional como alternativa menos cualificada, etc.).

## ESCUELA PÚBLICA

Después de lo dicho, merece ya apuntar el modo como entiendo la escuela pública, en coherencia con estos principios. Así, entiendo por tal, *la opción ideológica – política que entiende la educación como un proceso de construcción colectiva a favor de la emancipación y la vida democrática*. No se trata por tanto de un problema normativo, o administrativo, de gestión de una institución sino de una forma de entender la educación, el conocimiento, las relaciones sociales y la equidad en un sistema social. Desde mi punto de vista no es una cuestión de posibilidades, que nos colocaría en una política de mercado, sino de construcción de sociedad, desde un principio de construcción colectiva y compartida que nos compromete como sujetos, como ciudadanos y como profesionales.

Subyace en esta concepción, por tanto, la idea de *comunidad* como la base colectiva sobre la que construir el proyecto de escuela.



Resulta pertinente en este sentido, la definición que nos ofrece Espósito (2003) sobre comunidad (*Communitas* en su caso):

*Communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una "propiedad", sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un "más", sino por un "menos", una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está "afectado", a diferencia del que está "exento" o "eximido" (pags. 29-30)

Comunidad, por tanto, como forma de afrontar las carencias, por tanto las desigualdades, las carencias, las necesidades, etc. No es un principio de regulación sino de solidaridad, que aplicado al sistema educativo debería subvertir el orden instituido. Hablar de comunidad escolar vendría a ser equivalente, de este modo, a hablar de cooperación, colaboración, apoyo mutuo, etc. Principios que están lejos de las tutelas que antes planteé, así como de los modos de hacer de la escuela entendida como proyecto de futuro para sujetos más capacitados.

Como nos recuerda también Bauman (2003), todos necesitamos tomar el control (principio de soberanía) sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida, pero este control solo puede lograrse colectivamente.

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho (pág. 175)

Nos encontramos por tanto a la escuela entendida no como un problema didáctico-organizativo sino como un proceso político que compromete a los sujetos entendidos como colectivo en torno a una comunidad. El aprendizaje no tiene que ver con lo prescrito en un currículum sino con la vivencia social, política y cultural en el interior de

la institución entendida como parte de un proyecto social más amplio. En este sentido se diferencia de la escuela estatal, en la medida en que el referente no está en la acción del Estado o de la política partidista, sino del proyecto colectivo. El estado debe garantizar, como ya he comentado, la existencia de una oferta educativa universal y en igualdad de condiciones, pero no debería convertirse en el "patrón", el "titular" de acuerdo a la nomenclatura de la legislación española, de la escuela. Tendríamos que diferenciar, por tanto:

- Escuela Estatal: donde el estado define las necesidades educativas (las finalidades), los aprendizajes mínimos comunes y regula la gestión desde una perspectiva generalmente de jerarquía burocrática (tal como antes comenté) y dependencia partidista, de acuerdo a los avatares electorales.
- Escuela privada: donde el patrón, el titular o propietario define las finalidades que siempre tienen un carácter particular y propio, así como la gestión y el contenido no regulado por el curriculum oficial o la orientación que hay que dar a este. La participación, salvo excepciones muy particulares, es nula u orientado solo al apoyo a la titularidad
- Escuela pública: donde la comunidad define las finalidades, garantiza la pluralidad, la diferencia, el respeto y la convivencia como contenido educativo y se gestiona desde la comunidad en un proceso democrático participativo.

En el escenario político internacional actual, donde la escuela pública es confundida con la titularidad estatal se hace necesario seguir apostando por sostener esta última como la única que garantiza el derecho a la educación y la pluralidad democrática, si bien entendiendo que es necesario avanzar en un proceso de consecución de un modelo público en el que la comunidad ocupe el lugar principal en su gestión.

En síntesis, abogo por una escuela pública entendida como un espacio compartido y democrático, frente a la tendencias de las políticas públicas actuales que colocan la escuela como un espacio profesionalizado, burocratizado y regulado, en el que ejercer una tarea preestablecida y definida como trabajo docente, colocando el fiel de la balanza inclinado hacia el lado del currículum frente a las necesidades de los sujetos. Entiendo que esta escuela pública sería la única capaz de afrontar los retos de la desigualdad y propiciar una educación en libertad, de acuerdo a los principios de solidaridad, respeto, diferencia, participación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento y del sentido de la sociedad.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cortés, P., & Villanueva, A. (2011). Reflexiones sobre un plan de acción socio-educativo para la integración y convivencia en un barrio marginado social y culturalmente. *Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad* , 5 (2), 125-138.
- Díaz, I., & Rivas, J. (2007). *Un Nuevo Modelo de Mujeres Africanas: El Proyecto Educativo Colonial en el África Occidental Francesa*. Madrid: CSIC.
- Dussel, I. &. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos aires: Santillana.
- Espósito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Madrid: Amorrortu.
- Fernández Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Fernández Enguita, M., & Mena, L. &. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Gutman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Madrid: Paidós.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación*. París: Unesco.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, J. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. Aparicio, *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*. (págs. 57-72). Xàtiva, Valencia: Ediciones del Crec.
- Rivas, J. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En M. Aparicio Barberán, & I. Corella Llopis, *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (págs. 39-51). Xàtiva: Ediciones del instituto Paulo Freire España,.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M., Prados, E., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación* (353), 187-209.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Oxfam-Intermón.
- Unesco. (2014). *Documento De política 14 / Boletín 28*. Unesco. Ginebra: Unesco.

## DIVERSIDAD Y ESCUELA DEL FUTURO (SAN FERNANDO, TAMAULIPAS) <sup>1</sup>

Guadalupe Moncerrath Velez Ibañez [monce\\_11\\_has@hotmail.com](mailto:monce_11_has@hotmail.com)  
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

Es necesario reflexionar sobre la diversidad que caracteriza a los alumnos y alumnas de los diferentes centros educativos, en cuanto a factores personales, sociales y culturales sobre la necesidad de asumir y contemplar si se hace un buen planteamiento de una educación correcta o es necesario llevarla a modificaciones hacia su evolución. En general, se debe resaltar el valor de la diversidad como estricta realidad que obliga a modificar actitudes que invita a crear cambios en los centros para el bienestar común. Teniendo como finalidad lograr centros de calidad para todos, esto en sí es el principal reto de la educación en el futuro. La calidad de la educación consiste en Docentes ampliamente realistas y capacitados en busca del bienestar de sus alumnos. Es donde es necesario jugar el papel de igualdad en su totalidad, estar apto en conocimientos en la diversidad de religiones, culturas, 'clases sociales', etc., con la finalidad de adaptarse a los educandos. Siendo este tema fruto de ideologías, este concepto no debería quedarse solo en pequeños términos, en sí debería buscar la manera de promoverse en diversos centros para llevar a cabo su aplicación para encaminarse a la educación del futuro. Cabe mencionar que éste tema merece justa atención por los problemas actuales presentes en todo el país ligados a la desigualdad y corrupción dentro de los centros educativos. El gobierno debe verse obligado a apoyar a la población estudiantil para motivar y asegurar sus carreras académicas, viéndose así el mismo gobierno apto para recibir buenas respuestas de excelentes profesionistas a futuro. Se desarrolló este tema aplicado al caso de escuelas del municipio de San Fernando Tamaulipas, México, orientado hacia la diversidad de personas y la forma de ver a la escuela básica y media superior con visión del futuro cercano.

**Palabras clave:** Educación, diversidad, calidad, futuro, sociedad, igualdad.

### HIPÓTESIS

*En la actualidad el Municipio cuenta con recursos insuficientes para su desarrollo lo cual influye en la falta de calidad en educación.*

*Diversidad de actitudes, creencias y adaptación como reto para el ambiente sano en los centros educativos.*

*Algunos pocos padres de familia de comunidades rurales vecinas piensan que lo más conveniente para sus hijos es dedicarse sólo al trabajo.*

### Preguntas de Investigación

*¿Cómo se plantea la calidad educativa?*

*¿Qué papel juega la autoridad municipal?*

*¿Qué acciones deben aplicarse para el desarrollo del Municipio?*

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Guadalupe Moncerrath Velez Ibañez, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura "Desigualdad social y acceso a la escolaridad" con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

## DESARROLLO DEL TEMA

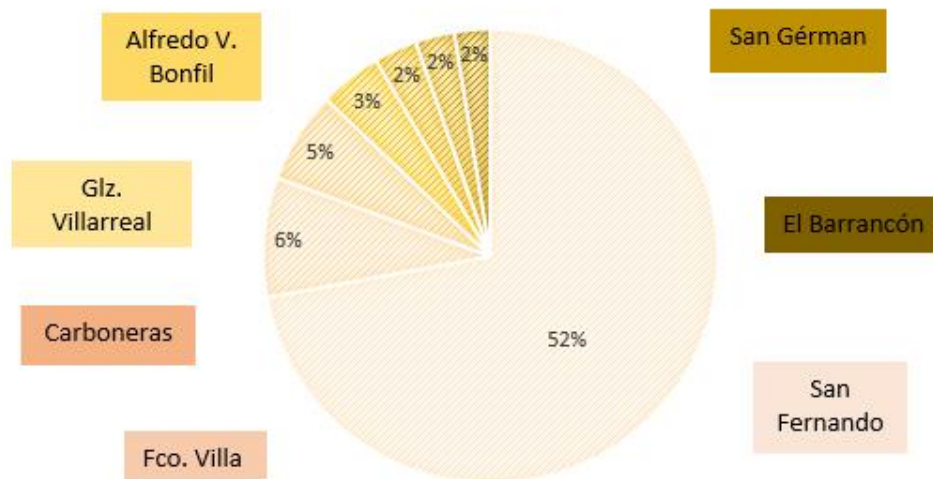
San Fernando es una ciudad en el centro-norte del estado mexicano de Tamaulipas, este lugar tiene la extraordinaria antesala de la Laguna Madre, el espejo lacustre costero más grande del país y el lago hipersalino más extenso del mundo.

En el municipio de San Fernando se localizan 810 localidades, las principales y su población en 2005 se enlistan a continuación:

| Localidad             | Población | Porcentaje % |
|-----------------------|-----------|--------------|
| Total Municipio       | 57,220    | 100%         |
| San Fernando          | 29,665    | 52%          |
| Gral. Francisco Villa | 3,498     | 6%           |
| Carboneras            | 2,693     | 5%           |
| Gonzalez Villarreal   | 1,829     | 3%           |
| Alfredo V. Bonfil     | 1,265     | 2%           |
| San Germán            | 1,146     | 2%           |
| El Barrancón          | 1,050     | 2%           |



## PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN



En todo Tamaulipas en el año 2015 había un total de 3,441,698 habitantes lo cual refiere a que la población de San Fernando solo es 1.66% de todos los habitantes del Estado.

Tomando en cuenta que se conocen las condiciones de dicho Municipio cabe resaltar que San Fernando no es precisamente el pueblo modelo en desarrollo. Desde un punto de vista personal, creo que la educación es justo el punto fuerte para el crecimiento del Municipio.

No cuenta con precisamente escuelas de calidad, y le falta mucho para cubrir localmente el rango en nivel superior. La educación básica es de rendimiento regular, en el medio superior me atrevo a decir que existen excelentes docentes y 'buenos' centros educativos; retomando el nivel superior es el que se encuentra por los suelos, no hay universidades ni docentes de calidad se cuenta únicamente con 2 escuelas de nivel superior y con poca oferta educativa.

Actualmente son muchos los jóvenes que migran a otras ciudades para iniciar alguna Licenciatura o Ingeniería, el 75% logra concluir su carrera académica. Si en toda la población se apoyaran entre sí ese Municipio flotaría en poco tiempo, es cuestión de luchar, exigir, brindar y mejorar las oportunidades de estudio local, formando más que excelentes profesionistas.

Para comprender mejor el término educación la OCDE (2004) la define como la comunicación organizada y sustentada, que está diseñada para producir aprendizaje.

En donde se entenderá que:

- "Comunicación":

Involucra la transferencia de información (mensajes, ideas, conocimiento, estrategias, etc.) entre dos o más personas.

- Comunicación "Organizada":

Es aquella que se planea en un modelo o patrón, con propósitos establecidos o programas de estudios. Esto debe involucrar a una agencia o medio educativo que organice la situación del aprendizaje, así como a los maestros que estén empleados (incluyendo voluntarios no pagados) para organizar conscientemente esta comunicación.

- Comunicación "Sustentada":

Es aquella que tiene los elementos de duración y continuidad como parte de la experiencia en el aprendizaje.

- "Aprendizaje":

Es tomado como cualquier cambio en el comportamiento, información, conocimiento, entendimiento, actitudes, habilidades o capacidades, las cuales sí pueden ser retenidas, pero no pueden ser atribuidas al crecimiento físico o al desarrollo de patrones de comportamiento o conducta heredados.

Educación viene del latín '*educere*' que significa 'sacar', 'extraer', y '*educare*' que significa 'formar', 'instruir'.

Jennifer Graus (2013) dice que en un sentido más amplio, la educación se entiende como el medio en el que los hábitos, costumbres y valores de una comunidad son transferidos de una generación a la siguiente generación. La educación se va desarrollando a través de situaciones y experiencias vividas por cada individuo durante toda su vida.

La diversidad (2011) es un aspecto del ambiente educativo de gran importancia por lo que ofrece a los estudiantes en la clase y fuera de la clase. En el contexto del sistema educativo, la diversidad se presenta en las culturas, orígenes étnicos, razas, y los niveles socioeconómicos del estudiantado y el profesorado. Con una población diversa, se puede aprender de gente y culturas aparte de las propias, lo cual abre los ojos y las mentes de esa población a la gran variedad de gente que existe en este planeta.

Se entiende por calidad educativa como los efectos positivamente valorados por la sociedad. Factores que producen del interior y el exterior del aula (UNICEF). También se define como parámetros que se establecen en busca de excelencia-idoneidad, tomando en cuenta el contexto, la capacidad del Maestro, alumnos y de la institución.

## EDUCACIÓN A FUTURO

La educación actualmente se encuentra ante un cambio, y es que fenómenos no tan nuevos, como la globalización, el empleo predominante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), el auge de las redes sociales, así como los mares de información que sobre estas plataformas se producen a diario han desbancado las formas de educación tradicional, sobretodo la presencial.

Conforme el tiempo avanza, cada vez son más las escuelas de nivel superior las que incorporan la modalidad online a su oferta educativa. Desafortunadamente esto no ayuda a que el pueblo sea atendido correctamente para solucionar las deficiencias de las Universidades locales, sugiero dos vías apoyar y mejorar los centros educativos ya estables con Docenes más capacitados o contemplar el abrir mejores centros educativos para cuando el municipio crezca más.

Vivimos una época de profundas transformaciones, en que todo necesita ser repensado, en que las formas del pasado ya no nos bastan para pensar y para actuar. Se dice muchas veces que una educación de calidad responde a las necesidades de la sociedad y a los intereses del educando.

San Fernando se divide en dos contextos: Urbano y rural.

Esto nos lleva a identificar diversidades infinitas en las personas que ahí viven, con diferentes costumbres, actitudes, creencias, etc.

### **¿Cómo educar en la diversidad?**

Si se observan las personas que viven a nuestro alrededor necesariamente deberemos constatar el hecho de su diversidad; vivimos en una sociedad cada vez más plural en base culturas, religiones, intereses... y consecuentemente la escuela no puede estar ajena a esta realidad. En los centros cada vez con más frecuencia podemos apreciar la presencia de alumnos y alumnas heterogéneos en cuanto aspectos cognoscitivos, motivacionales, familiares, culturales, sexuales, raciales, de religión..., y según se puede adivinar esta heterogeneidad previsiblemente irá en incremento.

Nuestros 'políticos educativos' demandan una escuela que vaya más allá de transmitir conocimientos, se exige y se proclama que ésta eduque en valores para la vida y la convivencia, que sea capaz de respetar todas las diferencias individuales y sociales independientemente de su edad, raza, sexo, creencias... que atienda a los alumnos y alumnas en función de sus diferencias y peculiaridades.

Es un hecho de que la pasada y actual escuela no ha sido, ni es, pensada y desarrollada para acoger la diversidad de personas sin embargo, por experiencia propia me da gusto enorme de que Docentes ejemplares, exitosos, con carisma y empatía se estén desempeñando en muchas escuelas, docentes que tienen mas que merecido un reconocimiento por su apoyo y apego respetuoso a sus alumnos. Hay maestros que se dedican con amor a su profesión y disfrutan día a día el entrar a una aula (maestros que respetan la diversidad).

Otra historia fuera si la educación en adultos fuera mayor generada, agradable idea el que los mismos maestros ayudaran a fomentar la atención en educación accesible a los adultos.

Se debe dar un paso más y ampliar el concepto de diversidad respecto al que se ha venido utilizando de Educación Especial que parecía referirse exclusivamente a los alumnos o alumnas con dificultades, necesariamente debemos hacer referencias a conceptos más amplios como serían aquellas necesidades educativas asociadas a factores culturales, de lengua, sociales... Y en la respuesta a ésta, creemos, el reto del futuro.

Jimenez y Vilá (1999, 199) definen la educación en la diversidad «como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza - aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones, relaciones sociales y culturales».

A juicio de Marchesi y Martín (1998, 220) «la respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales».



Jiménez y Vilá (1999) nos dan cuatro razones para asumir esta diversidad:

- 1) *Porque es una realidad social incuestionable, la sociedad es cada vez más plural en cuanto a cultura, lenguas, religión...*
- 2) *Porque ante este hecho, la educación no puede desarrollarse al margen y deberá trabajar en este sentido.*
- 3) *Porque si pretendemos alcanzar una sociedad democrática con valores de justicia, igualdad, tolerancia... el concepto y la realidad de la diversidad sería el fundamento.*
- 4) *Porque la diversidad entendida como valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesionales que lo desarrollan.*

El punto de todo concluye en conseguir que a través de la educación se ayude al alumno a desarrollarse curricularmente pero también a nivel de personas y facilitar que en los centros educativos se reconozca y se dé respuesta las diferencias en cuanto capacidades, intereses, motivaciones... de todos los alumnos (Imbernón; 1999).

Respeto y actitudes (positivas) son lo que se necesita para cubrir la aceptación en la diversidad, al crear buen ambiente a los alumnos se hace el 'empuje' a las vías de calidad. La tarea de aceptación no sólo pertenece al personal Docente, también crea ambiente al apoyo familiar:

«Sólo se entiende la cultura de la diversidad desde el paradigma de la cooperación trabajando en sintonía familia-escuela, por tanto el mejor modo de educar al alumnado del colegio es compartiéndose esta responsabilidad con la familia» (López Melero, 1999: 54).

Se debe resaltar el valor de la diversidad como una realidad que obliga a modificar actuaciones, que invita a que se produzcan cambios en los centros y que en definitiva es una invitación para la consecución de una finalidad común: lograr centros más eficaces y mejores para todos y todas; este será el principal reto de la educación en el futuro.

San Fernando atiende (no en su mayoría) diversas acciones preventivas al trato de la diversidad para la 'eficacia' escolar; lucha por la no exclusión. En resumen, el único problema más fuerte es que no se hace por buscar una mejor calidad en universidades, para dejar de considerar escuelas de ciudades lejanas, para contribuir entre la misma sociedad local, lo que se debe hacer es impulsar a los mismos jóvenes a formarse como buenos docentes: pensando a futuro. Jóvenes formándose como buenos ingenieros, doctores, y más para el crecimiento del mismo Municipio.



San Fernando, Tamaulipas. Fotografía: Mario Rivera Serrano (2015).

## TRABAJO DE CAMPO

A continuación se muestra la aplicación de 16 encuestas a personas de entre 18 a 30 años nativos de San Fernando, para facilitar la interpretación de la información se agregaron gráficas.

**Gráfico 1.** Se hizo la entrevista a 16 personas, de las cuales ocho (50%) fueron mujeres y ocho (50%) hombres.

**Gráfico 2.** Con la información adjunta de comenzó a sacar porcentajes de diferentes preguntas para mejorar la distribución de información. El 69% de los encuestados cuentan con empleo, y el 31% no.

**Gráfico 3.** Un 56% continua siendo estudiante, y el 44% restante son los que no estudian por diferentes factores.

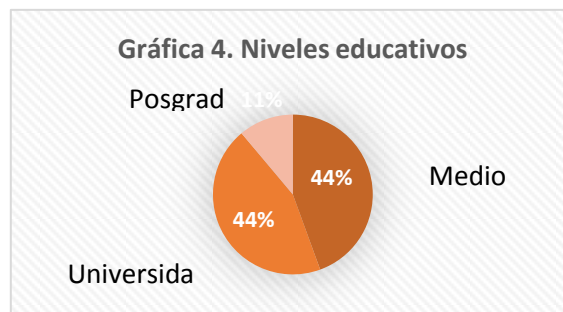
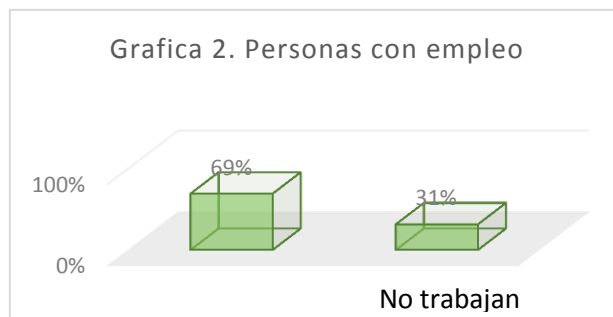
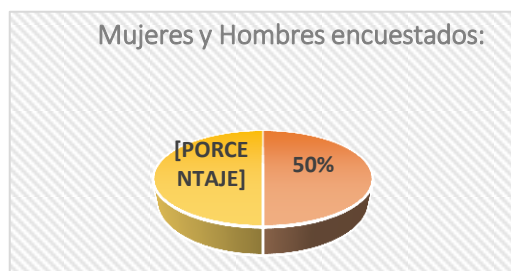
**Gráfico 4.** Las encuestas fueron distribuidas a personas de edades de 18 a 30 años en las cuales se dividían en diferentes niveles educativos tan sólo el 11% estudia el Posgrado (en otras ciudades u online), un 44% se encuentra en nivel Superior y el otro 44% restante permanece en el nivel medio superior.

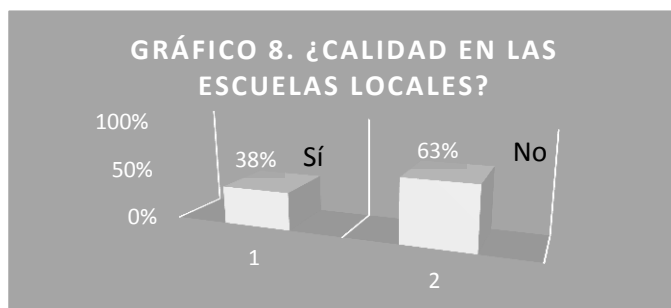
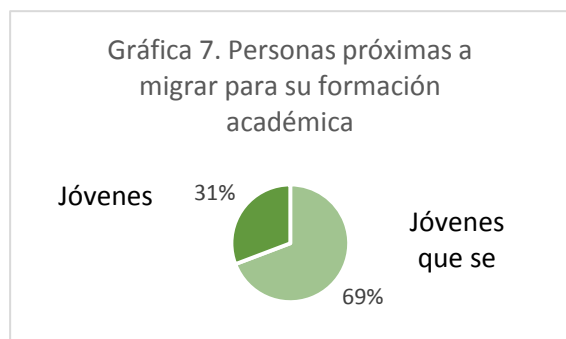
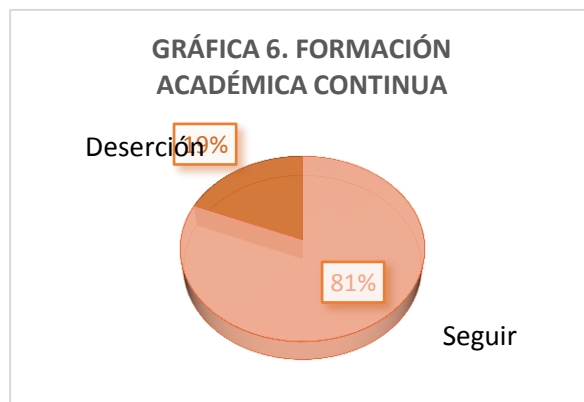
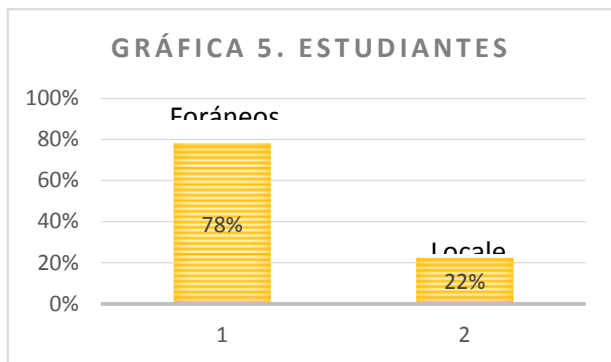
**Gráfico 5.** Los estudiantes foráneos son más que los locales; los foráneos están con un total del 78% mientras que los locales sólo son un menor 22%.

**Gráfico 6.** El 81% de las personas encuestadas informan que piensan continuar su formación académica hasta donde sea posible. Y el 19% opta por concluir el nivel educativo en el que se encuentra para poder elegir un empleo pronto.

**Gráfico 7.** Un 69% de las personas afirman que su traslado a otra ciudad le beneficiará en calidad en sus estudios, mientras que el 31% prefiere o más bien sólo puede acudir a las escuelas locales.

**Gráfico 8.** ¿Calidad en las escuelas locales? El 38 % de las personas comentó en que están de acuerdo por infraestructura, administración y Docentes; por otro lado y con mayor participación el 63% de los encuestados informan que se les hace insuficiente en los factores mencionados.





## CONCLUSIÓN

La diversidad consta de factores diferentes, se estudia para buscar la armonía en los centros educativos para el control de calidad. En San Fernando, la sociedad intenta rescatar los valores más importantes para el logro académico de sus estudiantes, pero, la realidad es otra conforme pasa el tiempo más y más jóvenes abandonan su hogar para continuar su formación académica superior.

Los gobernantes piensan que es más favorable atender una pavimentación de alguna calle antes que prestar atención a las problemáticas principales como la inversión en educación superior en el Municipio, clara está la razón por la que dicha problemática debe ser atendida para que los jóvenes permanezcan en la localidad para su desarrollo máximo.

Yo imagino un San Fernando mejor, en ámbitos diferentes altamente puestos en vías de desarrollo para que el Municipio crezca favorablemente para su economía. Miles de familias completas desertan su permanencia, lanzándose fácilmente a la mudanza más a la frontera para beneficio propio luchando por salir adelante.

El golpe que Tamaulipas tuvo cerca del 2010, dejó huella imborrable internacionalmente gracias al crimen organizado, sin dudarlo puedo decir que San Fernando quedó en forma peor, afectando a las familias sobrevivientes (dañadas), cerrándole puertas a su permanencia y bienestar. La economía del pueblo bajó, el turismo terminó y más cosas se afectaron.

Aún hay jóvenes que queremos luchar para que el nombre de nuestro pueblo se limpie, queremos preparar un justo futuro para los que vienen y los que permanecen. Nuestros hijos, nuestros nietos, los hijos o nietos de nuestros familiares o amigos merecen tener de lo que nosotros carecemos; es nuestro deber formarnos como buenos profesionistas para apoyar e invertir adecuadamente en la educación, debe ponerse en marcha buscar la idoneidad para con los nuestros.

**BIBLIOGRAFÍA:**

UNICEF (2015): Concepto de educación relación comunicativa.

JENNIFER GRAUS (2013): Concepto amplio de educación.

LATIN AMERICA: LANGUAGE & CULTURE (2011): Concepto diversidad.

INEGI (2004): Datos San Fernando – [www.inegi.org](http://www.inegi.org) –

INÉS AGUERRONDO. SUSANA XIFRA (2002): La escuela del futuro.

ASUNCIÓN MOYA (2001): La educación del futuro.

MANUEL GIL ALVAREZ (2001): Educación en la diversidad.

**ANEXOS****ESTRUCTURA 1. ENCUESTAS**

Sexo:

Edad:

Ocupación:

1. ¿Dónde realiza sus estudios?
2. ¿En qué nivel educativo se encuentra?
3. ¿Qué planea seguir estudiando y en dónde?
4. ¿Cree que las escuelas del Municipio son de calidad?
5. ¿Qué piensa de los Maestros?

**ESTRUCTURA 2. ENCUESTAS**

Sexo:

Edad:

Ocupación:

1. ¿En dónde trabaja?
2. ¿Qué factores lo indujeron para decidir trabajar?
3. ¿Hasta en qué nivel educativo se realizó?
4. ¿Existe la posibilidad de retomar sus estudios?
5. ¿Cree que las escuelas del Municipio son de calidad?
6. ¿Qué piensa de los Maestros?

## LA GUERRA CONTRA EL TERCER GÉNERO EN MÉXICO <sup>1</sup>

Giovanni Zamudio De Alejandro  
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México  
[vanniplay@hotmail.com](mailto:vanniplay@hotmail.com)

### RESUMEN:

Siglo XXI el siglo donde estamos más informados, donde tenemos más libertades de expresión, donde las reglas ya cambiaron. Hemos tenido avances importantes en nuestra sociedad retrograda, hemos tenido inclusiones importantes de géneros; las personas con capacidades diferentes son más capaces de valerse por sí mismos gracias a la concientización de ellos, las mujeres ya no solo son vistas como amas de casa, ahora vemos puestos importantes ocupados por una mujer, se ha tomado en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje con el que cada ser cuenta; todo esto para que la sociedad sea más fuerte, para que menos personas sean excluidas, para poder tener un desarrollo sustentable.

Hemos visto últimamente que el ser HOMOSEXUAL ya no es un escándalo mundial como antes era visto, esto ya que la sociedad y el gobierno se ha encargado de concientizar, pero a pesar de eso no se ha tenido un gran éxito, ya que en este tema tan delicado intervienen miles de puntos de vista de gente que muchas veces no conoce del tema confundiendo y ensuciando pensamientos de personas ajenas a esto. En esta investigación se dará a conocer el punto frío de lo que se vive actualmente en esta sociedad mediante encuestas, graficas, estadísticas.

**Palabras clave:** Sexualidad, educación, mitos y realidades, culturas.

### OBJETIVO

En este escrito se cuenta con varios objetivos o propósitos uno de los principales es el informar a las personas que desconocen estos temas para que así no se manipule a voluntad su ideal por algún tercero, sino que él/ella cree su propio criterio y también pueda ser revisado para la elaboración de tareas, trabajos de campo y porque no algún trabajo final.

Por segunda es incitar a que más personas capacitadas empiecen a investigar más acerca del tema en México ya que no se cuenta con mucha información específica de mi país.

Un tercer punto y el más importante sería que la persona que lea esto pueda dar opiniones y se cree un debate para saber más opiniones, ver cómo piensa más gente dentro y fuera de mi país, como es que se ha ido desenvolviendo este tema en diferentes países y que sea replicado este mismo trabajo pero a grandes escalas o en algunos otros lugares fuera de México.

### MARCO CONCEPTUAL

#### La homosexualidad

Etimológicamente la palabra viene del griego “omoios” que significa igual, no del latín “homo” que significa hombre, y por tal se entiende la inclinación erótica por individuos del mismo sexo. Podemos, entonces, hablar de homosexualidad masculina y homosexualidad femenina; esta última también llamada lesbianismo, ya que en la isla griega de Lesbos vivía la poetisa Safo que canto el amor homosexual femenino.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Giovanni Zamudio De Alejandro, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura “Desigualdad social y acceso a la escolaridad” con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

Conviene distinguir los términos homosexual o personas que se sienten atraída afectiva y eróticamente por personas de su mismo género, bisexual o persona cuya atracción va indistintamente a varones como a mujeres, heterosexual o persona cuya atracción afectiva y erótica se dirige a personas del otro género y transexual o persona en la que su aspecto anatómico no corresponde a su identidad sexual. De hecho Kinsey (1948), aceptando la interacción de factores biológicos, psicológicos, culturales e histórico, presento la sexualidad humana a lo largo de un "continuo" de 7 puntos (de 0 a 6): con la heterosexualidad en su extremo y la homosexualidad en el otro. En ese continuo se podrían situar todas las personas según ejercieran su sexualidad más hacia la heterosexualidad o hacia la homosexualidad.

Hay muchas personas homosexuales que prefieren que se les diga "gay", término inglés que significa alegre y que la comunidad homosexual ha tomado "orgullosamente" como propio. Otros proponen una nueva terminología: "homotropía" o inclinación hacia el propio sexo.

### **Causas de la homosexualidad**

En seguida abordaremos las posibles causas de la homosexualidad, dichas causas fueron rescatadas de un texto publicado por José Rafael Prada.

Algunos no quisieran que se hablara de "causas" de la homosexualidad, como no se habla de "causas" de la heterosexualidad. De todos modos vamos a tratar de las diferentes maneras como la psicología, la biología y en general las ciencias del hombre han interpretado este fenómeno.

### **La teoría psicodinámica**

Freud formuló una teoría según la cual los niños al crecer atraviesan una serie de estadios psicosexuales. Las personas homosexuales son víctimas de una "detención del desarrollo", interrupción causada por experiencias traumáticas.

La homosexualidad se originaría en un complejo de Edipo no resuelto: el sujeto permanece enamorado del progenitor de sexo opuesto y así, más tarde, no podría ejercer relaciones heterosexuales. Para Freud los homosexuales ("invertidos", según su expresión) son desviados respecto al "objeto" sexual, pues necesariamente no buscan el sexo opuesto sino su propio sexo (Freud, 1973).

Bieber y colaboradores (1962) al estudiar más de 100 homosexuales que estaban en terapia psicoanalítica, individuaron un patrón familiar común que incluía una madre dominante y un padre débil o ausente. Estudios posteriores que respaldaron las observaciones de Bieber encontraron que las madres de varones homosexuales eran típicamente posesivas, controlantes y afectuosas, y los padres eran distantes, rechazantes y frecuentemente hostiles; ninguno de los padres propiciaba el desarrollo de una identidad masculina.

Isay (1996) sostiene que la relación con los padres no es decisiva en la orientación sexual y que ésta es determinada desde el nacimiento. No es que una actitud de desapego del padre tenga como resultado la homosexualidad del hijo, sino que la homosexualidad de éste da como resultado una actitud de rechazo por parte de aquél.

### **La teoría conductista**

Los conductistas afirman que se aprende a ser homosexual o heterosexual desde los primeros años de vida, según el tipo de experiencias "reforzantes" que el individuo haya tenido.

Para Ardua (1998) la homosexualidad es multicausada y existen muchas clases de personas homosexuales. Para este autor el aprendizaje en la homosexualidad juega un rol muy importante, pues se aprende a ser parte de un grupo minoritario y de una subcultura gay, se aprende un estilo de vida y se aprenden conductas homosexuales específicas.

### **La causa hormonal**

La teoría neuroendocrina (cit. en Prada 1997) afirma que el cerebro del feto, durante las primeras semanas de gestación, es muy sensible a las hormonas que producen sus propios testículos y a las hormonas masculinas que produce la madre. Si durante este tiempo recibe testosterona propia o testosterona de la madre, quedará orientado, cuando adulto, hacia las mujeres. Si no recibe esas hormonas o son insuficientes, su orientación será hacia los hombres. Así, por regla general los fetos-macho reciben testosterona que "masculiniza" su

cerebro y que los orienta al sexo femenino, en tanto que los fetos-hembra no reciben nada, se "feminizan" y se orientan al sexo masculino.

Esta teoría se ha demostrado en los animales, y en los seres humanos se supone que sea así (Ruse 1988). Para apoyarla, se han realizado estudios ingeniosos. Uno de ellos parte de la hipótesis de que un estrés intenso produce menos hormonas con efectos virilizantes (cit. en Ridley 2003). Se intentó estudiar a las madres que sufrieron estrés intenso durante el embarazo y compararlas con madres que no tuvieron ese estrés, pero que en lo restante se parecían a las primeras. Así, se compararon madres alemanas de la ciudad de Berlín que durante los años 1944 y 1945 estuvieron embarazadas y sufrieron los continuos bombardeos durante la segunda guerra mundial, y madres alemanas de otros lugares que no sufrieron ninguna clase de bombardeo pero que estaban embarazadas durante los mismos años. El resultado fue sorprendente: el número de homosexuales de las madres que estuvieron sometidas a bombardeo era mucho mayor que el de las madres que no estuvieron sometidas a ese estrés.

## MÉXICO Y LA HOMOSEXUALIDAD

México es un país rezagado, poca escolaridad en promedio general; es por tal motivo que hablar de homosexualidad es algo que no es posible abordarlo sin meter a la religión, dejando de lado pensar en un tercero, y sin pensar en derechos en humanos general.

Dicho esto, cabe resaltar que México no cuenta con cifras de investigación respecto al tema y los pocos números obtenidos no se revelan o no les dan la importancia que debería.

A continuación, rescatamos opiniones personales acerca del tema.

En el programa México Opina, transmitido por CNN en español se dijo:

*"Hay una homofobia institucional que se sigue manteniendo de manera cotidiana (...) Ojalá el gobierno no discriminara, no nos discriminan para pagar impuestos, pero no tenemos los mismos derechos y beneficios que los demás", dijo Antonio Medina, periodista y activista por los derechos de las personas homosexuales.*

Medina, quien fue el primer ciudadano en contraer matrimonio con una pareja del mismo sexo en el Distrito Federal, mencionó que en la vida cotidiana se tienen muchos problemas para poder acceder a derechos que para cualquier pareja heterosexual son posibles fácilmente, como seguro social, seguro por viudez, entre otros.

*"Hay mexicanos que han perdido su identidad, profesionales (...) hay una falta de visión del Estado para darle acceso a todos los derechos", agregó.*

En el 2012 los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) votaron a favor de los matrimonios entre personas del mismo sexo en el Distrito Federal y además que estos fueran reconocidos por las 31 entidades federativas.

Durante el 2013 el registro de matrimonios entre personas del mismo sexo ante el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ya es posible si se cumplen los requisitos estipulados por la institución. El IMSS mantiene su negativa a registrar a parejas integradas por personas del mismo sexo.

Lol Kin Castañeda, activista defensora de derechos humanos de las personas gay y psicóloga dijo que hay muy pocas autoridades en las instituciones de gobierno que se atreven a dar una interpretación adecuada a las leyes para acceder a garantías registradas en la Constitución.

*"Hay avances simbólicos que han surgido desde la sociedad, desde el activismo", dijo Lol Kin y agregó que no solo "es la falta de derechos lo que afecta a las comunidades de diversidad sexual, también el gran pendiente es la discriminación que pasa del chiste a la violencia y en los peores casos hasta los asesinatos por odio".*

Señaló que son necesarias campañas que refuercen el impacto que la discriminación tiene en las personas. "Las leyes sin lugar a dudas son un cimiento, pero el gran paso es el cambio cultural, y ese en México sigue rezagado (...) Las lesbianas y los homosexuales también somos mexicanos y mexicanas", dijo Castañeda, quien se casó en el 2010 con Judith Vázquez y son el primer matrimonio del mismo sexo que logra el acceso a la seguridad social en pareja.



De enero de 2011 a marzo de 2013 suman 377 los presuntos casos de discriminación en agravio de personas de la comunidad LGBTTTI (La población Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual, Travesti, Transgenero e Intersexual), según datos del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (Conapred)

*"En México, en los últimos años destacan principalmente los avances legales en materia de libertades y derechos por preferencia sexual. No obstante, aún hay mucho por hacer para integrar a la diversidad sexual en un marco igualitario de derechos", dijo Hilda Téllez Lino, directora de quejas y reclamaciones del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).*

*"Es una gran oportunidad y un desafío desde el Estado poder proteger los derechos humanos sin discriminación alguna, y también hay desafíos en la parte educativa que pueden ayudar al cambio del país".*

El ISSSTE y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) reconocen en sus reglamentos solo a los matrimonios formados por un hombre y una mujer. La negativa a brindarles atención derivó en la integración de cinco reclamaciones ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), dos en contra del IMSS y tres en contra del ISSSTE.

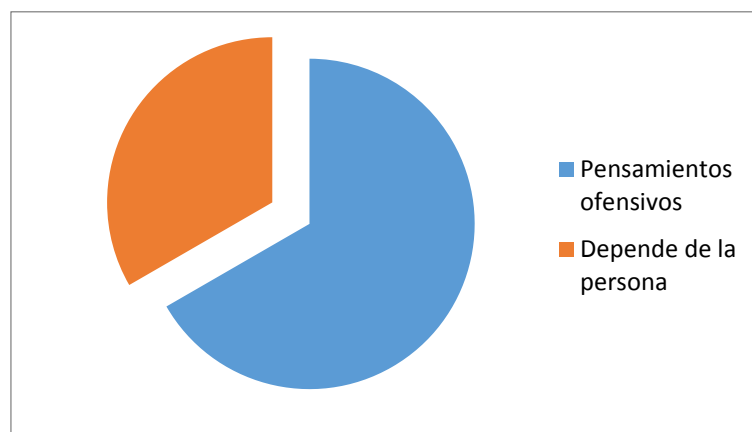
La abogada Surya Palacios, comentó en el programa conducido por el periodista Mario González que el asunto de la discriminación "se padece y se sufre no solo en homofobia sino también en clasismo. El derecho no cambia la cultura de la sociedad, ayuda para ser tolerantes".

*"Jurídicamente estamos en transición hay entidades que tienen protección más alta en cuestión de derechos y pensamiento liberal, pero hay entidades conservadoras en las que se tiene que trabajar más".*

## TRABAJO DE CAMPO

Se realizó una encuesta en donde se preguntó a los homosexuales como pensaban que eran vistos en esta sociedad mexicana y esto fue lo que contestaron:

Aquí se puede ver como claramente el 70% de los encuestados dice que nuestra sociedad los ven como algo anormal, sucio, asqueroso, con odio, con repudio entre otras palabras usadas por los encuestados, el 30% restante dice que todo depende de la persona ya que algunos no lo ven mal, ya son más maduros o simplemente respetan mientras que otros son todo lo contrario; depende con qué tipo de personas te juntes fue lo que dijeron.



## “México bipolar”

El pasado 10 de septiembre de 2016, hubo por varias partes de la República Mexicana 100 marchas a favor de la familia, en si las marchas no apoyaban a la familia solo daban a entender que las familias no pueden estar conformadas por dos personas de su mismo sexo.

Dichas marchas también fueron para combatir que en los libros se incorporen los temas de la diversidad de la familia, ya que tanto como los maestros y padres de familia piensan que esto hará que sus hijos tengan tendencias homosexuales.

Pensar así nos retrasa a la época donde hablar de sexualidad se veía mal, donde cuando una mujer tenía conocimiento se le denominaba bruja, cabe resaltar que las parejas heterosexuales son las culpables de miles y miles de personas homosexuales.

México se ha contradicho ya que el 28 de septiembre de este mismo año, días antes que se realizaran las marchas miles de mexicanos acudieron a despedir a un ídolo del género musical "Juan Gabriel" quien cabe resaltar era GAY.

### **¿Y si le pensamos tantito?**

¿Te has puesto a pensar cuánto dinero se pierde gracias al odio que creamos hacia esta minoría?

Pues si no lo has hecho deberías, si eres amante al fútbol recordaras aquella vez que sancionaron a la selección mexicana por su ya famoso grito "eeeeh puto", haciéndola pagar medio millón de pesos.

¿Se te hace poco?, bueno, las marchas que abogan por una familia natural le cuestan al mundo 119 mil millones de dólares al año.

A Canadá tratar a personas homosexuales por depresión debido al rechazo de la sociedad le cuesta 2.300 mil millones de dólares, a Estados Unidos de Norteamérica le cuesta 50 mil millones de dólares y a Latinoamérica y el Caribe le cuesta 80 mil millones de dólares.

Y esto no es solo culpa de las marchas, ya que también influye el rechazo de la sociedad hacia esta comunidad homosexual.

¿Qué?, ¿No sabes cómo el odio se convierte en pérdida monetaria? Bueno Según Paco Robledo miembro del ADIL (la Alianza por la Diversidad e Inclusión Laboral) menciona que en las empresas que no son LGBT incluyentes provocan una reducción de productividad laboral de hasta 60%, esto debido al desgaste laboral que provoca la tensión al tener que mentir sobre su vida privada por temor a ser juzgado. Mas sin embargo en las empresas que si son LGBT incluyentes, el 85% de los empleados permanece ahí y rinde más debido a que no tiene miedo de ser corrido o ser limitado laboralmente debido a su preferencia.

Esto nos revela que al sentirse cómodo un empleado es más productivo, no solo eso, sino que también se reducen 429 mil millones de dólares que las empresas en general gastan normalmente por buscar empleados debido a que renuncian.

¿Te preguntas que empresas son? ¿Crees que son empresas sin un alto renombre? ¿Qué nadie las conoce? Entre las empresas más destacadas que han aceptado ser LGBT incluyentes son:

**American Express:** American Express Company, comúnmente conocida como Amex o AmEx, es una institución financiera con sede en Nueva York. Cuenta con más de 1700 oficinas en más de 130 países en todo el mundo.

**Scotianbank:** Scotiabank, conocido oficialmente como The Bank of Nova Scotia, es uno de los cinco grandes bancos de Canadá. Es el tercer banco por el volumen de sus activos, y el segundo más grande por capitalización de mercado.

**J.P. Morgan:** JPMorgan Chase es una empresa financiera creada el año 2000 a partir de la fusión del Chase Manhattan Corporation y la J.P. Morgan & Co... Es una de las empresas de servicios financieros más antiguas del mundo.

**Pepsi:** Pepsi, antes conocida como Pepsi-Cola, es una bebida carbonatada de cola originaria de Estados Unidos y producida por la compañía PepsiCo. Su mayor competidora es la también estadounidense Coca-Cola.

**P&G:** rocter & Gamble también conocida como es una empresa estadounidense multinacional de bienes de consumo con localización en el centro de Cincinnati, Ohio; fundada por William Procter y James Gamble en 1837 ambos originarios del Reino Unido.

**Google:** Google es una compañía, principal subsidiaria de la multinacional estadounidense Alphabet Inc., especializada en productos y servicios relacionados con Internet, software, dispositivos electrónicos y otras tecnologías.

Ari Vega miembro de Almas creativas (...) menciono que en cuestión a las personas homosexuales ganan de un 10% a 32% menos que la gente común, a pesar de que la ganancia es menor es 30% más difícil de encontrar un trabajo y de los que encuentran o los contratan 1-3 son discriminados laboralmente y según encuestas encontradas por la ADIL el 42% de la gente que llega a laborar no se siente segura.

Esto recae en que las personas homosexuales dejen de trabajar o estudiar, que muy poco puede importar, pero si analizamos esto, notamos que al no trabajar no pagan impuestos y el país pierde potencial humano.

¿Y de donde se recupera ese capital económico perdido? Todo el dinero que no pagan de impuestos se reduce principalmente de los servicios de educación y salud.

Otro punto más crudo son las personas transexuales ya que si al hablar de hombres homosexuales y mujeres homosexuales se desprenden estas problemáticas el decir trans va más allá, ya que solo un 2% consigue un trabajo formal y la mayoría de esta categoría se dedica a la prostitución, aparte la edad promedio es de solo 35 años de vida si consideramos que la vida de una persona promedio en México es de 75 años estaríamos hablando de maso menos la mitad de vida promedio.

### **¿Las familias naturales existen?**

Primero mencionemos que es una familia natural:

Después de la instauración de la Comisión de la Familia y Desarrollo Humano del Senado mexicano el adjetivo “natural” es lo que está en juego y la “familia natural” es el meollo de lo que se expone tácitamente en el discurso, pero se esconde en lo textual y se pretende confundir respecto a su origen. El Senador panista José María Martínez, pretendió esto con una columna publicada en “El Universal”, escudándose en la declaración universal de los derechos humanos de la ONU: “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y el Estado”. ¿Por qué no ha logrado convencer a sus detractores? Porque la definición textual de “familia natural” proviene de la Declaración de Madrid pronunciada en el VI Congreso Mundial de las Familias, una propuesta radicalmente religiosa, practicante del credo católico y, por lo tanto, esencialmente dogmática: “la familia natural es la unión de un hombre y una mujer a través del matrimonio creada con el fin de compartir el amor y la alegría, engendrar niños, proveer su educación moral, construir una economía doméstica, ofrecer seguridad en tiempos de crisis y unir a las generaciones”. ¿Se parece más esta definición a la hecha por el Senador en su columna más reciente hecha en Milenio? Aparentemente, sí. Aunque el panista dice que retoma su definición de familia del pensamiento que a partir del “derecho natural” hizo el profesor emérito de derecho en la UNAM y fundador del PAN, Rafael Preciado Hernández.

El decir que algo está bien o no lo este es según la ética moral que las personas tengan, desde mi humilde punto de vista me parece que las “familias naturales” no existen y no por el hecho de defender a la comunidad LGBT, sino que las cifras nos dicen según INEGI que un 62.7% de las familias conviven con el yerno, los nietos o la nuera del jefe del hogar, 22.3 % de los casos la cabeza de la casa es la mujer, 3 de cada 10 mujeres que dirigen un hogar son viudas, y 3 de cada 10 mujeres son separadas o divorciadas; así que no es tan natural.

Esto sin mencionar que la sobrepoblación de niños en las calles de México va en aumento gracias a familias heterosexuales que no pueden mantenerlos y los abandonan, esto crea que ese capital humano se escape, el país pierda impuestos además de que el gobierno gaste dinero en campañas o cruzadas contra el hambre para poder ayudarles se estima que por cada persona que vive en la calle se destinan 2 dólares, multiplicarlo por una cifra exacta no es posible pero sabemos que sería una cantidad muy elevada.

El negarle los derechos a una pareja homosexual no solo se le priva de sus derechos a tener una familia, casarse o adoptar, sino que se le priva a un tercero que en mucho de los casos es un infante anhelando una familia que le brinde amor, cariño, comida, un hogar y educación.

Todos tenemos derecho a ser felices y si bien no es algo muy común no tenemos por qué temer a lo desconocido, ya que antes toda la tecnología que hoy en día tenemos muchos pensaron que era cosa del diablo y que no debería formar parte de la sociedad.

### La iglesia y la homosexualidad

Durante mucho tiempo hemos dejado que la iglesia controle la mayoría de las decisiones que tomamos en nuestra sociedad, ella nos dice que está mal y que está bien, a que debemos temer y a que no, en este punto no quisiera ofender a nadie solo refrescaremos un poco tu mente.

Para empezar una persona representante de la iglesia que nos aconseja de cómo vivir en pareja cuando ellos no tienen una, nos dicen cómo educar a nuestros hijos cuando ellos tienen prohibido tener hijos, ¿crees que alguien sin experiencia en estos temas deban decir cómo hacer algo que ellos no hacen?

Otro punto es que la iglesia alega sobre el matrimonio igualitario, dicen que no debe procesarse ya que es una aberración y un insulto hacia Dios, pero que "El" no dijo: ámense los unos con los otros, que "EL" no hablaba de amor, creo que le dolería más ver a hijos suyos tirados en el piso sin nadie que le de la mano y lo proteja.

Perdón si ofendo a más de uno con el siguiente comentario, pero creo que es necesario citar a Pepe Problemas que en un comunicado nos recuerda que:

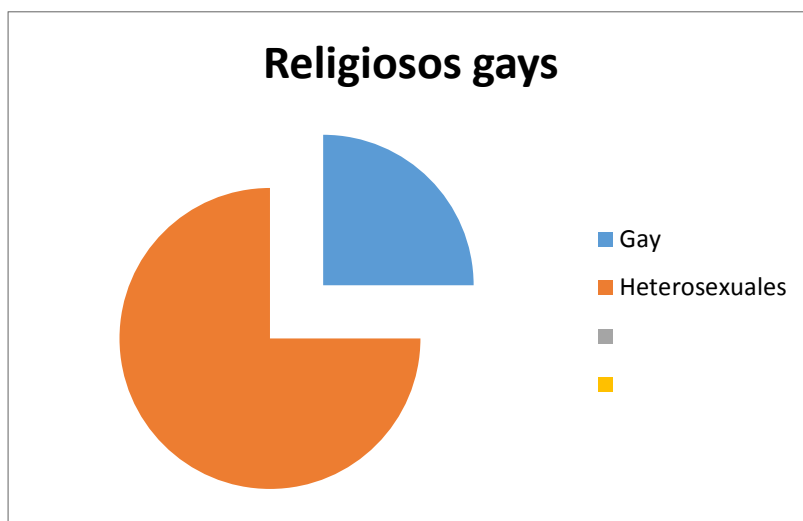
*(...) "La misma iglesia que se enfada por el matrimonio igualitario es la misma iglesia que usa la casa de dios para evadir impuestos, que su único fin es buscar ser remunerados económicamente mediante la palabra de Dios, que en múltiples ocasiones convirtieron la casa de Dios en un burdel, en el cual VIOLABAN niños."*

Si bien involucrar la religión esta de mas ya que como muchos creo yo compartirán mi opinión; hablar de seres Divinos nos remonta a la época de los mayas donde ellos hacían dioses a todos los sucesos que no conocieran, tenían ritos para comunicarse con el dios que, hacia caer milagros para sus cultivos, ese mismo milagro que hoy conocemos como lluvia.

La Iglesia se ha preocupado por ayudar a la persona homosexual y en muchas diócesis del mundo han aparecido diversas organizaciones con este fin. Sin embargo, muchas veces los cristianos se han dejado llevar de prejuicios contra las personas homosexuales y han dado opiniones y presentado actitudes que desde ningún punto de vista han sido dignas de personas humanas y mucho menos de seguidores de Cristo. Más aún, si nuestra posición de fondo es considerar al homosexual intrínsecamente desordenado o persona incapaz de una auténtica relación de amor, todo esfuerzo que se haga por ayudarlo es hipócrita, falso y condenado al fracaso.

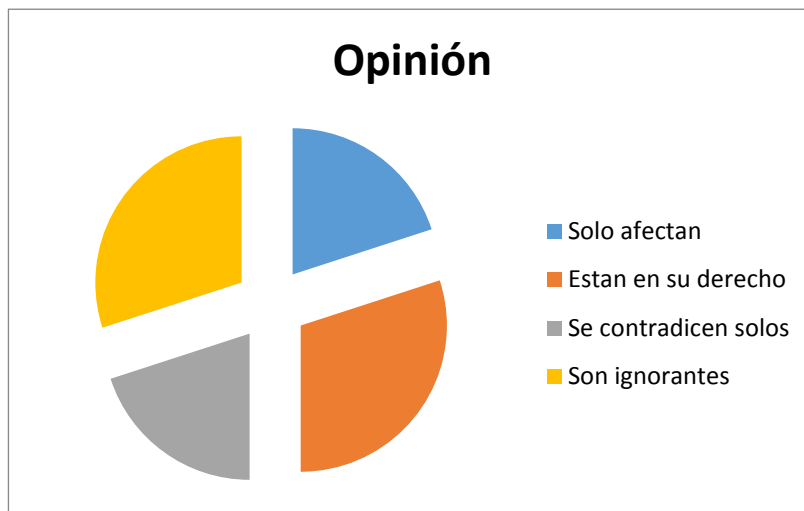
Muchas de las personas homosexuales son religiosas (25% católicos) y sufren por la discriminación que se les hace en sus respectivas iglesias.

Esto nos dice que una cuarta parte de la sociedad religiosa es Homosexual.



México se ha visto envuelto de marchas a favor de la familia natural, el pasado 10/09/2016 se hicieron aproximadamente 100 marchas a favor de esto; sin embargo no solo abogaban eso sino que también influenciados por la religión ofendían en cierta forma a las personas homosexuales, queriendo prohibir la exhibición de las nuevas familias "No naturales" en libros educativos y obviamente en contra de la adopción y de más.

A partir de esto me propuse encuestar a personas homosexuales de varios puntos de la republica que opinaba sobre dichas marchas y estos fueron los resultados.



Según las respuestas obtenidas e 20% de los encuestados piensan que afectan el lazo de paz en la sociedad y fomentan la discriminación, el 30% opinan que están en todo su derecho a expresar sus ideales, el otro 20% dicen que con las marchas se contradicen ya que ellos promueven la palabra de dios y dios dice que se amen los unos con los otros y deben fomenta el amor así como él lo hacía, y el ultimo 30% dice que son personas en su mayoría ignorantes.

#### **Algunos problemas concretos referentes a la homosexualidad**

Se rescató información relevante encontrada en un texto publicado por José Rafael Prada.

A continuación presento algunas ideas sobre el lesbianismo, los matrimonios gays, la adopción de hijos por parte de personas homosexuales y la "posible" terapia de la homosexualidad (José Rafael Prada)

#### ***El lesbianismo***

Los estudios sobre la homosexualidad femenina son menos numerosos que los de homosexualidad masculina. Las mujeres pueden tener manifestaciones de cariño y aprecio que no son sexuales-genitales, pero que la sociedad no ve bien entre los hombres.

Varios estudios demuestran que hay aspectos diferentes en el lesbianismo con relación a la homosexualidad masculina. En las mujeres con cualquier orientación sexual, predomina la afectividad sobre las manifestaciones sexuales. La mujer es más emocional, más afectiva, más propensa a fantasías sentimentales, necesita más proceso para llegar al sexo. Esto también se aplica a las lesbianas. La mitad de éstas han tenido relaciones heterosexuales, y en sus relaciones homosexuales predomina la estabilidad y la relación afectiva con una sola pareja que la búsqueda de pareja sexual pasajera (Ridley 2003). Se dice que hay más mujeres orgásmicas lesbianas que heterosexuales (Acuña y compañeros 1996). Por su parte, Barnhouse (1977) afirma que la mayoría de las madres de las mujeres homosexuales hacen creer a sus hijas que ser mujer es una desgracia y que la relación con los hombres es un sufrimiento. Si a esto se añade la figura de un padre duro y cruel, se completa la situación de rechazo al otro sexo y búsqueda del propio.

Hay ideas equivocadas sobre las mujeres lesbianas: que son feas, masculinizadas, odian a los hombres, usan aparatos para estimularse, etc. No es verdad. Los estudios sí han demostrado que los comportamientos bisexuales son más frecuentes en mujeres que en hombres (Álzate

1987) y que ellas pueden vivir su homosexualidad más fácilmente que los hombres sin levantar sospecha. Sin embargo, la mujer lesbiana sufre doble discriminación: por ser mujer y por ser lesbiana.

### ***Educación de los hijos, Adopción, Matrimonio gay***

Para algunas personas homosexuales tener hijos es un motivo suficiente para casarse, y el temor a perderlos es la más grande barrera para declararse abiertamente homosexuales.

Los hijos de padres homosexuales no se convierten en homosexuales cuando crecen. Los estudios indican que la mayoría de los hijos de los homosexuales son heterosexuales cuando llegan a la adultez (Patterson - Chan 1997 Ardua 1998). Además, las investigaciones muestran que los hijos de padres homosexuales no tienen más problemas que los hijos de padres separados. Naturalmente esto no quita que los padres encuentren dificultad en comunicar su tendencia homosexual a sus hijos, o que éstos tengan que ser preparados para responder adecuadamente a preguntas maliciosas y burlescas que les hagan en la escuela o en otros lugares. En grupos estudiados de madres solteras homosexuales y heterosexuales no se hallaron diferencias significativas en cuanto a la vivencia de su maternidad o a su capacidad para educar los hijos (Acuña 1996). Las personas homosexuales pueden ser tan buenos padres como las heterosexuales (Moya 2001).

Constituye una gran controversia el tema de la adopción de hijos por parte de personas homosexuales. En el estudio de Brook - Green (1978) con 37 niños se encontró solamente 1 trastorno de identidad de género. Hay asociaciones de carácter internacional, como la "Gay and Lesbian Parents Coalition International" (Unión internacional de padres gays y lesbianas), que ayudan a los padres homosexuales a crear una imagen positiva de sí mismos, a adoptar hijos, a educarlos y a presentar información correcta sobre el tema en los medios de comunicación.

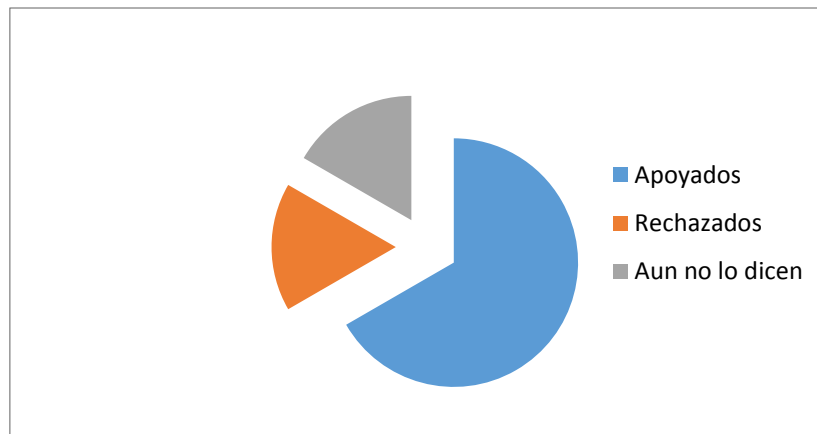
Se presenta fuerte discusión en el ámbito jurídico y religioso con relación al matrimonio de homosexuales. De esta situación se lamenta Ardua (1998): "Las parejas homosexuales no tienen derecho al apoyo jurídico que tienen las parejas heterosexuales: si uno de los miembros de la pareja muere, el otro no lo hereda automáticamente; no pueden en la mayor parte del mundo adoptar hijos como pareja homosexual, aunque puedan hacerlo como personas solteras; el sistema de seguridad social no los cubre, mientras que sí lo hace con el compañero heterosexual, aunque esto también está cambiando en muchas partes. Además, la sociedad mayoritaria no los acepta como pareja, mientras que sí los acepta la comunidad homosexual."

Muchos países permiten el matrimonio homosexual (Dinamarca, Noruega, Suecia, Islandia, Hungría, Holanda y otros), mientras que la Iglesia católica es contraria.

Pezzini (2000) sostiene que la tasa de fidelidad de las parejas homosexuales no parece particularmente alta en cuanto a duración; y Oraison (1976) dice: "Aun a costa de provocar algunas eventuales reacciones, no vacilo en afirmar que la realización de la pareja homosexual es de por sí imposible", porque la pareja supone la diferenciación y la complementariedad sexual y éstas no se dan en la pareja homosexual.

En cuanto la ley civil, algunos distinguen una legislación para la gran mayoría heterosexual, que defendería el bien común, y otro tipo de legislación de tolerancia o excepción para la minoría homosexual. Así, Botero (2001) afirma: "Tengamos presente que lo legal no siempre es moral, y que las estadísticas no son criterio objetivo ético. Se puede tolerar (la homosexualidad) como "un mal menor": es preferible tolerar este hecho social con tal de evitar que el mal se difunda dentro de la comunidad como escándalo, como perversión de otros. Para estas personas, como nota el, en un caso particular lo que es antinatural se hace natural por razón de una corrupción de la naturaleza existente en dicho caso".

Después de leer esto te mostrare una tabla realizada después de haber encuestado a gente de la comunidad Homosexual en la cual se les pregunto si sus padres habían aceptado su decisión tomada.



Se diga lo que se diga me parece ser que los padres tienen un amor gigante hacia sus hijos y la mayoría ya ven a las personas homosexuales como algo normal, como se puede ver reflejado más de la mitad con un 60% fueron apoyados por sus padres cabe resaltar no así por la sociedad y varios de ellos fueron aceptados después ya que en un principio sus padres no estaban de acuerdo, un 20% fueron rechazados o no aceptados por su familia, y el otro 20% aún no se lo dicen a sus padres por temor ya que en la sociedad han sido rechazados.

### ***¿Terapia para homosexuales?***

La psicología y la psiquiatría han ofrecido a lo largo de la historia diversas terapias para la homosexualidad considerada como "desviación" o "enfermedad mental" (Prada 1997). Hace algunos años los terapeutas pensaban que si los homosexuales eran egosintónicos (estaban contentos con su homosexualidad) la terapia no tendría efecto alguno, pero si se consideraban egodistónicos (no se sentían bien con su homosexualidad) y eran correctamente ayudados, podrían cambiar de orientación sexual. Existían dos clases de tratamiento: "conversión" si se enseñaban relaciones heterosexuales a quien nunca las tuvo, o "reversión" si se reanudaban y perfeccionaban las relaciones heterosexuales que existieron en otra época.

Los psicoterapeutas trabajaron con un modelo psicodinámico freudiano (inversión, complejo edípico) y con un modelo conductista (condicionamiento aversivo, desensibilización sistemática. Hoy, la mayoría de los psiquiatras y psicólogos afirman que no existen tratamientos efectivos para la homosexualidad (Moya 2001). Ni los tratamientos psicológicos ni los médicos (hormonales etc.) han producido cambios en la orientación sexual de los individuos. Se afirma que no tiene sentido hablar de cura ni de tratamiento de la homosexualidad, dado que no se le considera una enfermedad (Marcus 1993).

Sin embargo, algunos psicólogos y expertos, defendiendo los derechos y deberes de la persona que sufre la condición homosexual (aún independientemente de su voluntad) reconocen la capacidad y los recursos necesarios que esa misma persona tiene para corregir y modificar esa condición, aunque el camino sea arduo. Así, Schoenfeld (1991) sostiene que "los datos pueden confirmar la importancia de las fuerzas determinísticas en la orientación sexual, pero no pueden impedir ni a los homosexuales ni a los heterosexuales ser dueños del curso de su propio desarrollo".

Siempre queda una pregunta: ¿Qué hacer con un homosexual que quiere vivir una tal relación en pareja? ¿Aconsejarle casarse como heterosexual? Moralmente no se puede. ¿Dejarlo que viva solo? No parece humano. Ello indica que hace falta una reflexión más profunda de la ciencia y de la Iglesia sobre el tratamiento de excepción.

Podemos cerrar este apartado con la conclusión de Domínguez Morano (1997): "El conjunto de datos obtenidos hasta el momento impulsa cada vez más a la práctica psicoterapéutica a centrar su trabajo y objetivo básico en la adaptación del homosexual a su condición y en la liberación de los elementos neuróticos que se encuentren asociados a ella. Es cada vez más raro el proyecto psicoterapéutico de cambiar la orientación sexual, que, por otra parte, se considera como muy problemático, dada la profunda resistencia de toda orientación sexual a dejarse modificar".

Estrictamente no existe una "psicología de la homosexualidad". Lo único que existen son personas homosexuales y éstas, según Fernández-Martos (1981) "muestran tal variedad, riqueza y aun contradicción, en sus procesos de aparición, desarrollo, vivencia y desenlace.

Sin embargo, los estudios serios llevados a cabo sobre las personas homosexuales revelan algunos datos que conviene tener en cuenta (Hooker 1957, Weinrich 1980 Marcus 1993, Ardua 1998):

- 1) *Las personas homosexuales tienden a vivir en ciudades grandes. Emigrar a una ciudad grande se asocia con el proceso de salir del clóset.*
- 2) *Muchas de las personas homosexuales son religiosas (25% católicos) y sufren por la discriminación que se les hace en sus respectivas iglesias.*
- 3) *Las personas homosexuales tienden a ser más educados que las heterosexuales y exhiben más altos grados académicos y un coeficiente de inteligencia más alto que éstas. También tienden a pertenecer a partidos políticos de orientación liberal y ganan más dinero que los heterosexuales.*
- 4) *Las investigaciones no han confirmado ciertos estereotipos en las ocupaciones (peluquería, danza etc.) como trabajos típicos de las personas homosexuales.*
- 5) *Las personas homosexuales están más centradas en sí mismas que las heterosexuales: se preocupan más por su apariencia física, su salud, la moda y el desarrollo personal. También le dan gran importancia a la creatividad individual y tienen más curiosidad y fantasía.*
- 6) *Las personas homosexuales sienten la necesidad de controlar más las situaciones, experimentan más estrés, consumen más tranquilizantes y evitan actividades de alto riesgo.*
- 7) *Es tan probable que las lesbianas sean madres (67%) como las mujeres heterosexuales (72%); no así los varones homosexuales que sólo el 27% son padres en contraposición al 60% de los heterosexuales.*
- 8) *Muchas personas homosexuales han sufrido baja autoestima y depresión por tener que ocultar su condición y llevar una doble vida. Esto no significa que la persona homosexual sea enferma mental o que no puede llevar una vida armónica y equilibrada.*
- 9) *Es falso que las personas homosexuales molesten a los niños, abusen sexualmente de ellos o traten de iniciarlos en prácticas homosexuales. La inmensa mayoría de los abusos sexuales de los niños están hechos por personas heterosexuales. Sin embargo, como lo señalan Freud y colaboradores (cit. en Álzate 1987, 129) el hecho de que "uno de cada tres pedófilos sea homosexual, mientras que cinco de cada 95 hombres de la población general son homosexuales, sugiere que existe un factor biológico que contribuye a que la orientación sexual no sea totalmente independiente de la preferencia pedófila".*
- 10) *Es falso que la mayor libertad en las costumbres sexuales lleve a la homosexualidad. La homosexualidad no ha crecido, siempre ha existido y existirá. Lo que ha crecido es su conocimiento público a través de los medios de comunicación.*

## CONCLUSIÓN

Después de haber investigado, leído artículos, pequeñas publicaciones y encuestando gente me fue sencillo realizar este trabajo ya que solo tuve que corroborar mis ideas, se me haría malo o incorrecto hacer una conclusión en general pero en lo personal puedo decir que va a cumplir con los objetivos antes descritos, así como con nuevos objetivos que tal vez provoque en varias personas o dichas lo utilicen con otro fin positivo.

En cuanto a las encuestas fue una experiencia bastante acogedora ya que la mayoría de los encuestados fueron muy amables y accesibles a pesar de la delicadeza del tema, pude darme cuenta que a pesar de que ellos son muy criticados, odiados y rechazados ellos respetan más, siendo mucho más tolerantes y amigables.

Fue un trabajo arduo, pero muy bueno ya que sé que ayudara a más de una persona tal vez de la rama de psicología o en alguna otra que se pueda rescatar información para alguna tarea o porque no en algún trabajo final, debido a la calidad y tipo de información con la que cuenta.

En conclusión creo que cumple con los objetivos que al menos yo contemple, aún falta ver si se consiguen dichos objetivos con las demás personas.



**BIBLIOGRAFÍA:**

-Chumel Torres (Youtuber)

<https://www.youtube.com/watch?v=wp3PhN7L9WI>

<https://www.youtube.com/watch?v=AdRHEGvexQ0>

-Kinsey

-Antonio medina

-Lol Kin Castañeda

-Hilda Tellez Lino (Directora de quejas y reclamaciones del Conapred).

-Surya Palacios (Abogada)

-Paco Robledo (miembro del ADIL)

<https://www.youtube.com/watch?v=wp3PhN7L9WI> I

-Ari Vega (Miembro de Almas creativas)

<https://www.youtube.com/watch?v=wp3PhN7L9WI>

-José Manuel Serrano

<http://homozapping.com.mx/2014/07/que-entendemos-por-natural-y-que-es-la-familia-natural/>

-José María Martínez

-José Rafael Prada

[http://www.mercaba.org/ARTICULOS/P/persona\\_homosexual.htm](http://www.mercaba.org/ARTICULOS/P/persona_homosexual.htm)

**ANEXO / ENCUESTA**

Esta encuesta es con fines solamente informativos, si gusta omitir su nombre está en su derecho, conteste con libertad y si gusta dejar un comentario al final puede dar su opinión sobre el tema de la discriminación contra la sociedad Homosexual con las palabras que necesite usar, no importa que sean altisonantes.

Nombre \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_ y Ciudad: \_\_\_\_\_  
(LGBTTTI): \_\_\_\_\_

- 1.- ¿Tus padres te apoyan con tu decisión tomada respecto a tu preferencia sexual?
- 2.- ¿Tu preferencia sexual ha afectado tu desempeño escolar o laboral?
- 3.-Desde tu perspectiva ¿Cómo crees que ven a los homosexuales en la sociedad de México?
- 4.-Para ti ¿Qué es ser homosexual?
- 5.- ¿Por qué crees que se tenga una visión negativa hacia la homosexualidad masculina?
- 6.- ¿Alguna vez has tenido impulsos suicidas?
- 7.- ¿Consideras que la homosexualidad son personas parecidas a las mujeres o con conductas femeninas?
- 8.- ¿Qué tanta importancia le das (del 0 al 10) a las opiniones de los demás respecto a tu homosexualidad?
- 9.- ¿Qué opinas sobre las marchas a favor de “La familia natural”?
- 10.- ¿Crees que deberían ir a chingar a su madre las personas homofóbicas?

## ESTABLECER COMPROMISOS ÉTICOS A FAVOR DE LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA NO DISCRIMINACIÓN EN LA IMPARTICIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA DOCENTE <sup>1</sup>

Doctora María Taide Garza Guerra  
Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) México  
[mtgarza@uat.edu.mx](mailto:mtgarza@uat.edu.mx)

### RESÚMEN

El presente trabajo de investigación, tiene como objetivo ofrecer una propuesta pedagógica para trabajar la equidad de género y la igualdad de oportunidades en el ámbito escolar de la comunidad educativa: alumnas y alumnos, docentes, padres y madres. Los significados de conceptos básicos de tolerancia, rezago, discriminación, sexismo, equidad, igualdad, género, sexo, se pueden observar diferentes formas de aplicar estos conceptos al modelo educativo y que tan importantes son para la enseñanza educativa actual; ya que en épocas anteriores la educación tenía otra perspectiva de enseñanza, en la cual se asignaban tareas a niños y a niñas aplicando una serie de patrones psicológicos, culturales y sociales en la cual ellos eran educados de manera desigual, existían una serie de roles para mujer y otra para hombres.

**Palabras Clave:** Equidad de Género, Educación, Enseñanza

### INTRODUCCIÓN

La reivindicación por la igualdad de género ha puesto en el punto de mira el papel de la escuela como agente educador en valores. La escuela puede y debe ser una de las principales entidades para encabezar la lucha por el cambio social.

Dicha misión no es fácil ni pueden llevarla a cabo únicamente los profesores sin ayuda de las familias y de la sociedad en general. La inclusión en el currículo de los temas transversales pone de manifiesto la necesidad de educar en valores. Uno de los temas transversales es “La educación para la igualdad de oportunidades entre sexos”, pues por increíble que parezca, aún vivimos en una sociedad machista, que discrimina a la mujer por el solo hecho de ser mujer. Por ello, los alumnos tienen que aprender a respetar un derecho básico de cualquier persona: el derecho a la igualdad entre sexos. Y por supuesto, el derecho a la igualdad en razón de raza o creencia. Pasamos pues a hablar de coeducación, que no es sino una educación basada en la igualdad y el respeto. No obstante, incluso en el ámbito escolar caemos en dichas discriminaciones ya que están profundamente arraigadas en nuestra sociedad, como cuando usamos el masculino (jóvenes) para dirigirnos a hombres y mujeres.

Hoy en día, la equidad de oportunidades no es una realidad social y para llegar a dicha igualdad no es suficiente con una educación mixta, pues muchas desigualdades escapan a lo meramente formal o aparente para ocultarse tras pensamientos fuertemente asentados en nuestra forma de ver el mundo, como por ejemplo que sexo y género son una misma cosa.

La coeducación debe comenzar desde que los alumnos/as son pequeños, por ello se utilizan las actividades en grupo, el juego y el deporte. Los seres humanos a medida que interactuamos con seres de nuestra misma edad vamos desarrollando una serie de actitudes y comportamientos que

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Dra. María Taide Garza Guerra, es doctora en derecho egresada de la Universidad.... Colabora como profesora investigadora en la UADCS de la UAT, cuenta con perfil PRODEP y tiene nivel 1 del SIN, su línea de investigación es.....  
NOTA: Esta contribución es el resultado de un diplomado Equidad de Género y no Discriminación para Maestros que impartí en la ciudad de Mexicali, Baja California, perteneciente al catálogo nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio de la SEP.

con el paso de no mucho tiempo se asientan para siempre en nuestra personalidad, de ahí que el tipo de educación que comencemos a recibir marque nuestro desarrollo personal y social. Cuando se trabaja con niños/as desde pequeños se debe:

Usar el “juego” para ayudar a fomentar la interacción social de ambos sexos, sin ningún tipo de discriminación en los juguetes seleccionados para cada persona, la selección de compañeros/as como parte del grupo de juego ni en el tipo de juego o actividad a realizar por cada participante.

Usar el “trabajo en grupo” para poner en práctica una dinámica de clase en la que jóvenes y jovencitas se valoren por igual, se les asigne roles sin estereotipos y se espere lo mismo de ambos, cuidar la discriminación en el lenguaje y en los materiales y libros de textos.

Usar el “deporte” como vehículo para fomentar valores, actitudes y normas, ya que al practicar deporte y hacer ejercicio físico fomentar la importancia de tomar en serio la salud mental y física, establecer normas de respeto hacia los demás como no usar la violencia, respetar turnos y ponemos en práctica una interacción unisex. Ya pasó de moda el que los hombres juegan al fútbol, el deporte masculino por excelencia, y las mujeres al voleibol, por poner un ejemplo, pues de esta manera se sigue fomentando diferencias que provienen de hechos socioculturales como que el fútbol es un deporte de hombres por su dureza. De esta manera, se asocia la dureza o violencia con el género masculino, de tal forma que cuando estos niños crecen llevan consigo una carga violenta que a veces se manifiesta en “maltrato físico” hacia las mujeres, a las que ven más débiles e inferiores.

A veces la práctica de juegos o de deporte de manera discriminatoria crea hábitos de conducta discriminatorios y agresivos. Parte de estos problemas podrían evitarse con una mejor coeducación desde pequeños en el seno familiar y en el ámbito escolar. La escuela y la familia constituyen la base de nuestra educación y de ellas debemos extraer una idea clara: “Nuestros valores y patrones de comportamiento no dependen de nuestro sexo sino de la educación recibida a lo largo de nuestra vida”.

Los padres podrían optar por tratar de manera igualitaria a hijos e hijas con respeto a las tareas domésticas. Comprarle juguetes que no fomenten la desigualdad de género, no usar un lenguaje discriminatorio en casa, poner en práctica juegos mixtos entre hermanos y hermanas o amigos y amigas. Esperar lo mismo de hijos e hijas, actuar punitivamente ante hechos negativos los lleven a cabo los chicos o las chicas, fomentar la lectura de libros infantiles o juveniles que promuevan la igualdad de género, dar ejemplo como adultos de una convivencia basada en el respeto, la ayuda, el compartir tareas, la comprensión, la tolerancia, de esta manera sus hijos, varones, se convertirán en adultos que no fomentarán la continuidad de un pensamiento machista que, como ahora, considere que las mujeres no pueden desempeñar cargos importantes porque carecen de la autoridad necesaria. Únicamente los hombres tienen ese carácter “agresivo” para llegar a ser buenos empresarios, las mujeres dedican menos tiempo a su trabajo porque son madres y todo su tiempo lo dedican a sus hijos, las mujeres faltan más al trabajo: permisos de maternidad, enfermedades de sus hijos/as, hoy en día, por muy injusto que nos parezca, muchas personas y muchos empresarios piensan de esta manera.

Con respecto al alumnado en la alta-adolescencia (16-18 años), la escuela debe considerar como imprescindible en su educación a esta edad, una igualdad a la hora de escoger asignaturas, una motivación hacia los estudios superiores sin discriminación de tipo laboral, una visión del mundo laboral sin discriminaciones de género, un asesoramiento académico y laboral sin discriminación de género, basado en las habilidades y destrezas de cada alumno/a.

La coeducación debe empezar cuando nacemos y debe irse ampliando a medida que crecemos y nos encaminamos hacia la madurez intelectual, una vez alcanzada dicha madurez no será imposible desechar ciertos malos hábitos pero sí muy difícil pues se habrán arraigado en nuestra personalidad. La coeducación acentúa la necesidad de que jóvenes compartan unos valores y actitudes que coexistan y que sean asumidos por ambos sexos por igual tengan un desarrollo personal donde no se arraigue ningún tipo de discriminación social, conozcan y valoren su herencia cultural pero también sean capaces de cambiar aquella parte de nuestra cultura que facilita o hace posible la discriminación social.

La educación corrija actos sociales discriminatorios asentados en nuestra sociedad, gire hacia una visión más igualitaria de las personas, todas y cada una de las áreas o materias que se imparten en los centros escolares dé la relevancia que merece al tratamiento de los temas transversales. Pero el profesorado también debe asumir ciertos cambios de actuación tales como, escoger materiales y libros de clase que no favorezcan la discriminación de género, a de cualquier otra clase, tratar por igual a hombres y mujeres, evitar el lenguaje sexista, ya que cuando nos dirigimos a la clase en general decimos “jóvenes”, de tal manera que estamos favoreciendo la persistencia del liderazgo del sexo masculino por el mero hecho de ser jóvenes, adoptar una actitud continuada de rechazo a la discriminación de género y no sólo cuando se trate directamente este tema transversal.

Dirigirnos a las personas como “personas” o “seres humanos” y no como “hombres”, o hacer mención explícita de ambos sexos: señoras y señores, profesores y profesoras, padres y madres, amigos y amigas, alumnos y alumnas. No cuesta trabajo alguno cuando nos habituamos a ello y en cambio podemos corregir parte de la discriminación que aún padecemos. Es mayor el beneficio que el sacrificio en pro de una sociedad más justa.

### **1.- ¿Por qué Enseñar Valores?**

Porque es muy bueno que la conducta de los seres humanos se encuentre regida por principios o valores que sean positivos para la interrelación del hombre con sus semejantes. Estos son un pilar básico de la sociedad. Una sociedad donde los individuos son ricos en valores y principios tales como la honestidad, el respeto, la integridad, la justicia, la verdad, la solidaridad, etc., es una sociedad donde hay más respeto por las leyes, más bienestar y seguridad en general. Además hay menos violencia, menos delincuencia y menos abusos de autoridad.

En la actualidad vivimos y sufrimos a diario las consecuencias que ha tenido en nuestra sociedad el descuido de la educación en valores. Un crecimiento alarmante de la violencia y de la inseguridad. Además de un gran crecimiento de la corrupción a todo nivel.

Los niños deben aprender a discernir lo bueno de lo malo, deben recibir una enseñanza reforzada en principios y valores positivos, pues tienen un gran acceso a la TV y videojuegos que les enseñan violencia, odio y si no reciben una buena y si no aprenden desde temprana edad a discernir lo que está bien de lo que está mal, difícilmente lo aprenderán cuando sean adolescentes o adultos. Enseñarles a los niños principios y valores les permitirá tomar decisiones más acertadas durante su vida y esto a su vez los ayudara a ser individuos seguros y felices. Esto hará que la sociedad también se beneficie y haya índices más altos de respeto y de bienestar y de integridad.

Para empezar, los padres debe ser un modelo que los niños puedan imitar. Pues la enseñanza de valores y de principios positivos debe empezar desde muy temprano en el hogar. Esta educación debe ser promovida por el accionar de los padres y otros adultos que estén cercanos al niño; más tarde, en la escuela estos valores deberán ser ampliados y fortalecidos por los maestros.

Es muy importante entender que los niños aprenden ante todo con el ejemplo, por lo tanto enseñar a los niños los valores debe ser un compromiso personal. Es necesario que los padres estén bien conscientes de su deber de dar un buen ejemplo con actos y palabras para que los niños los asimilen, los imiten y los practiquen.

Es necesario que cada padre sepa cuáles son los valores que son los más importantes para que los pueda practicar e inculcar en sus hijos. Después los padres deben asegurarse de que los niños entiendan bien qué significa cada uno de esos valores.

#### **1.1.- Importancia de los Valores en la Educación**

La tarea de todo ser humano debe ser la búsqueda de la verdad y la consecución del bien, los valores fundamentales del ser humano son la verdad y el bien, esos valores son universales.

El valor es un bien y consiste en una comparación o referencia adecuada de una cosa con otra o con una persona. El bien que conviene al ser humano como persona es el bien honesto o moral y es el único que tiene la virtud de perfeccionar al ser humano.

El ser humano está expuesto al error y a las elecciones y decisiones equivocadas. El ser humano debe sacar provecho de sus errores y buscar su perfección, reconsiderar analíticamente sobre los fenómenos educativos y sociales y desarrollar habilidades de planeación estratégica para la resolución de conflictos.

La Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso como uno de los objetivos fundamentales del Prosedu, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. (SEB, 2008). La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica. La constituye la Reforma Integral de la Educación Básica, cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.

Las habilidades de la buena comunicación son habilidades de mutuo respeto. Idealmente, cada persona mostrara respeto tanto por la otra como por si misma. Se muestra respeto a otra persona escuchando completamente y demostrando que has entendido lo que la otra persona quería decir, y se tiene respeto por uno mismo cuando se es asertivo con los propios y legítimos intereses sin agresión. Para tener una comunicación completa cada persona tiene que dar y tomar. Los malos hábitos conversacionales que a menudo interfieren con una comunicación completa. Todo aquello que bloquea el significado de una comunicación es una barrera para la comunicación, Habitualmente, están en una de estas categorías: juzgar, dar soluciones o evitar las preocupaciones de la otra persona.

La Resolución de Conflictos ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. Las personas responden a las situaciones de conflicto con un estilo predominante de aproximación al conflicto. Cada estilo se manifiesta en un conjunto de comportamientos. Aunque un estilo suele ser el dominante a lo largo del tiempo, las personas somos capaces de variar el estilo del comportamiento a medida que un conflicto se desarrolla, empleando comportamientos situacionales

Un programa de mediación escolar supone crear y desarrollar en el centro escolar un servicio de mediación para la resolución de conflictos de los diferentes colectivos de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres) esta es una herramienta al servicio de un modelo de convivencia pacífico basado en la participación, la colaboración y el dialogo. Su objetivo es atender una serie de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar que por algún motivo no han podido ser solucionados por los propios protagonistas ni por mediación informal, considerándose necesario intervenir con la mediación formal.

Es recomendable planificarse para la solución de problemas siempre que sea posible. Incrementar probabilidades de éxito si se comienza por calmar las emociones y tomar el tiempo para re enmarcar la situación. Si, por una serie de razones, no se es capaz de hablar uno al otro, se puede optar por buscar la ayuda de una tercera parte.

## **2.- Competencias en Materia de Educación, Equidad de Género y la No Discriminación.**

Las competencias en materia de educación para lograr Equidad de género y la No Discriminación se basan, entre otras habilidades en el trabajo colaborativo donde hará al niño a enriquecer dichas habilidades, desarrollará competencia en el saber escuchar, proponer, argumentar, seguir instrucciones, ser tolerantes, trabajar en equipo y sobre todo, fomenta los valores.

Sabemos que el profesor es un guía en las destrezas que el alumno presente, por lo que la educación debe de ser un proceso de formación proyectado hacia la sociedad, desarrollando en el niño las competencias básicas como o son comunicación lingüística, tratamiento de la información, competencia digital, social, ciudadana, aprender a aprender, la iniciativa y autonomía personal; todo lo anterior encaminado a desarrollar en el educando el máximo de los potenciales para colaborar con un ciudadano con amor a la vida, al prójimo, a la sociedad y al medio ambiente, sin perder de vista la justicia y equidad de las personas que lo rodean.

Para lograr un aprendizaje es importante atender 3 factores como el observar, estudiar y la práctica, donde se toman en cuenta los conocimientos previos, la inteligencia la experiencia y la motivación. La igualdad entre hombres y mujeres pueden mejorarlas vidas hoy y las futuras generaciones.

Es imprescindible enseñar valores a los niños, debido a que son los pilares de la sociedad, aunque tenemos enemigos que dificultan su aprendizaje como, los juegos electrónicos, la televisión mal encaminada, la violencia, el odio, entre otros. Por eso es importante educar los valores a los alumnos a temprana edad, ya que los hará más seguros y fortalecidos, aunque no hay que olvidar que sin el apoyo de la familia en casa será muy difícil de lograr.

Por otra parte los valores en la educación y fundamentales del ser humano son la verdad y el bien. Tomando en cuenta que un valor es una comparación adecuada con otra cosa o persona, el ser humano es el bien y se puede acercar a la perfección, por lo que el ser humano debe sacar provecho de sus errores y acercarse lo más que se pueda a dicha perfección.

La RIEB con base a su artículo 3ro. Tiene como objetivo mejorar el nivel del logro educativo y contribuyan al desarrollo de la nación, este es un reto al que se enfrenta el país de cara al nuevo siglo. Ofrece a los niños y adolescentes creencias de acuerdo a sus niveles de desarrollo y las expectativas que tiene la sociedad mexicana en el futuro de los ciudadanos.(DOF, 2011, Acuerdo número 592)

Por otra parte la resolución de conflictos ayuda a construir relaciones mejores, estimula el interés y construye relaciones mejores entre nosotros mismos. El conflicto puede ser positivo y también negativo, dado que un conflicto es inevitable en todo marco de relación que existen entre los niños en el patio de la escuela, es decir, es universal, pero debemos tomar conciencia para resolverlos de una manera productiva, dado que el conflicto no debe de ser destructivo, además de una buena disposición para experimentar, examinar y estar abiertos a la crítica constructiva.

Al tener la habilidad de mandar un mensaje afectivo, de escuchar eficazmente y de enfocar una situación en forma positiva nos dan la pauta para crear las habilidades necesarias para la resolución de conflictos, los cuales pueden ser de relación en las conductas negativas que se presentan, de información en la falta de la misma para tomar decisiones correctas, de intereses, estructurales y de valores cuando son causados por sistemas de creencias incompatibles.

En los conflictos tenemos factores positivos (estimula el interés y curiosidad, facilita la comunicación abierta y honestidad), factores negativos (reducción de la comunicación). Debemos mantener un estilo de comportamiento ante los conflictos como la evitación (no negar el problema), la acomodación (no debemos hacer peligrar la relación para alcanzar algún beneficio), competición (el resultado de la negación es más importante que la relación) y la solución del problema (son importantes tanto el resultado como la relación).

La clave para mantener una comunicación intercultural eficaz es mostrar respeto hacia los otros, empatía, aceptar el malestar, escuchar a las demás y evitar expresiones de juicio.

Los programas de mediación entre compañeros son una herramienta para la convivencia por su participación, colaboración y el dialogo, cuyo objetivo es atender una serie de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar manejando los conflictos apropiadamente, permitir la participación de alumnado, mejorar la convivencia y sobre todo reducir los niveles de violencia.

Existen 5 fases de los conflictos y 3 fases de intervención, donde los docentes tendrán que realizar una oportuna mediación de los mismos, donde las fases son desde las inconformidades cuando algo no va bien pero no estás seguro; los malentendidos, cuando estás segura de que existe un problema pero no sabes que es; los incidentes, cuando la situación empeora; las tensiones, cuando la situación se vuelve muy intensa, hasta llegar a la crisis, cuando la tensión ha alcanzado un punto crítico.

### **3.- Compromisos éticos a favor de la Equidad de Género y la No Discriminación del conocimiento y la práctica docente**

Es a través de estos cambios que se han presentado en cuestiones de reformas educativas, especialmente con la Reforma Integral de Educación Básica, la cual se fue dando paulatinamente en cada uno de los niveles educativos, que se pudo ver realmente como se integraban los conceptos de discriminación y equidad de género, esto no quiere decir que no se hablara de estos temas, sino que vino a crear más conciencia y por supuesto a estar ligados con las materia de Formación Cívica y ética y muchas otras.

Paralelo al trabajo que un docente realiza dentro del aula, los libros de texto ya incluyen temas de relevancia social, que impactan profundamente a los alumnos, los hace pensar y ser más reflexivos ante situaciones que no se esperan y las cuales deben solucionar.

El compromiso que se espera de los docentes es mucho, por lo tanto cualquier docente que se sienta comprometido con su labor y con su sociedad, será capaz de crear conciencia y hará que sus alumnos a su vez, se comprometan con estas propuestas para lograr la transferencia de los aprendizajes. (Martínez, 2008:4).

La educación pública impulsa una transformación de la sociedad en su conjunto y particularmente responde al desarrollo económico, al contexto social y a la ubicación geográfica. Esto más que nada es con la intención de que exista una educación de calidad para todos, sin excluir a ninguna comunidad y proteger su estado de derecho para recibir, en cualquier lugar y situación la misma educación en todos los rincones del país.

Las poblaciones en situación de migración, las niñas que son madres a temprana edad, las y los niños involucrados en cuestiones productivas del campo, los niños con necesidades educativas especiales y los pequeños con discapacidades, no deben por ningún motivo ser discriminados o alejados del contexto escolar. Por el contrario es el sistema y nosotros mismos como docentes quienes debemos adaptarnos a ellos y proporcionar las herramientas y hacer las adecuaciones curriculares necesarias para lograr su educación, ya que las evaluaciones, no arrojaran los mismos progresos que quizá un niño en otras condiciones logre obtener.

Las reformas curriculares aportan una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias en el aprendizaje de los estudiantes, con competencias centradas en la culminación de los tres niveles que integran la Educación Básica, con la propuesta en marcha del Programa de Estudios 2011 publicado en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública. Los temas que enuncian en el plan único de educación son: Atención a la diversidad, Equidad de género, y educación para la salud en donde el docente actúa de manera directa o transversalmente innovando estrategias y acciones para favorecerlo si su cotidianidad así lo requiere.

El respeto a los derechos humanos constituye hoy en día un reto fundamental para la comunidad internacional. Durante el trayecto de este diplomado se aborda el enfoque de género presentando y describiendo en forma detallada una agenda internacional en la cual se comparten Conferencias, Tratados, Pactos o Convenios desde un marco normativo y jurídico el cual expone la



importancia que le han dado organismos internacionales y nacionales los cuales abordan los temas centrales de los derechos humanos universales.

Un claro ejemplo de uno de ellos es el de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado en los años de 1966, entrando en vigor la resolución en el año de 1976, comprometiéndose a la concesión de los derechos económicos, sociales y culturales además de los derechos laborales, de salud y de educación así como un nivel de vida adecuado de las persona entre otras.

También, desarrolla ampliamente la equidad y la no discriminación en la Legislación Federal, la cual marca la Ley General para la igualdad entre hombres y mujeres, en sus diferentes apartados de la publicación del Diario Oficial de la Federación de agosto de 2006, la cual garantiza o debe garantizar en el Artículo 1º que la Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva, en los ámbitos público y privados, el empoderamiento de las mujeres, así como sus principios rectores (igualdad, no discriminación y equidad) .

Además de esto, comparte la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. Ya que es deber de los Estados garantizar y respetar los derechos humanos y condiciones de vida de miles de personas. Es a través de estas leyes que se da el empuje para que la mujer entre de lleno a distintos ámbitos de la sociedad.

Es entonces cuando ya no es solo de maestros varones la labor docente sino que ya estamos formando parte de esta labor las mujeres. El esfuerzo no es solo de uno, por el hecho de ser hombre o mujer, actualmente se trabaja de la misma forma para ambos géneros sin ninguna distinción. El trabajo docente implica una infinidad de cosas, como el hecho de adaptarse a un contexto o incluso el trabajar con grupos multigrados, intentando hacer lo mejor posible por sacar el trabajo adelante, pero más que nada a los alumnos que se nos asignan.

Una educación que se da con verdadera vocación, no encontrará dificultades en el camino, sino por el contrario cada obstáculo representará un reto con el que se lograrán cambios que realmente se puedan palpar, jamás al discriminar o hacer distinción de género, se podrá lograr que un alumno se sienta cómodo con su trabajo.

El compromiso es muy grande, al intentar ofrecer una verdadera calidad en la educación, pero sobre todo hacer conciencia tanto los docentes como los alumnos de que todos son iguales, que no debe existir ninguna diferencia entre unos y otros y mucho menos entre hombres y mujeres, así como también crecer en valores con el fin de no discriminar ni por color, edad, genero, discapacidad, etnia, etc.

#### **4.- Desarrollar habilidades en el trabajo colaborativo e interdisciplinario en educación básica.**

El trabajo colaborativo es uno de los más importantes para realizar las diferentes tareas de un proyecto. En cualquier área del conocimiento, es recomendable encaminar al niño y proponer este tipo de trabajo que le ayudará a enriquecer sus habilidades, lo hará competente para escuchar, proponer, argumentar, intercambiar información y seguir y dar instrucciones precisas para lograr los propósitos de la tarea. Por eso el trabajo en equipo es muy importante para el logro del perfil de egreso de los alumnos de educación básica.

Hay un sinfín de actividades que se podrán mencionar para trabajarse colaborativamente, en la actualidad el profesor es una guía, un modelador de las destrezas comunicativas y sociales de los alumnos, los estudiantes deben participar en su proceso de aprendizaje y de los demás a través de la comunicación y cooperación que implica que se ayuden mutuamente por medio del trabajo en equipo.

La educación es un proceso social de formación, componente insustituible de la sociedad humana en el trascurso de toda la historia, acorde a los intereses dictados por la clase dominante.

Con ello se expresa la necesidad de desarrollar en los alumnos Competencias Básicas, que son un elemento imprescindible dentro de cualquier actividad educativa. (DGFCMS, 2009).

- Competencias de comunicación lingüística

Se trabaja por medio del uso adecuado del lenguaje, evitando discriminación por razón de sexo, se deben desarrollar actividades donde los alumnos utilicen el lenguaje para expresar sus sentimientos, así como actitudes de rechazo o discriminación.

- Competencia en conocimiento y la interacción con el mundo físico-natural.

Se trabaja para favorecer conocimientos, diferencias entre chicas y chicos, eliminar estereotipos.

- Tratamiento de la información y competencia digital.

Se les enseña a analizar los mensajes que proporcionan los medios de comunicación con respecto a los roles aplicados al hombre y mujer, favoreciendo su juicio crítico.

- Competencia social y ciudadana.

Se fomentan valores y actitudes necesarios para que los alumnos y alumnas puedan vivir en sociedad, eliminando todo tipo de violencia y de discriminación en el entorno más próximo asentando las bases para que sean aplicables en todo momento dentro y fuera de la escuela, así como una actitud deseable y necesaria por y para la sociedad.

- Aprender a aprender

Los alumnos recopilan información para poder trabajar en clase, analizan individualmente las distintas situaciones y después se expondrán en clase para analizarla de forma grupal.

- Iniciativa y autonomía personal.

Las actividades propiciarán que los alumnos sean autónomos tanto en la casa como en la escuela.

Crear en relación a la protección y ejercicio de la Equidad de género y no discriminación aportaciones de enseñanza aprendizaje en el aula.

Todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras cognitivas de aprendizajes o en sus esquemas de conocimiento, y se consigue mediante la realización de determinadas operaciones cognitivas, no obstante a lo largo del tiempo se ha presentado diversas concepciones sobre la manera en la que se produce los aprendizajes y sobre los roles que deben adoptar los estudiantes en estos procesos.

La igualdad de género es, antes que nada, un derecho humano, además es una condición indispensable para el desarrollo y la reducción de la pobreza.

Demostrar responsabilidades en la aplicación y ejercicio de valores fundamentales en el entorno educativo, familiar y social.

## CONCLUSIÓN

El hecho de ser parte de esta sociedad, estamos expuestos al mismo tipo de propaganda, costumbres tradicionales y patrones que se repiten generación tras generación, estos patrones los repetimos inconscientemente porque ni siquiera nos percatamos de situaciones de discriminación que pasan los grupos vulnerables de nuestra sociedad pasando invisible ante nosotros su problemática.

Así todavía en la actualidad existen escuelas donde niños que por su aspecto indígena son discriminados por sus compañeros, niñas que les dan responsabilidades del trabajo del hogar y sus hermanos hombres no, madres de familia que están sometidas solo a la voluntad del esposo, profesionistas discriminadas en la ocupación de algún puesto solo por el hecho de ser mujer, niños discapacitados que pueden “ tener el acceso a escuelas públicas” pero cuando se construyen escuelas no tienen las adecuaciones estructurales necesarias para que un niño en silla de ruedas pueda llegar hasta su salón de clase, también en las escuelas se integran alumnos con problemáticas especiales pero a los docentes no se les capacita para atenderlos muchos menos las escuelas cuentan con un equipo interdisciplinario que apoye al alumno y al docente para una verdadera integración convirtiéndose así esta integración en una situación de discriminación para estos niños al no obtener la educación especial e integrada que ellos necesitan.

Así se pueden seguir enumerando muchas situaciones de desigualdad que los grupos no vulnerables pasamos por alto porque ni siquiera las reconocemos como una situación de discriminación. Por tal motivo se concluye que la labor en las escuelas es de vital importancia pero todos debemos de ser partícipes de la mejora de la calidad educativa en nuestro país.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México, 2011.

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. 2009. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias*. México: SEP.

Martínez, A. *El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, 1995-2006. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Punto de referencia para actuar. México, 2008.

Subsecretaría de Educación Básica, *Acciones para la Articulación Curricular*, 2007-2012. México: SEP

## FACTORES DE RIEGOS ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Antonia Penalva López\*

[antonia.penalva@um.es](mailto:antonia.penalva@um.es)

Ana Villegas Morcillo\*\*

[ana.villegas@um.es](mailto:ana.villegas@um.es)

Universidad de Murcia

### Resumen

La violencia escolar es un término que venimos escuchando en los medios de comunicación como uno de los problemas que más preocupan actualmente a nuestra sociedad, y especialmente a la comunidad educativa. En los últimos años, se ha convertido en uno de los fenómenos más estudiados, con el propósito de conocer la situación de la convivencia escolar, los factores que afectan al buen estado del clima institucional, sus consecuencias, etc., y así, poder intervenir de una manera más eficaz. La presente comunicación nace como inquietud por conocer los diferentes factores que influyen en el clima escolar, considerando, que un mayor conocimiento de las causas que provocan los problemas conductuales, pueden favorecer a las futuras intervenciones para mejorar la convivencia en los contextos educativos.

**Palabras clave:** Violencia, agresión, factores de riesgo, problemas conductuales.

### Introducción

Actualmente, uno de los problemas con los que cuenta la comunidad escolar, es la violencia que se observa entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que se ha convertido en un fenómeno de vital importancia a nivel científico-educativo. La multitud de noticias que informan de sucesos de violencia escolar en nuestros centros educativos, ha derivado en iniciativas que tratan de estudiar este fenómeno para informar de la situación real de la convivencia en las instituciones educativas, el grado de violencia escolar que se da en los centros, los factores que provocan esta situación, las consecuencias que de ellas se derivan, etc.

De acuerdo al estudio de violencia en establecimientos educacionales en España, la agresión y violencia en los ambientes de estudio, constituyen un problema que requiere una pronta intervención (Ramírez & Justicia, 2006). De este estudio, un 57,6% de los estudiantes señalaron haber sufrido al menos en alguna ocasión algún tipo de agresión física, verbal o psicológica, y un 38,3% haber ejercido algún tipo de maltrato sobre algún compañero. En apoyo a este estudio, el Defensor del Pueblo (2007) indicó que un 3,9% de los estudiantes de enseñanza secundaria habían sufrido algún tipo de agresión física por parte de algún compañero, un 27,1% habían sido objeto de insultos y un 10,5% sufrían situaciones de exclusión social. Además, en el *Informe Cisneros X* (Oñate & Piñuel, 2007) se hace mención a las diferentes modalidades de acoso y violencia que se dan con más frecuencia en los centros educativos de nuestras comunidades autónomas, destacando el Bloqueo (29,30%), el hostigamiento (20,90%), la manipulación (19,90%), Coacción (17,40%), exclusión (16%) intimidación (14,20%), Agresión (13%), etc.

Los datos mostrados advierten del contexto educativo en el que se ven expuestos nuestros adolescentes a ejercitar su derecho a la educación, y se discute sobre el grado de responsabilidad que posee la escuela en cuanto al nivel y frecuencia en el que se originan

\*Doctoranda y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Diplomada en Educación social, licenciada en Pedagogía, Máster en investigación e innovación en educación infantil y educación primaria. Su producción científica está centrada en la gestión del aula, concretamente en las competencias del docente, y en la formación del profesorado en convivencia escolar y gestión de la convivencia escolar. [antonia.penalva@um.es](mailto:antonia.penalva@um.es)

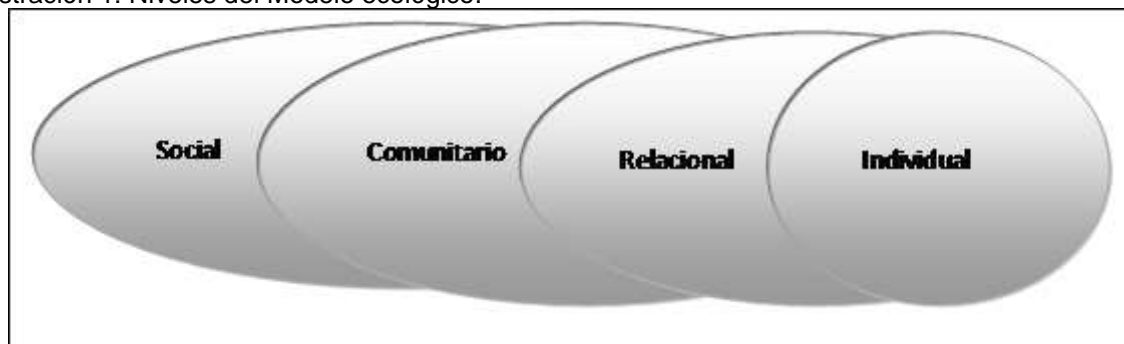
\*\*Estudiante de 4º curso del Grado de Educación Infantil. Ha asistido al VII Congreso Estatal Interdisciplinar de Atención Temprana: "Relacionarse para avanzar" y a las VI Jornadas Comunicación Eficaz, Inteligencia Emocional y Lenguaje no verbal. [ana.villegas@um.es](mailto:ana.villegas@um.es)

circunstancias violentas que generan desencuentro. Además, estos estudios nos permiten comprobar que la convivencia escolar en nuestros centros educativos se ve afectada por problemas de violencia escolar, y lanzan un llamamiento a la comunidad educativa para tratar llevar a cabo acciones que favorezcan el buen clima institucional, y así favorecer el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Algunos expertos en este ámbito educativo, consideran que para alcanzar un buen clima escolar es necesario tener en cuenta y tratar de fomentar tres factores fundamentales: la no violencia, la ausencia de perturbaciones para estudiar, y la amistad (Ascorra, et al., 2003), aunque otros apuestan por la investigación que trata de averiguar los factores de riesgo y posibles desencadenantes de problemas conductuales que pueden desembocar en violencia escolar, y así poder intervenir ante ellos de una manera más eficaz (Tuvilla, 2004).

Teniendo en cuenta el planteamiento establecido por Tuvilla (2004), consideramos necesario conocer los posibles factores de riesgo, que pueden desencadenar en problemas conductuales, y desembocar en violencia escolar. Sin embargo, para llegar a entender los diferentes factores, se hace necesario definir que es “factor de riesgo”, entendido según la Organización Mundial de la Salud (2014) y Pita, et al. (2002), como aquellos contextos o personas cuyas características o situaciones pueden ser causas importantes para el desarrollo agresivo de los individuos.

Partiendo de esta definición, y de que los conflictos y problemas en la convivencia se ven influenciados por varios factores (en muchos casos ajenos al sistema educativo), a continuación se presentan aquellos factores que diferentes autores han decretado como principales propulsores de conductas antisociales. Tomando como referencia el modelo ecológico propuesto por Tuvilla (2004) se han clasificado en diferentes niveles. (Ilustración 1: Niveles del Modelo ecológico).

Ilustración 1: Niveles del Modelo ecológico.



Fuente: Tuvilla, (2004).

#### **Nivel individual: Factores individuales (Personalidad y condición física).**

Los factores de la personalidad que caracterizan tanto a los agresores como a las víctimas de violencia, han sido estudiados por muchos autores a lo largo de los años. En una de sus investigaciones, Mateo (2010) halló una estrecha relación entre los factores intrínsecos, señalando estas particularidades propias de víctimas de acoso escolar, que los hacen ser el foco de conductas violentas por parte de sus compañeros/a. Esta afirmación, fue rechazada años anteriores, por Olweus (1998) quien declinó la idea de que los factores físicos fueran inductores de conductas agresivas, incidiendo en la relación existente entre la fortaleza física del alumnado y la mayor probabilidad de agresión.

Tabla 1: Factores intrínsecos.

| <b>FACTORES INTRÍNSECOS</b> |
|-----------------------------|
| Debilidad física.           |
| Debilidad psicológica.      |
| Baja autoestima.            |
| Inhabilidad social.         |

|                            |                |
|----------------------------|----------------|
| Escasa capacidad asertiva. |                |
| Características físicas    | Color de pelo  |
|                            | Llevar gafas.  |
|                            | Estatura       |
|                            | Obesidad       |
|                            | Color de piel. |

Fuente: Elaboración propia, basada en Mateo (2010).

Sin embargo, existen investigaciones que asocian los problemas de convivencia con algunas características físicas de los sujetos, es el caso del estudio de Díaz (2008), donde a través de la opinión de los alumnos se puede apreciar la relación existente entre ser víctima de acoso, con particularidades como: ser gitano, venir de otro país o el color de la piel.

Otro de los factores intrínsecos de la personalidad de los menores que ha sido en los últimos años, motivo de debate para esclarecer si realmente guarda relación con los problemas conductuales en menores, y por tanto, alteraciones en el estado de la convivencia, es la autoestima, entendida según la RAE (2001), como la valoración positiva de uno mismo, que ayuda a los individuos a valorar tanto el entorno, como su posición ante la sociedad. Ruiz, et al. (2009) se atreven a confirmar que efectivamente es una de las variables personales que pueden provocar la aparición de problemas conductuales, aunque esta afirmación es rebatida por Estévez et al. (2006), quienes aseguran que los niveles de autoestima en la dimensión tanto familiar como escolar se encuentran más elevados en adolescentes no implicados en actos de violencia escolar.

Al margen de las características físicas y la autoestima, otros autores como Cerezo (2001) en su estudio, afirma que entre las posibles variables de la personalidad asociadas a la dinámica *Bullying* se encuentran en los agresores altos índices de extraversión, psicopatía, sinceridad y liderazgo, mientras que en las víctimas de ansiedad y timidez.

#### **Nivel relacional: Factores Familiares (características del hogar familiar y estilos parentales de crianza).**

A lo largo de los años se han ido produciendo cambios en los modelos familiares, y actualmente, cuando hablamos de familia, no tenemos porque referirnos al representativo modelo tradicional compuesto por padre, madre e hijos. Los movimientos migratorios, los métodos de control de natalidad y los cambios sociales que han llevado a un cambio de mentalidad, nos han permitido organizar nuestra estructura familiar conforme a nuestras necesidades, dando lugar a otros modelos de familia muy diferentes al habitual.

Sin embargo, sea cual sea el patrón familiar, éste es considerado uno de los principales agentes socializadores de los menores, pues es el primer grupo referencial de normas y valores, donde se transmite protección, en el cual el menor comienza a experimentar sus primeras experiencias como ser único y distinto a todos los demás y donde empieza a forjarse su propia personalidad (Jaramillo, 2007). No obstante, todos estos valores, creencias, costumbres y normas están estrechamente relacionados con el entorno cultural en el que se encuentra integrada la familia, por lo que tienen una gran influencia cultural en el proceso de socialización.

A lo largo de los años, diferentes profesionales de la psicología, antropología y sociología desde sus posturas han tratado de relacionar la influencia que tiene la familia con el comportamiento social y afectivo de los menores (Agudelo, 1993). Mucho se ha estudiado sobre como los estilos educativos paternos van a influir a posteriori en dificultades de socialización fuera y dentro del ámbito familiar, identificándose así como uno de los factores de riesgo que va a condicionar y a constituir la conducta de los adolescentes.

En este caso uno de los estilos disciplinarios más condicionantes según los estudios, es el *autoritario*, caracterizado por manifestar un alto grado de control, bajo grado de afecto y comunicación, con una tendencia estricta a la obediencia y al cumplimiento de normas rígidas

(Ramírez, 2005). Y como ejemplo de ello, encontramos a Musitu (2002), quien en su estudio sobre conductas violentas de los adolescentes en la escuela, asegura que en las relaciones familiares donde predomina este estilo, los adolescentes son más propensos a adaptar normas morales externas, y suelen mostrar menos autoconfianza, autoestima, empatía, implicándose frecuentemente en conductas delictivas. Otros estilos disciplinarios como el negligente son caracterizados según Musitu, et al. (2007) por la independencia otorgada de padres a hijos, la escasez de afecto y de dialogo y la baja implicación en la educación de los menores.

Estos aspectos, han sido catalogados como algunos de los principales factores familiares que caracterizan la conducta *del agresor*, entre los cuales se encuentra la ausencia de una relación afectiva, calidad y segura por parte de los padres, especialmente de la madre (Díaz, 2005; Pellegrini, et al., 1999), quien manifiesta actitudes negativas de atención al menor, dificultades para enseñar a respetar, permisividad ante conductas antisociales, y uso de métodos autoritarios, coercitivos como el castigo corporal.

Otro de los factores instigadores de problemas conductuales asentado dentro del ámbito familiar, concretamente dentro del estilo disciplinario autoritario, es el exceso de control parental, y en esta línea Patterson, et al. (1992) (Citado en Verlinden, Hersen & Thomas, 2000) hace un análisis más detallado atreviéndose a afirmar que su ausencia conlleva el riesgo de que el menor se involucre en actividades antisociales con sujetos no apropiados.

Por el contrario esta postura se ve rechazada por Oliver y Parra (2004), quienes consideran que el control como supervisión del comportamiento del adolescente e intervención ante conductas inadecuadas, está estrechamente relacionado con problemas comportamentales que dependerían del afecto y comunicación familiar, mientras que la promoción de la autonomía en el adolescente proporciona un desarrollo positivo y está relacionado con menos problemas conductuales durante este periodo evolutivo.

Naturalmente, en la adolescencia, la mayor parte de los conflictos familiares vienen dados por disconformidades entre padres que todavía quieren seguir ejerciendo control e hijos que todavía no han alcanzado su madurez y reclaman una mayor autonomía. Es en este punto donde adquiere un papel importante la comunicación entre los miembros del núcleo familiar, ya que sus relaciones mejoran si existe una comunicación afectiva. En este caso los menores aprenden a comunicarse con sus semejantes en función al comportamiento que observan de sus progenitores, razón por la cual, aquellos adolescentes que gozan de un entorno parental con habilidades comunicativas, basadas en la asertividad, fluidez, escucha activa, etc., tienden a mostrarse más sociables y manifiestan menos problemas conductuales. Esta afirmación ha sido corroborada por el estudio llevado a cabo por Rodríguez, et al. (2009), donde se afirma que la inconsistencia tanto en la comunicación entre la pareja, como en las estrategias de control, y en el afecto con los hijos, derivan en niños y adolescentes con mayores síntomas depresivos, a la vez que un mayor número de conductas violentas verbales y físicas.

En cuanto a los problemas de comunicación del menor con sus padres (principales figuras de autoridad informal) pueden desencadenar en actitudes y conductas negativas y violentas ante otras figuras de autoridad formal dentro de otros ámbitos como el social (policía) o escolar (con los docentes, director, etc.) (Estévez, 2007; Álvarez, 2010). Concretamente en el contexto educativo, algunos estudios demuestran la estrecha relación existente entre la calidad de la comunicación entre padres e hijos con el comportamiento violento de los menores en este ámbito, ya que unas malas relaciones familiares intervienen negativamente en el autoconcepto familiar y escolar del menor, que a su vez influye en la tendencia a conductas violentas (Estévez, et al., 2007).

Sin embargo, ajenos al estilo educativo parental y a la comunicación en el entorno familiar, García (2008) considera otros factores que de manera directa pueden influir negativamente en la actitud y comportamiento de los menores, como son: un ambiente familiar desestructurado debido al aumento de divorcios, la ausencia en el hogar de la figura materna o paterna, la presencia de situaciones violentas en el entorno familiar, intolerancia y la existencia de conflictos conyugales.

### **Nivel Comunitario: Factores escolares y condición psíquicas.**

Respecto a los posibles factores del ámbito escolar que pueden desencadenar en violencia escolar y como bien indica Mateo (2010), encontramos un sistema disciplinario frágil, laxo, enigmático o considerablemente severo, que junto con la escasa supervisión de los recreos y apoyo a las víctimas por parte del profesorado y del alumnado, y la falta de reglamentación y unión entre los docentes, están contribuyendo al fomento de las conductas violentas e intimidatorias entre compañeros. Por el contrario, Verlinde, et al. (2000) en una de sus investigaciones observaron que los menores que mostraban menos conductas violentas en los cursos más avanzados, eran aquellos que habían aprendido bajo una docencia basada en el orden y guías disciplinarias.

Otros autores señalan directamente a las políticas educativas, como otro de los indicadores de problemas conductuales. Es el caso de Serrano e Iborra (2005) quienes proponen la necesidad de un cambio en los modelos sancionadores, y una transformación tanto en la metodología docente, como en los contenidos académicos. Estos autores consideran y atribuyen los problemas conductuales a una actuación excesivamente academicistas, olvidando la importancia de la transmisión de valores como una de las estrategias de prevención de este tipo de conductas antisociales.

Estos factores unidos a la desmotivación de la comunidad educativa, del alumnado y de los padres por los cambios de leyes y sistemas educativos, fruto de las reformas de gobierno; el escaso interés mostrado por trabajar de una forma transversal la inteligencia emocional, el control, la resolución de conflictos y las habilidades sociales; la necesidad de una atención personalizada en los casos con dificultades de aprendizaje; continuos cambios de institución escolar que a su vez deriva en alumnos que deben integrarse nuevamente en otros centros escolares; y de la necesidad de una formación específica del profesorado en convivencia escolar, son, según apunta Menéndez (2006), algunos factores de riesgo que se dan desde la escuela como posibles desencadenantes de problemas conductuales en el alumnado.

Sin embargo, sumado a estos factores (García, 2008) considera relevantes e influyentes en la convivencia: la falta de unidad en la formulación de proyectos educativos, las diferentes respuestas de acción educativa, la disparidad de puntos de vista del profesorado y la organización, aspecto, dimensiones y distribución de los espacios del centro, y sugiere algunas transformaciones en la organización escolar que ayuden a minimizar los efectos que estos factores ejercen en la convivencia, como la disminución de ratio de alumnos por clase para una atención más individualizada y adaptada a las necesidades del alumnado, y el incremento de la plantilla docente.

A la clasificación establecida por García (2008), se les suman otros autores que además mantienen la teoría sobre la cual se relaciona la inteligencia limitada y el empobrecimiento en el logro de los resultados escolares con los trastornos de conducta, delincuencia y comportamiento antisocial, debido al escaso desarrollo en estos adolescentes de destrezas y habilidades sociales para resolver de forma asertiva y eficaz los conflictos que se le presentan (Moffit, 1993; Justicia, et al., 2006).

### **Nivel comunitario: Factores contextuales y sociales.**

La población en general y muy en particular los adolescentes, como ya señalaba Delval (1998) en su teoría sobre psicoanalítica de la adolescencia, son considerados agentes vulnerables por la etapa evolutiva en la que se encuentran. Esto es así por la influencia que ejerce en ellos, “los medios de comunicación”, recibiendo constantemente una serie de mensajes perjudiciales. Realmente no deberían considerarse nocivos si se entienden como una vía de información veraz y no engañosa sobre la realidad que nos rodea, sin embargo este fin se ve velado por el interés de algunos agentes de la comunicación, que olvidando la moralidad en muchos casos, tan solo promueven actitudes y valores para fomentar el consumismo. Esta



realidad, llega a convertir la información en engañosa, cargada, en algunas ocasiones, de imágenes violentas que los menores tienden a imitar y que según algunos estudios es considerada como uno de los factores que incitan a conductas violentas en la etapa adolescente. La Televisión, videojuegos, internet, chats, revistas, se han generalizado en nuestro país provocando un aumento de la preocupación social por la influencia negativa que ejercen sobre los adolescentes (Muñoz, 2005), aunque en un estudio llevado a cabo por Oliver y Parra (2004), se puede comprobar que entre los instigadores de las conductas violentas y agresivas, compiten en primer lugar las películas y los videojuegos.

Otros estudios identificaron nuevos factores característicos del contexto social que pueden incidir en los problemas de violencia juvenil, como es la zona de pobreza, manifestando que las agresiones y conductas violentas tienden a ser más habituales en menores que residen en viviendas con dificultades o declaradas inhabilitadas (Noñoro, et al., 2002). Sin embargo, apoyándose en estos factores, García (2008), considera que existen otros factores contextuales que intervienen en la aparición de conflictos escolares como la pertenencia a zonas o entornos característicos por su deterioro físico, con escaso apoyo institucional, donde coexisten bandas que promueven el vandalismo, la circulación de armas de fuego y drogas, además de factores sociales como la cultura, el extremismo político y social, el racismo y la xenofobia y la búsqueda del placer a través del alcohol y las drogas.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este bloque, la conflictividad escolar es un fenómeno que preocupa a todos los agentes sociales: familia, escuela y sociedad, razón por la cual se han desplegado todo tipo de iniciativas que ayuden a mejorar el clima en las instituciones educativas. Sin embargo, estos estudios advierten sobre la necesidad de ampliar conocimientos tanto en el ámbito educativo como familiar, de los factores influyentes en las actitudes y comportamientos de los adolescentes, de la situación de la convivencia escolar en la actualidad y de las características de los implicados en la violencia escolar. Además, y teniendo en cuenta que la actuación de la institución escolar queda actualmente limitada, se reclaman iniciativas en las que intervengan conjuntamente todos los contextos socializadores del menor: escuela, familia y sociedad, con el propósito común de disminuir las actitudes violentas en menores y adolescentes y mejorar el clima de nuestras instituciones escolares.

### **Reflexiones finales.**

Los diversos estudios sobre convivencia escolar que se han llevado a cabo en los últimos años nos muestran un panorama educativo que realmente preocupa a la comunidad científico-educativa, por la existencia de diferentes conductas agresivas entre los estudiantes. Como hemos podido apreciar a lo largo de este manuscrito, estas actitudes pueden ser provocadas y fomentada por diversos factores escolares (personales, familiares, sociales, etc.). Tal y como afirma Fernández (1999), estas actitudes se encuentran vinculadas a un sistema de relaciones interpersonales donde influyen las emociones, sentimientos y aspectos cognitivos, que se encuentran presentes y configuran parte del ámbito educativo, y al mismo tiempo están ligadas a situaciones familiares de cada alumno y al ámbito social de cada centro educativo. Estos hechos, derivan en consecuencias nefastas por la virulencia con la que se producen, y el malestar que ocasionan en todo el entorno institucional: en el alumnado (bajo rendimiento, abandono escolar, problemas físicos y psíquicos, etc.); el profesorado (burnout, etc.); Institución (Descenso de la calidad del clima institucional, etc.)...

Para evitar este tipo de situaciones, y promover el cambio, se hace necesario trabajar desde la educación para la comunidad educativa en su totalidad. Se trata de plantear una educación y convivencia escolar basada en la enseñanza de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales; transmitir una serie de valores (respeto, tolerancia, empatía, compañerismo, cooperación etc.), habilidades sociales y comunicativas, etc.; elaborar normas de convivencia consensuadas que favorezcan la convivencia en sociedad; transmitir estrategias de gestión de conflictos, alternativas a la agresión; fomentar la sensibilización sobre lo que está ocurriendo en nuestras aulas; favorecer el apoyo y respaldo escolar y familiar; sensibilizar al profesorado sobre la importancia de una formación específica sobre convivencia escolar; y promover la

participación colectiva en iniciativas que mejoren el estado de la convivencia en nuestros centros educativos. En definitiva, educar ciudadanos que convivan en armonía.

Para introducir nuevos cambios y medidas en la escuela se deben aprovechar y potenciar las habilidades y recursos que posee el contexto en el que estamos inmersos, favorecer la relación familia-escuela, dejando de lado los prejuicios y mostrando una actitud favorable, donde predomine el diálogo, el respeto y la cooperación. Es imprescindible que el profesorado actúe como hilo conductor, para ello deberá de caracterizarse por su formación y compromiso ante la nueva iniciativa emprendida.

## REFERENCIAS

- Agudelo, R. E. (1993). Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento. Universidad pedagógica nacional. Consultado 6 de febrero de 2013. Disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_09arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_09arti.pdf)
- Álvarez, M.M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. 31. 253-273.
- Ascorra, R, Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Cerezo, F. (2001). Variables de la personalidad asociadas a la dinámica Bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Análisis de psicología*. 17 (1) 37-43.
- Defensor del pueblo. (2007). Violencia escolar: El maltrato entre iguales en La Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido\\_1261583505460.html](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html)
- Delval, J. (1998): El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI
- Díaz, M. J. (2008). Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados. Consultado el 15 de Febrero de 2013. Disponible en [http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf)
- Díaz, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*. 037, 17-47. Consultado el 10 de Mayo de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003703.pdf>
- Esteve, E., Martínez, B &, Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescente agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*. 15 (2) 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*. 9 (1) 108-113.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos.: el clima escolar como factor de calidad. Narcea. Consultado el 4 de enero de 2013, disponible en [http://books.google.es/books?id=zOsRnNJ\\_9BAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=zOsRnNJ_9BAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, R. L. (1999). La violencia en los colegios. *Centro de investigación para la paz, Madrid. Ed. Universitaria*.
- García, L. (2008). La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la comunidad Valenciana (Tesis Doctoral). Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- Jaramillo, L. (2007) Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. 8, 108-123.
- Mateo, L. (2010) La violencia escolar entre iguales en Educación Primaria. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 7
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674.
- Muñoz, G. (2005) Impacto de las pantallas, televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatr integral* IX (9), 697-706.

- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coord.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Noroño, N.V., Cruz, R., Cadalso, R., & Fernández, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Rev. Cubana Pediatr* 74 (2) 138-144.
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. Madrid: Pearson Educación.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid, Morata.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). Acoso y violencia escolar en España. *Informe Cisneros X. IIEDDI. Madrid*.
- Oñate, A., & Piñuel, Z. I. (2007). Informe Cisneros X. *Violencia y acoso escolar en España. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo*.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216.
- Pita, S., Vila, M. T., & Carpena, J. (2002). *Determinación de factores de riesgo. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística*. Complejo Hospitalario Juan Canalejo. A Coruña. Cad Aten Primaria 1997; 4: 75-78. Actualización 19/10.
- Ramírez, M.A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: practicas de crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2, 167-177.
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290. Consultado el 27 de Mayo de 2012. Disponible en <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/640>.
- Rodríguez, M., Del barrio, V., & Carrasco, M.A. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de psicopatología y psicología clínica*. 14 (1) 51-60.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., & Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). Informe Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. *Goaprint*. 9.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Material de apoyo nº2 al Plan Andaluz de educación para la cultura de Paz y No violencia. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Verlinde, S., Hersen, M., & Thomas, J. (2000). Risk Factors in School Shootings. *Clinical Psychology Review*. 20 (1), 3-56.

## ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TEA EN EL AULA ABIERTA

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados

Abel Muñoz Morales

Universidad de Murcia

### RESUMEN

La naturalización de la diversidad en la humanidad reivindica no solo actuaciones especializadas vinculadas a ciertas patologías, sino además promueve un cambio de la educación en su totalidad que consiste establecer un proyecto educativo de centro en el que impera la igualdad y el respeto a la diferencia, redefinir el papel o rol docente en la educación, establecer las vías de integración (aula abierta) y favorecer la complementariedad e implicación de las familias, de modo que no sea un desarum sino una realidad. Ese trabajo repasa los conceptos fundamentales de diversidad e inclusión, realizando un análisis histórico-normativo, para adentrarse después en definir el aula abierta y las medidas educativas que desempeñan con el alumnado Trastorno del Espectro Autista.

**Palabras clave:** diversidad, aula abierta, autismo, intervención.

### 1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre la atención a la diversidad en el ámbito escolar se ha movido, tradicionalmente, entre la igualdad y la diversidad como dos polos excluyentes. Actualmente, la diversidad se concibe como la única alternativa a la desigualdad y la exclusión social, ya que supone una apuesta por una educación centrada en el perfeccionamiento intencional y específico de cada individuo (Domínguez, López y Vázquez, 2016). En este sentido, toda educación debe prevenir la exclusión de los miembros de la comunidad educativa y perseguir la inclusión como meta a alcanzar, lo que “conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia” (González, 2008, p.83).

La sociedad va tomando conciencia de la diversidad de capacidades de la personas, contribuyendo a la normalización de la diversidad y de las personas diferentes. En este sentido, muchas definiciones de diversidad han resaltado la diferencia. A modo de ejemplo se recapitulan algunas de ellas: “La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes” (Gimeno, 2000, p.11), “la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida” (Gimeno, 2000, p.12), “la diversidad educativa se distingue, entre otras características, por considerar la velocidad propia del desarrollo humano” (Castillo, 2015, p.109), “la diversidad en las aulas va más allá del origen o la lengua que hablen los estudiantes” (López, 2016, p.42)

Si en un principio la diferencia era señal de preocupación, de distinción y de exclusión de lo establecido mayoritariamente como lo común, lo “normal”, ahora, la diferencia es entendida como una condición intrínseca y natural de todo ser humano. Desde el discurso antropológico, el ser humanos se caracteriza por su mismidad, por ser un yo pleno, integral, único e irrepetible. De ahí que las circunstancias contextuales, aunque compartidas son impregnadas desde la mismidad de la mirada adquiriendo una perspectiva diferente en cada persona. Desde este posicionamiento, la diferencia ya no es algo que nos separa, sino algo que nos iguala, porque es inherente a todos y cada uno de los nosotros. Tomar la diferencia como punto de encuentro deja penetrar la igualdad no como condición que se le concede, sino como derecho intrínseco a todos y cada uno de nosotros que compartimos el tener una mismidad que nos hace diferentes, como no puede ser de otra manera.

En este sentido, “se asume el reconocimiento de la diversidad como precepto que debe asumir las propuestas educativas que pretendan garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito para todo el alumnado” (Domínguez, López y Vázquez, 2016, p.71). De igual modo, “la diversidad es un valor que se desprende de la propia humanidad y que debe apreciarse como tal” (García, 2012, p.178).

Por todo ello, “La primera implicación que el reconocimiento de la diversidad del alumnado tiene para los centros, es la necesidad de ofrecer un modelo de enseñanza adaptada. Esto es, la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje variados pero de igual valor es un principio general, susceptible de ser adaptado y ajustado a la diversidad de capacidades, intereses, conocimientos y niveles de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.” (Martínez, 2011, p.5).

Inclusión y diversidad son dos conceptos que caminan de la mano, de modo que uno implica necesariamente al otro, y a la inversa. De modo que “la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad” (Ainscow, 2004, p.12). De ahí que la educación inclusiva sea considerada la opción más adecuada para el respeto de defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Arnaiz y Guirao, 2015). Se trata de “hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria.” (Blanco, 2006, p.6).

Este trabajo tiene como finalizada el acercamiento al tratamiento educativo que se hace de los alumnos con TEA en las aulas abiertas. Para ello se comienza con el análisis histórico-normativo y conceptual de la diversidad, posteriormente se profundiza en el concepto de aula abierta, para finalizar con el análisis de la intervención y respuesta educativa que podemos darle al alumnado con TEA.

## **2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ANÁLISIS HISTORICO-NORMATIVO**

### **2.1. Percepción histórica de la diversidad**

Diversidad es un término actual y aglutinador de diversos colectivos, tanto aquellos que presentan diferentes capacidades y ritmo de aprendizaje, como aquellos que disponen de una condición cultural diferente. También se emplea para referirnos a diversidad de familias, de condiciones sociodemográficas, etc.

Desde la Antigüedad Clásica, la diferencia vinculada a la enfermedad y discapacidad se consideraba hacer referencia a algo que salía de la “norma”, generalmente asociado a algo que provenía de una naturaleza demoníaca (Lozano, 2007). En la Edad Media este tipo de deficiencias a las que denominaban anormalidades, dio pie a un ocultamiento por parte de los familiares en un intento de prevenirles de la muerte. Posteriormente, en este colectivo empieza a recibir el apoyo por parte de la Iglesia en forma de caridad, acogimiento y tratamiento en internados.

Durante los siglos XVI-XVIII, caracterizado por el llamado naturalismo psiquiátrico, el cual ya empieza a alumbrar un cierto avance y expresa una naturaleza regulada, equilibrada, e intenta explicar desde ese punto de vista, cualquier anormalidad, sin recurrir a lo trascendental. A partir de ese momento se produjo un cambio de actitud el cual vino caracterizado por personajes como:

- Ponce de León (1509-1584) el cual llevó a cabo una educación de doce niños sordos a quienes enseñó a hablar, leer y escribir a través de la práctica de su método oral.
- Juan Pablo Bonet el cual a través de su libro Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos, pero no pudo ser impartido a grupos numerosos de alumnos.
- L'Épée, la primera escuela pública para sordos de París.
- Braille, el cual inventó el sistema de lectoescritura, que lleva su nombre sobre la base de los puntos con relieve.
- Pinel estableció la diferencia entre retraso mental y la enfermedad mental.
- Rousseau, favoreció la educación de los niños “deficientes” como sujetos susceptible de ser educado.
- Pestalozzi y Fröebel con el juego como recurso didáctico.

A partir del siglo XIX va a ser el momento en el cual los discapacitados van a recibir un auténtico tratamiento médico-pedagógico, ya que se les comienza a identificar como tales. A partir de este cambio conceptual de la diversidad de capacidades, identificando la dignidad y vulnerabilidad de las personas con discapacidad, se produce en nacimiento de la educación especial con autores como Itard, Seguin y Howe, y de la pedagogía terapéutica con autores relevantes como María Montessori y Ovidio Decroly, contribuyendo de este modo a la Era de la Normalización.

## 2.2. Tratamiento normativo de la diversidad.

En la legislación española en relación a la educación inclusiva se ha producido un creciente enriquecimiento, tomando como punto de partida la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial. Fue este el momento en que comenzó a plantearse la integración de niños con discapacidades en centros ordinarios. Partiendo de esta normativa, en nuestro país se han conseguido importantes logros como la escolarización de todas las personas en un único sistema, el aumento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de centros y recursos para responder adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

Se tiene constancia de que la educación inclusiva en España comenzó en 1985 con la promulgación del *Real de decreto de Ordenación de la Educación Especial*, ya que, a pesar de que en las leyes anteriores se reconocía el derecho a la educación de todos los ciudadanos, estas se limitaban a concebir la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario. Esta ley exponía explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» utilizando para ello apoyos individuales específicos. Se debe apostar, siempre que se pueda, por escolarizar a todos los alumnos en centros ordinarios, y únicamente en aquellos casos en los que las características del alumno no hagan posible su inserción en el sistema educativo convencional, se debe recurrir a centros de educación especial.

Posteriormente, la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) apostó por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de NEE, haciendo este referencia a aquellos alumnos que, están escolarizados en aulas ordinarias, pero precisan apoyos especiales y adaptaciones curriculares para superar ciertos déficits o problemas de desarrollo o aprendizaje. Sin embargo, fue la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), la que ahondó en el compromiso social de los centros, de cara a realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se concedió a los centros escolares la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todos los alumnos.

Por su parte, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) propone entre sus objetivos el promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Tanto en la LOE (2006) como en la LOMCE (2013), el término inclusión educativa se encuentra referido, como uno de los principios sobre los que se rige el sistema educativo español, estableciendo que se debe promover una igualdad de oportunidades, favoreciendo una educación de carácter inclusivo, en la que se eviten actitudes de discriminación, compensando de este modo las desigualdades del alumnado, en concreto las procedentes de discapacidades.

Desde las políticas educativas internacionales se apuesta por una mejora de la calidad educativa en la que la atención a la diversidad no solo constituye una dimensión más a contemplar, sino que más bien constituye la base para poder hacer viable la calidad. Dicho de otro modo, donde impera la desigualdad no se puede hablar de calidad. De ahí que, en palabras de Jiménez (2004, p.26), “la atención a la diversidad representa la exigencia de una educación de calidad para todos”, especialmente si se quiere crear un marco inclusivo e integrador para la sociedad, en la cual no se discrimine ni altere el proceso educativo de ningún educando durante su proceso de escolarización. Por todo ello, se considera necesario el análisis normativo de la atención a la diversidad, aportando además de la visión histórica que permite situar el origen del tema que nos ocupa, así como conocer la evolución del concepto de diversidad en las diferentes leyes educativas y delimitar el marco de referencia desde el cual se prescribe la acción educativa de los centros escolares.

## 3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AULA ABIERTA

Una vez visto, la relevancia de atender a la diversidad en el ámbito escolar, así como el análisis del marco normativo que delimita, en parte, el cómo se atiende a la diversidad de necesidades de aprendizaje que presenta el alumnado en la actualidad, esta se debe contemplar desde la igualdad e inclusión, constituyendo el aula abierta un elemento esencial en los centros escolares para cumplir dicha finalidad. Antes de adentrarnos en el tratamiento que se realiza de los alumnos con TEA en el aula abierta, se considera pertinente y necesaria la clarificación conceptual de las mismas.

Podemos definir las aulas abiertas como una experiencia de flexibilización y una estrategia curricular del sistema educativo en primer y segundo ciclo, la cual legitima el derecho de la educación de niños y niñas

excluidos del sistema educativo y en riesgo de deserción. Estas aulas abiertas se crean en “centros ordinarios para dar respuesta al alumnado gravemente afectados que no puede compartir el currículo ordinario, aún con las adaptaciones curriculares pertinentes, o sólo podrían compartirlo en una mínima parte, pero que presentan condiciones especiales que conllevan la necesidad de proporcionarles un contexto educativo adecuado a su desarrollo y lo menos restrictivo posible.” (Capel, Jiménez, Martínez y Escobar, 2003, p.2).

Según el Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para establecer un aula abierta, debe haber, al menos, 3 alumnos en la zona que necesiten de esta medida para poder aplicarlo al centro. “Estas aulas constituyen una medida específica para alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que necesitan apoyo extenso o generalizado en todas las áreas y cuya escolarización requiere de una atención individualizada y adaptaciones significativas del currículo ordinario que no pueden ser proporcionadas en el aula ordinaria con apoyos, como es el caso de determinados alumnos con TEA.” (Lozano, Alcaraz, Bernabéu, 2012, p.16-17).

Hay que tener en cuenta que “la participación se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.” (p.159).

La finalidad de las aulas abiertas es procurar el desarrollo de las diferentes capacidades del alumnado, a través de fomentar el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social y facilitar la participación de los alumnos en los entornos en los que desenvuelve su vida cotidiana, así como la preparación para su inserción en aquellos otros entornos donde deberán hacerlo en el futuro. También pretende “hacer efectivos los principios de normalización e inclusión del alumnado que tiene necesidades educativas especiales graves y permanentes y precisa de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas curriculares.” (Lozano, Cerezo, Alcaraz, 2015, p.193)

Existen diferentes tipos de aulas abiertas, pero concretamente nos vamos a centrar, como hemos dicho anteriormente, en las aulas abiertas de TEA. En estas aulas encontramos a niños con el síndrome del espectro autista y son tratados por un especialista en pedagogía terapéutica, entre otros, el cual es el coordinador del aula. “Los alumnos con TEA necesitan frecuentemente de entornos de aprendizaje estructurados. Un entorno es considerado estructurado cuando las actividades y los procesos que se dan en él son claramente identificables, tanto para los alumnos con TEA (trastorno del Espectro Autista), como para sus docentes.” (Lozano, Alcaraz, Bernabéu, 2012, p.16) por lo tanto debemos tener en cuenta que el desestabilizar el horario o actividades programadas para estos alumnos, va a ser de mucha más importancia que lo que sería para nosotros.

Las aulas abiertas, y más concretamente las específicas, que son las que englobarían a este colectivo en concreto, es una medida específica considerada dentro del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). En ellas el alumnado destinatario de estas medidas es aquel con necesidades educativas especiales graves y permanentes derivadas de discapacidad intelectual severa, trastorno del espectro autista y pluridiscapacidad. Estas medidas requieren de una atención individualizada, con adaptaciones curriculares significativas del currículum, y que no vayan a ser atendidas en el marco del aula ordinaria. En el apartado siguiente pasamos a describir la especificidad de la actuación educativa en este tipo de alumnado.

#### **4. AULA ABIERTA Y ALUMNADO CON TEA (Trastorno del Espectro Autista)**

El Trastorno del Espectro Autista se considera que “son problemas neuropsiquiátricos cuyas primeras manifestaciones aparecen antes de los tres años de edad y persisten por toda la vida. Se caracteriza por problemas en las áreas cognitiva, social y de comunicación, y se acompaña de conductas estereotipadas



entre ellas autoagresión, ecolalia y el apego estricto a rutinas" (Álvarez, 2007, p.269). "Las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) tienen graves dificultades en las capacidades de comunicación e interacción social y flexibilidad conductual." (Lozano, Alcaraz, Bernabéu, 2012, p.15). Tal y como nos indican Hortal et al. (2011, pp. 38-40) en su libro, nos muestran tres dimensiones distintas con las cuales podemos abordar las tareas en el aula que vayamos a emplear y enfocarlas a dichas dimensiones: trastorno de la relación con los otros, alteraciones de la comunicación y del lenguaje verbal y no verbal y por último, alteración en la flexibilidad mental y del comportamiento con distintas conductas e intereses.

Por todo ello, la intervención educativa del alumnado con TEA debe comprender su contexto, y la situación en la que se encuentra. De ahí que la labor docente no solamente es esencial, sino que debe ser diversificada, demandando un maestro especialista en pedagogía terapéutica, el cual a su vez es el tutor del aula abierta; un maestro especialista en audición y lenguaje; un auxiliar técnico educativo y un orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Los equipos han de ser multidisciplinares y han de caracterizarse por la integración e inclusión como señas de identidad. En consonancia con sus características la actuación desde el equipo en el aula abierta no puede entenderse como individualizada, sino que por el contrario debe perseguirse la complementariedad con el contexto familiar. Se trata de establecer en los centros escolares una visión global e integral de la educación colectiva en el que la participación y el concepto de comunidad son esenciales, y donde la "implicación de las familias en los centros escolares no es tanto una cuestión de competencia escolar; más bien se trata de una cuestión moral, y de una responsabilidad" (García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz, 2016, p.99).

Estos profesionales deberán tener en cuenta la colaboración con las familias, ya que el autismo no es algo que afecte momentáneamente al educando, sino que es una condición que afecta al día a día de estas personas y a sus familias. La colaboración y participación de los familiares en los programas educativos favorece el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de aprendizajes a otros contextos diferentes del escolar, y apoya para que estos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo. Así mismo, la participación de las familias en las cuestiones escolares contribuye a fortalecer el sentimiento de pertenencia de las mismas al centro escolar, así como una mejora del clima escolar (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2015).

En definitiva, colaborar con las familias implica la consideración de estas en la organización y gestión de los centros a través de los diferentes estamentos de participación, la difusión y concienciación social de las necesidades y servicios de las personas con TEA. Actuaciones que fomentan esa colaboración pueden ser: mantener reuniones periódicas con ellos, llevar el diario o agenda que va y viene de casa a la escuela con información preferentemente positiva, informar de los aprendizajes que se están trabajando sobre todo al inicio de los mismos, solicitar su ayuda según disponibilidad y aptitudes, en salidas extraescolares, talleres creativos, talleres de orientación laboral, etc.

Además de la implicación familiar, la escolarización del alumnado con TEA se debe realizar procurando los contextos más normalizados, y abordándose a poder ser, de la siguiente manera: inclusión plena, inclusión con apoyos, modalidad combinada con aulas abiertas específicas, modalidad combinada con centro en educación especial y en última instancia en centro de educación especial. Las adaptaciones curriculares variarán teniendo en cuenta el nivel de necesidades educativas especiales, pero podemos establecer tres niveles según sean: Adaptaciones curriculares de centro, a nivel de aula o individuales, pudiendo ser adaptaciones de acceso en los elementos personales, materiales, adaptaciones de comunicación, adaptaciones en el qué y cómo enseñar y adaptaciones en la evaluación. Por otro lado se deben hacer adaptaciones didácticas de los materiales que se deben utilizar, con la finalidad de facilitar el aprendizaje y sobre todo para hacer sentir bien a estos niños, ya que el no poder comunicarse con los demás hace que estos niños se sientan frustrados.

Según Capel, Jiménez, Martínez y Escobar (2003), la naturaleza y gravedad de las necesidades educativas que presentan algunos alumnos y alumnas que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA), requieren una intervención educativa individualizada y un programa de grupo que ha de darse en unas condiciones



metodológicas y organizativas que difícilmente pueden ofrecerse en el entorno de un aula ordinaria. Por ello en estas situaciones, puede considerarse el AAE ubicada dentro del entorno de un centro ordinario como el espacio que posibilita un mayor desarrollo a la vez que ofrece mayores posibilidades de integración social, de normalización y de potenciación de valores y actitudes de trabajo cooperativo con todo el alumnado del centro.

También se puede desarrollar una intervención individualizada a partir del uso de las TIC, las cuales “favorecen una atención educativa individualizada porque permiten el desarrollo de tareas de aprendizaje adaptadas a las necesidades educativas del alumno, favoreciendo el trabajo autónomo” (Lozano, Ballesta, Alcaraz, Cerezo, 2016, p.195)

Para finalizar, señalar que el éxito de la inclusión de un niño con TEA en una escuela ordinaria depende de que se tengan en cuenta muchos factores y del nivel de gravedad del trastorno o trastornos que padece el niño por lo que el reto de la educación inclusiva y la atención a la diversidad está relacionado con que el alumno no solo esté presente en las aulas con los demás niños, sino que forme parte del centro y de las aulas, al igual que el resto.

## REFERENCIAS

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos:¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

Arnaiz, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62.

Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). (12 de 5 de 2011). Obtenido de <http://borm.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=429015>

Castillo, M. A. (2015). El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 107-120.

Capel, M. D., Jiménez, P., Martínez, L. C, y Escobar, M. Á. (2003). *Aula Abierta Específica de alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa. Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Atención a la Diversidad.

Domínguez, J., López, A., y Vazquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: " voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*.

García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 177-189.

García, M.P; Hernández, M.A. ; Parra, J. y Gomariz, M. A.; (2016) Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, México, vol XXXVIII, nº 154, pag.97-117.

Jimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Atención a la diversidad, 11-36.

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

Hernández, M.A., Gomariz, M.A, Parra, J. y García, M.P. (2015) El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 7, p 45-57. [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5\\_mahernandez.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf)

Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S., y Soler, J. M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista* (Vol. 13). Barcelona: Graó.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Jiménez, M. A. (2004). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52.

Lozano, J., Ballesta, F. J., Alcaraz, S., y Cerezo, M. C. (2016). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, (14), 193-208.

Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S., (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial S. A.

Lozano, J., Alcaraz, S., y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26.

Martínez, B. (2011). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social.

## EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN Y CONCIENCIA TURÍSTICA EN COSTA DE MARFIL: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN<sup>1</sup>

Konan Kouassi Joseph

[konanphejos@yahoo.fr](mailto:konanphejos@yahoo.fr)

Universidad Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Costa de Marfil

José Manuel Maroto Blanco

[marotingo@gmail.com](mailto:marotingo@gmail.com)

Universidad de Granada, España.

**Resumen:** La educación es una herramienta clave para poder desarrollar un tipo de turismo que se caracterice por su responsabilidad con el medio ambiente y tenga un carácter social. Sin la educación, es muy difícil potenciar una conciencia turística que haga de esta actividad, un motor de crecimiento que distribuya las ganancias de la forma más justa y equitativa posible. En el siguiente trabajo argumentamos la relación existente entre educación, capacitación y turismo y planteamos un estado de la cuestión sobre la educación turística en Costa de Marfil, los problemas a los que se enfrenta y las potencialidades con las que cuenta. Llegamos a la conclusión de la necesidad de implicar a todos los agentes marfileños y de hacer de valores tradicionales del país elementos clave para la promoción del turismo y la lucha contra la pobreza.

**Palabras Clave:** Turismo; África Subsahariana; Universidad; Educación; Costa de Marfil.

### 1. Turismo Responsable en un contexto neoliberal: el papel de la educación.

La reciente crisis económica ha desembocado en unas aún más duras críticas a un modelo, el neoliberal, que ha orientado todo su desarrollo al beneficio económico olvidando otra serie de dimensiones como la social o la medioambiental. Este modelo en el que vivimos es también el marco en donde se desarrolla el turismo, y la unión entre ambos se ha caracterizado por

«La inmediatez del proceso de comercialización turística favorecido por las tecnologías de la información y la comunicación, el repunte de nuevos mercados turísticos en países empobrecidos muy controlados por operadores foráneos internacionales y la moda *low cost* que genera un modelo de consumo poco consciente, y conlleva en muchas ocasiones condiciones de trabajo o servicios poco éticos, poco respetuosos con el medio ambiente, etc., generando el debate del *todo vale*» (Cantero, 2012: 323-324)

Gestionar el turismo en el contexto en el que nos encontramos no es tarea fácil, más aún cuando la educación en los niveles medios y superiores de enseñanza no ha considerado siempre todos los problemas que se pueden generar en torno a esta problemática. Y es que, la educación es clave si queremos, por un lado, formar ciudadanos dispuestos a actuar en temas como la

---

<sup>1</sup> Konan Kouassi Joseph es profesor en la Universidad Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Costa de Marfil. Es Doctor en Geografía y Desarrollo Territorial por la Universidad de Granada (España). José Manuel Maroto Blanco es doctorando de la Universidad de Granada, realizando su labor en el Departamento de Historia Contemporánea. Cuenta con un contrato predoctoral financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU15/01266). La traducción de este texto (del francés al español) ha sido realizada por Álvaro García Campaña, graduado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada.

conservación de los recursos naturales o el calentamiento global... y, por otro lado, apostar por la convivencia social, que vendrá de la mano de la generación de un capital social y humano que asegure estrategias de desarrollo sostenible (Torres et al., 2013: 150).

Apostar por un proceso de *turistización*, entendido “meramente como un incremento continuado de en el número de visitantes, implica asumir demasiados riesgos para un recurso valioso, frágil y no renovable” (Troitiño, 2000: 114). Por ello, debemos apostar por estrategias que no sean cortoplacistas y estén enfocadas en el beneficio a corto plazo (Damm, 1998: 24). Es aquí donde la educación puede jugar un papel muy relevante, pues ésta se constituye “en una actividad fundamental para el repliegue de nuevas perspectivas económicas, políticas, y culturales en una sociedad” y en donde la educación orientada exclusivamente al turismo puede ayudar a “establecer un sector sólido y de alta calidad” (Becerra, 2008: 69).

Si la economía y la educación convergen debe ser, siempre que exista voluntad política, para crear una sociedad sostenible que no piense sólo en el individuo, sino en la sociedad que lo rodea. Ello pasa por entender el turismo de forma holística, es decir, no sólo como “uso y disfrute del tiempo libre”, sino considerando que lo que se visita y su entorno no es una mera mercancía y que se trata de una “práctica responsable, solidaria social y ambiental” (Aguilar, 2005: 140).

El modelo al que se aspira a llegar es al del Turismo Responsable, un enfoque que afecte a todos los agentes que participan de una u otra manera en el turismo, que se base en los Derechos Humanos (DDHH), que tenga una visión de género (analizando cómo los procesos de desarrollo afectan de manera diversa a hombres y mujeres), que protejan la riqueza de la multitud de expresiones culturales y que antepongan la libertad y los derechos de las personas al interés de las fuerzas capitalistas (Cantero, 2012: 323-324).

Según Rafael Cantero (2012: 341), la unión entre el Turismo Responsable y la educación debe vertebrarse sobre la concienciación de las amenazas que se ciernen sobre los países más pobres y sus trabajadores y trabajadoras a causa del actual modelo de desarrollo, la puesta en común de experiencias positivas, la denuncia de aquellas malas prácticas de las empresas turísticas, la incorporación de estrategias de educación para el propio turismo a fin de potenciar un consumo ético y responsable y un beneficio mutuo entre turista y huésped y forjar alianzas a nivel nacional e internacional en donde las instituciones educativas se comprometan a formar a profesionales y expandir una verdadera conciencia turística.

Sin embargo, en los países empobrecidos generar un tipo de turismo sostenible no es tan fácil, ya que cuentan con una serie de desventajas con las que no cuentan los países del Norte. Uno de ellos es el de la educación. A parte de cargar con unas tasas de analfabetismo más altas, pese a que un mayor nivel educativo se configura como un protector ante el desempleo, no todos los niños y niñas ni todas las familias pueden acarrear la inversión que supone la educación de sus pequeños o cargar con el “coste oportunidad de no trabajar mientras la persona se dedica exclusivamente a su formación” (Capsada, 2014: 64).

Además, los países empobrecidos tienen más dificultades en un contexto económico que se centra en la sociedad del conocimiento y el uso las TIC, no sólo porque los clientes requieran de ellas al ser cada vez más exigente debido a la competitividad, sino también en lo que respecta a la formación del alumnado, que será el profesional y el que tome decisiones en el mañana (Medina y González, 2010: 385).

Por otro lado, en los países occidentales encontramos ejemplos en los que no se cumple la relación entre países ricos y una buena toma de decisiones en el ámbito del turismo, sobre todo cuando una de las razones por las que surgió como carrera en la Universidad fue para que personas formadas tomaran decisiones sobre el qué, cómo y dónde hacer turismo, que con anterioridad había tomado gente con escasos conocimientos en la materia (Durán, 2011: 21). Como aseguran Díaz y Quirós (2013: 129) el conocimiento es poder, permitiendo actuar y hacer frente a la realidad de la mejor manera posible, haciéndose esta idea muy relevante en el campo del turismo, ya que su exponencial crecimiento demanda por parte de las instituciones educativas que se formen profesionales.

El ejemplo de España puede ser relevante para mostrar alguno de los errores cometidos y que sirva de ejemplo para que países que estén comenzando a potenciar sus estudios sobre turismo no caigan en los mismos errores. En nuestro país uno de estos errores es que, desgraciadamente, el patrimonio histórico se ha convertido tan sólo en un artículo de consumo turístico e instrumento para el desarrollo local por parte de las administraciones (Revenga, 2006: 19).

Por otro lado, un estudio demostraba que, pese a que patrimonio cultural (tanto intangible como tangible) es considerado por el alumnado que acaba de terminar sus estudios medios como patrimonio, no ocurre lo mismo con la apreciación que tienen del medio natural, evidenciando una “carencia en la formación del patrimonio natural local” (García et al., 2016: 84). Se sigue, por tanto, potenciando un modelo particular de desarrollo que olvida dimensiones que son imprescindibles para alcanzar un Turismo Responsable. Y es que la formación turística en España ha llegado a ser considerada como “insuficiente” e “incompleta” y con una escasa coordinación entre la educación superior y los ciclos de enseñanza inferiores (Llorens et al., 2000) aunque actualmente está mucho mejor considerada por los especialistas (Ceballos et al., 2010: 65).

A ello hay que añadir problemas presentes en todo el mundo. Uno de ellos es la gran cantidad de presiones que recibe la Universidad para que participe en la consolidación y desarrollo de la globalización y el neoliberalismo, insuflándola de la mentalidad capitalista y olvidando que su tarea principal es la de construir conocimiento y formar a ciudadanos y ciudadanas (Durán, 2011: 23).

Además, la investigación ocupa una posición marginal en la toma de decisiones de muchos políticos y empresarios (Gómez, 2008: 123), lo que se agrava cuando la función de la Universidad como institución educativa debe ser la de enlazar enseñanza e investigación en su objetivo en formar grandes mas sociales y prepararlas para vivir en sociedad (Jiménez et al., 2012: 657). El turismo del siglo XXI tiene que visibilizar a aquellos que han permanecido tradicionalmente ocultos durante los procesos turísticos. La falta de educación seguirá dejando a un lado a los sectores marginados y provocará en los recursos turísticos un desgaste que los condenará a su desaparición (Durán, 2011: 88).

## **2. La conciencia turística en Costa de Marfil**

Contar con conciencia turística significa poseer un conocimiento certero y reflexivo sobre la importancia en la que la actividad turística engrandece al país, reconociendo que es tarea de todos y de cada uno de nosotros trabajar para que ello se logre. Ser consciente turísticamente, es transformar nuestro país en una hermosa “casa”, donde puedan disfrutar todos los visitantes de ella y lograr, además, hacerlo con conducta caracterizada por el cuidado y preservación de nuestro patrimonio cultural y de los recursos naturales<sup>2</sup>.

Apoyándonos en esta definición de lo que es la conciencia turística, entendemos que todos, empezando por el mismo Estado, tenemos un papel que desempeñar si queremos instaurar esta conciencia en los hábitos de la población marfileña. En este primer apartado, cuestionamos el rol del Estado marfileño para lograr la necesaria conciencia turística.

Siendo el turismo una actividad socioeconómica transversal, en Costa de Marfil su gestión implica las acciones concertadas de varios ministerios (Konan, 2012) como son los ministerios de Turismo, Cultura, Medio ambiente y Desarrollo sostenible, Aguas y Selvas, Construcción y Urbanismo, Plan y Desarrollo, Economía, Agricultura, Asuntos Exteriores, Comercio, Infraestructuras Económicas, Comunicación, Correos y Economía numérica . A ellos cabe añadir los necesarios ministerios de Defensa e Interior y Seguridad en un contexto mundial dominado por los atentados terroristas dirigidos a los centros, destinos y establecimientos turísticos.

---

<sup>2</sup> - <http://13lenactur.blogspot.com/>, consultada el 22 de agosto de 2016.

Pero... ¡no nos equivoquemos! La existencia de un número pletórico de ministerios que normalmente deberían intervenir en la gestión del turismo no implica forzosamente la existencia de una conciencia turística, pues la clave de la conciencia turística es la educación.

Sin embargo, la alta tasa de analfabetismo es uno de los principales rasgos de los países empobrecidos. Costa de Marfil no escapa a esta triste realidad. En efecto, una encuesta realizada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística sobre el nivel de vida de los hogares revela que la tasa de alfabetización es tan sólo del 45,0%, es decir, solamente el 55,0% de los 23 millones de habitantes del país no saben ni leer ni escribir<sup>3</sup>. Con alrededor de 12.650.000 personas de la población total que no saben leer o escribir, se dibujan una serie de condiciones por las que puede resultar quimérico hablar de conciencia turística con ellos.

Los factores explicativos de esta alta tasa de analfabetismo son diversos. Podemos citar el ambiente de gran pobreza en el que se mueve la población, estando el 46,3% de ella bajo el umbral de pobreza, es decir, viviendo con 1,12 Euros<sup>4</sup>/día, o sea, 410,17 Euros<sup>5</sup>/año (INS, 2015). A la pobreza se le añade el peso de ciertas costumbres que siguen pensando que el sitio de las niñas es la cocina y no la escuela. Consideraciones ancestrales que apoyan la falsa idea de que los chicos son más inteligentes que las chicas, negándoles aún más las pocas posibilidades que tiene éstas. A estos factores se juntan las debilidades estructurales del mismo Estado que se encuentra en la incapacidad de construir suficientes centros escolares para acoger a los niños en edad de ir a la escuela.

Si nos centramos en las escuelas especializadas en turismo en Costa de Marfil, debemos señalar que existe tan sólo una escuela pública secundaria y superior, el Instituto Profesional Hotelero de Cocody-Abidján, que se encarga de formar a profesionales de turismo. Fuera de esta escuela especializada, tenemos 25 establecimientos privados (Ministerio de Turismo, 2016) que forman para la obtención del título de Técnico Superior de Turismo. A ellos se añade el Instituto Nacional Politécnico Houphouët-Boigny (INPHB)<sup>6</sup> de Yamoussoukro que forma a ingenieros de técnicas de turismo. En las cinco universidades públicas, sólo se imparte clase de turismo en el máster de geografía humana y económica<sup>7</sup>.

Siguiendo al Ministère du Tourisme et de l'Artisanat (2007: 6), los contenidos de sus enseñanzas son escasos e inadaptados al mercado de trabajo. El único establecimiento público existente, el Instituto Profesional Hotelero de Cocody-Abidján, tiene poca capacidad de acogida, y carece de centros de aplicación y sus equipamientos se encuentran muy degradados.

La prueba más tangible de la negligencia de los gobernantes para con la actividad turística es el presupuesto que se le concede al Ministerio de Turismo. En efecto, de los 36 Ministerios de que constaba el Gobierno marfileño en 2007, el del Turismo y Artesanía es la cartera ministerial con menor presupuesto (Ministère du Tourisme et de l'Artisanat, 2007: 20).

El patrimonio inmaterial de Costa de Marfil no escapa a este cuadro poco reluciente. En efecto, tan sólo el Instituto Superior de los Artes y de la Acción Cultural (INSAAC) forma a los profesionales de la cultura. Este establecimiento alberga 4 escuelas de formación:

- ✓ La Escuela Nacional de los Bellos Artes
- ✓ La Escuela Nacional de Música
- ✓ La Escuela Nacional de Teatro y Baile
- ✓ La Escuela de Formación a la Acción Cultural

Y dos centros:

- ✓ El Centro de Formación Pedagógica para los Artes y la Cultura
- ✓ El Centro de Investigaciones en los Artes y la Cultura.

<sup>3</sup> - <http://www.ins.ci/n/>, consultada el 23 de julio de 2014

<sup>4</sup> - 737 Francos CFA

<sup>5</sup> - 269.075 Francos CFA

<sup>6</sup> - El INPHB sólo forma a personas que ya trabajan en la administración pública con un título de Técnico Superior en Turismo.

<sup>7</sup> - Costa de Marfil consta de tan sólo cinco universidades públicas como son las universidades Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidján, Nangui Abrogoua en Abidján, Alassane Ouattara en Bouaké, Jean Lorougnon-Guédé en Daloa, Peleforo Gon Coulibaly en Korhogo. Se prevé la apertura de una sexta universidad en el oeste montañoso en la ciudad de Man para (2016-2017)

Teniendo el INSAAC tiene tres misiones<sup>8</sup> principales como son:

- ✓ Asegurar la formación de los estudiantes y el perfeccionamiento de los docentes, técnicos y creadores en todos los dominios del arte y la cultura.
- ✓ Contribuir a la investigación sobre el patrimonio cultural artístico nacional con el fin de asegurar su conservación entre los creadores modernos.
- ✓ Potenciar, apoyar y desarrollar la creación artística tradicional y moderna.

De lo anteriormente mencionado, deducimos que la conciencia turística del Estado es muy débil aunque a día de hoy, a través de las posibilidades que ofrece la Cooperación Sur-Sur 50 alumnos marfileños se benefician cada año de becas de formación para obtener el título de Técnico Superior en Turismo. Somos conscientes de que la actividad turística no es una actividad socioeconómica de Estado, pero sí que es el Estado el que debe definir las orientaciones y prioridades en materia de política de desarrollo turístico para permitir al sector privado dirigir sus inversiones y establecer unas normas éticas. A día de hoy el Estado marfileño no le concede al sector turismo toda su importancia. Desgraciadamente, sigue siendo una realidad que el porvenir de nuestro país descansa solamente en la agricultura (al igual que el época colonial), sector que recibe más atención, inversiones y financiaciones. Ahora bien, está demostrado que ningún país consiguió desarrollarse basando su economía únicamente en el sector primario. Sólo el paso de una economía exclusivamente agrícola a otra más diversificada con, por ejemplo, un peso mayor de la industria y sobre todo del sector de los servicios (turismo, telefonía, construcción...) garantiza un desarrollo socioeconómico certero.

Por otra parte, no se puede hablar de conciencia turística sin una previa formación de los recursos humanos. Ahora bien, como lo mencionamos con anterioridad, en materia de turismo y/o patrimonio inmaterial, la escasez de escuelas de formación con una capacidad de acogida más que insuficiente e inadecuado contenido de estas formaciones nos hace pensar que en materia de conciencia turística queda mucho por hacer.

En un trabajo anterior (Konan, 2012), una serie de encuestas realizadas a las poblaciones del litoral oriental de Costa de Marfil reveló que el 98% de los entrevistados no sabían lo que es el turismo y el 96% ignoraban lo que les podría aportar el turismo. A la pregunta “¿Qué es el turismo?”, la respuesta más llamativa y frecuente fue:

“El turismo es cuando los blancos vienen a pasearse en nuestro país.”

Y ¿qué puede aportar el turismo al país, a la región, la ciudad y pueblo?

“Nada, dado que cuando vienen los blancos se pasean en las calles, van a sus hoteles y se bañan en el mar en el caso de los destinos costeros, sacan fotos y vuelven a su país dejándonos sus malas costumbres.”

Aunque la muestra de estas encuestas no sea representativa, sus resultados traducen bien la idea que el ciudadano marfileño se hace del turismo. En la conciencia colectiva marfileña el turismo sigue siendo una actividad para blancos. De este modo, cuando por ejemplo una persona trabaja en el Ministerio de Turismo, los demás le tildan de perezoso pues es un ministerio en que la gente se va para rascarse la barriga, un ministerio de diversión... La conciencia turística entre el pueblo es casi inexistente. Muy poca gente se entera del turismo como vector de desarrollo socioeconómico, cultural y medioambiental. Se ignora que el turismo podría ser una alternativa fiable al tradicional binomio café-cacao.

---

<sup>8</sup> - <http://www.insaac-ci.com/mission.html>, consultada el 23 de agosto de 2016.



Derivado de estas observaciones, nos preguntamos si es importante la conciencia turística para un país catalogado de “en vías de desarrollo” como Costa de Marfil. Esta pregunta remite a cuestionar la importancia socioeconómica, política, cultural y medioambiental del turismo. Estudiaremos la importancia del turismo en la sociedad marfileña bajo un triple ángulo, sociocultural y medioambiental, sociopolítico, socioeconómico.

### 3. La importancia sociocultural y medioambiental del turismo en Costa de Marfil

La educación es una herramienta esencial en la lucha contra la pobreza y la exclusión. A nivel sociocultural, el desarrollo del turismo favorece el acercamiento entre los pueblos. Este acercamiento irá eliminando los sentimientos de desconfianza, odio, exclusión y la panoplia de prejuicios que los acompaña. A través de su carácter educativo, el turismo instaura la amistad y fraternidad entre los pueblos. El turismo se presenta como un instrumento de reducción de las distancias existentes entre los diferentes pueblos del planeta.

Culturalmente, el turismo contribuye a la transformación de las costumbres por los contactos que crea entre los visitantes y la población anfitriona como bien lo avalan las frases de Fundación de Estudios Sociológicos para el caso español (1981:10):

«El turismo ha cambiado los hábitos, las producciones artesanas, la distribución de la población..., la forma de vestir, la conducta de los jóvenes, los hábitos deportivos, la opinión sobre cada uno de los países de Europa, las profesiones de las zonas turísticas, la comprensión para otras costumbres, la escala de valores, de virtudes y vicios, la valoración de determinados trabajos. Se ha dado además un fenómeno de osmosis en cuanto que virtudes españolas (la hidalguía, la hospitalidad, la simpatía, la generosidad, el desprendimiento)...han contribuido a la comprensión de España en Europa más que cientos de libros».

Además, el turismo permite valorizar el rico patrimonio histórico-cultural de Costa de Marfil. Es aquí en donde el turismo debe permitir siempre avanzar en pos de una mayor igualdad y libertad, protegiendo a su vez las manifestaciones culturales.

A nivel medioambiental, la realización de infraestructuras turísticas (hoteles, restaurantes, monumentos, aeropuertos, carreteras, autopistas...) crea un medio encantador a pesar de algunos efectos perversos sobre el medio. Así el turismo transforma considerablemente el paisaje:

«El turismo está transformando de manera profunda, el paisaje español. En algunas zonas...de manera positiva, donde la construcción de chalets y la aportación de agua y dinero están convirtiendo en jardines paisajes antes áridos y desolados. Magníficas urbanizaciones van salpicando el territorio español».

Joan Cals et al., (1995:28-29) no dicen otra cosa distinta cuando afirman:

«El turismo y las actividades de ocio dan y pueden dar mucho más en el futuro [...] protección y gestión del paisaje rural puesto que lo convierten en un recurso básico para la atracción de flujos de visitantes [...] Se actúa, para proteger el medio ambiente no sólo para que pueda cumplir sus funciones de amortiguador ecológico y reproducción nacional sino también para ofrecerle nuevas perspectivas duraderas de desarrollo como zona de descanso y ocio de las poblaciones urbanas».

El turismo permite ordenar el territorio y el paisaje para adaptarlos a las exigencias de los turistas. Esto siempre hay que hacerlo en consonancia con el respeto al entorno. Estos procesos deben ser siempre sostenibles. Si se hace así, este aspecto, añadido a su aportación sociocultural, le confiere al turismo varias ventajas que no nos deben hacer perder de vista las aportaciones de la industria turística al nivel sociopolítico.



#### 4. La importancia sociopolítica del turismo en Costa de Marfil.

Siendo el turismo una práctica social, su desarrollo no se puede llevarse a cabo sin influir en la vida sociopolítica de las poblaciones. Hoy, en este mundo desgarrado por los conflictos, el turismo se puede presentar como un factor de resolución de éstos. La actividad turística modifica las mentalidades al nivel político. Así los turistas procedentes de otros países pueden modificar las mentalidades de las poblaciones anfitrionas. Favorece el turismo la apertura sobre el exterior a nivel social, político y cultural. En España por ejemplo, el constante incremento del turismo hizo más por la apertura de nuestro sistema político que todas las leyes que se dictaron en la época anterior. De este modo, sobre todo durante el franquismo, los españoles se pusieron en contacto con los ciudadanos europeos que traían otro tipo de mentalidad política.

Según la Fundación de Estudios Sociológicos (1981: 9), esta corriente de conocimiento proveniente de Europa se adentró en la sociedad española, preparándola para el nuevo cambio político que traería consigo un sistema democrático.

En Costa de Marfil, como en los demás países del África francófona, la instauración del multipartidismo en 1990 sí sorprendió a los gobernantes, pero no tanto a la población en contacto con los turistas europeos (principalmente franceses) que en sus conversaciones con las poblaciones anfitrionas cantaban los méritos de la democracia como forma de gobierno y la necesidad de afianzarla, derribando a las dictaduras como paso previo para el “desarrollo”.

#### 5. La importancia socioeconómica del turismo en Costa de Marfil.

Desde finales de la crisis postelectoral, el nuevo Gobierno marfileño intenta por todos los medios político-económicos y diplomáticos volver a posicionar el destino Costa de Marfil en los grandes mercados turísticos. Este empeño del Gobierno desembocó en una cierta estabilidad sociopolítica que impactó positivamente y de manera global en la actividad económica, como bien lo avalan las cifras del Banco Mundial<sup>9</sup>. Siguiendo esta institución financiera internacional, el crecimiento del PIB marfileño pasó de la cifra negativa de -4,39% en 2011 a 8,55% en 2014 pasando por los 10,71% de 2012 y 9,22% de 2013.

El turismo no se quedó al margen de esta coyuntura económica favorable como bien lo atestiguan (Barma, 2015) y (N'guessan, 2015) que apuntan que según las cifras<sup>10</sup> del Director General de Côte d'Ivoire-Tourisme, estructura estatal de promoción del turismo marfileño, Costa de Marfil registró 470.869 turistas internacionales a finales de 2014, frente a los 269.000 de 2011 y los 380.000 de 2013, es decir, se produjo una tasa media de crecimiento de 43% entre 2011 y 2014. Por otra parte, la aportación del turismo al PIB pasó de tan sólo 0,6% en 2011, al 2% en 2013, el 4,3% en 2014 y el 4,8% en 2015.

Siempre en palabras de señor Jean-Marie Somet<sup>11</sup>, estos progresos significativos se deben a importantes inversiones del sector privado en el sector turismo. Así entre 2012 y 2014, se invirtieron 140 mil millones de Francos CFA, o lo que es lo mismo, 213 millones de Euros, que fueron a parar a la construcción de 114 receptivos hoteleros con capacidad de 14.315 habitaciones que crearon 3.000 empleos directos y generaron 9.000 empleos indirectos, lo que supone más del 2% de la población activa.

---

<sup>9</sup> - Disponibles en <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/CIV/en/NY.GDP.MKTP.KD.ZG.html>, consultada el 23 de julio de 2016.

<sup>10</sup> - Disponibles en [http://afrique.lepoint.fr/economie/cote-d-ivoire-le-tourisme-retrouve-du-punch-16-02-2015-1905497\\_2258.php](http://afrique.lepoint.fr/economie/cote-d-ivoire-le-tourisme-retrouve-du-punch-16-02-2015-1905497_2258.php), consultada el 23 de julio de 2014.

<sup>11</sup> - Director General de Côte d'Ivoire- Tourisme.

## 6. Conclusiones.

Todo desarrollo se concibe previamente en la mente las personas antes de materializarse en la realidad a través de acciones concretas. Partiendo de esta observación, entendemos que los cambios esperados deben nacer, tanto del Estado, como del sector privado, pero sobre todo, de la ciudadanía marfileña. La capacitación y la conciencia turística harán que se perciba mejor la defensa de la imagen de marca del destino Costa de Marfil, y se asumirá que es asunto de todos. Ello implica que cada eslabón de la cadena debe tener conciencia de su papel y desempeñarlo cotidianamente con responsabilidad y, sobre todo, con los ojos puestos en el “largo plazo”, pues el desarrollo del turismo como proveedor de empleos y potente herramienta de lucha contra las bolsas de pobreza nos beneficia a todos, no sólo hoy, sino también mañana. Esta conciencia turística debe descansar en principios básicos como son:

- ✓ Recibir al visitante con calidez y amabilidad.
- ✓ Tratarlo como a ti te gustaría que te traten.
- ✓ Ofrecer siempre un servicio o apoyo amigable.
- ✓ Interesarse por capacitarse o estudiar continuamente.
- ✓ Conocer su ciudad o localidad y sus atractivos para brindar una orientación oportuna.
- ✓ Promover con orgullo los atractivos de su localidad.
- ✓ Cuidar los parques, monumentos y zonas de interés.
- ✓ Considerar a la naturaleza un sujeto y no un objeto capaz de mercantilizarse.
- ✓ Comentar con tus compañeros, amigos y familiares que atender bien al turista es tarea de todos.
- ✓ No abusar del turista cobrando más de la cuenta o prometiendo lo imposible.
- ✓ Siempre la SONRISA será nuestra mejor cara.

En otras palabras, no olvidando en ningún momento que la hospitalidad, un bien que caracteriza a todos los pueblos marfileños, debe servir para potenciar el turismo responsable, siendo respetuosos con el medio y luchando contra la desigualdad. Sólo con la aplicación efectiva de estos principios básicos podremos lograr instaurar una cultura turística en la sociedad marfileña que luche por el bien de todos y que tenga en cuenta que la educación del pueblo es la clave para fomentar cambios cualitativos. Con la noción de conciencia turística integrada en la mente de todos, esperamos que el Estado inscriba el turismo entre los ejes prioritarios de su desarrollo socioeconómico, cultural y medioambiental, dando orientaciones claras para afianzar mejor los desafíos de cara al futuro. Por su parte, Côte d'Ivoire-Tourisme, estructura estatal de promoción del turismo de Costa de Marfil, una vez concienciada debe elaborar programas ambiciosos de promoción que rompan con la improvisación que ha caracterizado todas sus acciones pasadas, siendo su finalidad la de atraer a más turistas, generar más ingresos y crear más empleos, todo ello de la mano de una actitud activa en pro del respeto al medioambiente y de la lucha por la igualdad.

La educación es clave para promover la conciencia turística en Costa de Marfil. Ésta podrá llevar a los ministerios de Turismo y Cultura a elaborar planes directores de desarrollo que contemple un desarrollo turístico sostenible que asocie y comprometa a todo el pueblo marfileño.

## Bibliografía referenciada:

Aguilar Arroyo, Humberto (2005). “La nueva educación de la sostenibilidad turística”, *Revista Espiga*, 11, pp. 131-147. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/1093> [consultado el 4 de octubre de 2016]

Barma, James (2015, 16 febrero). Côte d'Ivoire : le tourisme retrouve du punch. *Le Point Afrique*. [http://afrique.lepoint.fr/economie/cote-d-ivoire-le-tourisme-retrouve-du-punch-16-02-2015-1905497\\_2258.php](http://afrique.lepoint.fr/economie/cote-d-ivoire-le-tourisme-retrouve-du-punch-16-02-2015-1905497_2258.php) [consultado el 23 de julio de 2016]

Becerra Rodríguez, María Liliana y Becerra Home, Yury Andrea (2008). “Educando para el Turismo: Universidad Externado de Colombia y su facultad”, en *Anuario Turismo y Sociedad*, 9. <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/tursoc/article/view/428> [consultado el 5 de octubre de 2016]

Cals, Joan, Capella, Josep y Vaqué, Empar (1995). *El Turismo en el desarrollo rural de España*. Madrid. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Cantero Medina, Rafael (2012). Turismo responsable, cooperación internacional y educación para el desarrollo, en Rivera Mateos, Manuel y Rodríguez García, Luis (coord.), *Turismo responsable, sostenibilidad y desarrollo local comunitario*, Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 323-344. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335412> [consultado el 15 de octubre de 2016]

Capsada Munsech, Queralto (2014). "Educación y desempleo juvenil", *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 881, pp. 51-66. [http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE\\_881\\_51-66\\_0694C1992479031B6977B996F914A17F.pdf](http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_881_51-66_0694C1992479031B6977B996F914A17F.pdf) [consultado el 10 de octubre de 2016]

Ceballos Hernández, Cristina, Arias Martín, Carlos y Ruiz Jiménez, Antonio (2010). "La formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior", *Cuadernos de turismo*, 25, pp. 45-68. <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/15590> [consultado el 9 de octubre]

Damm, Loreto (1998). "Educación Profesional en Turismo", *Gestión turística*, 3, pp. 23-37. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/gestur/n3/art02.pdf> [consultado el 20 de octubre de 2016]

Díaz Fernández, María del Carmen y Quirós Tomás, Francisco Javier (2013). El turismo en los nuevos planes de estudios universitarios: una reflexión sobre la formación de los futuros profesionales del sector, en *VI Jornadas de Investigación en Turismo, Sevilla, 3 y 4 de julio de 2013*, pp. 127-147. [http://www.aloj.us.es/ftf/investiga/VIjorna/VI\\_JORNADAS\\_DE\\_INVESTIGACION\\_EN\\_TURISMO.pdf](http://www.aloj.us.es/ftf/investiga/VIjorna/VI_JORNADAS_DE_INVESTIGACION_EN_TURISMO.pdf) [consultado el 3 de octubre de 2016]

Durán Carbajal, Rubén (2011). Estudio, análisis y valoración de cómo ha sido el proceso de formación del profesorado en la Escuela Universitaria de Turismo de la Universidad de Málaga y la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tesis doctoral dirigida por Miguel López Melero (dir. tes.) Universidad de Málaga. <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4920/TD%20de%20Ruben%20Dur%C3%A1n%20C Carbajal.pdf?sequence=1> [consultado el 25 de septiembre de 2016]

Fernández de Alarcón Roca, Belén y Oliva Marañón, Carlos (2012). "La tertulia radiofónica como medio de aprendizaje de la historia y el turismo de Madrid: una experiencia innovadora", en de Fuentes Ruiz, Pilar y Sanz Domínguez, Carlos (coord.), *Turismo y sostenibilidad: V Jornadas de Investigación en Turismo, Sevilla, 17 y 18 de mayo de 2012*, pp. 655-671. [http://www.aloj.us.es/ftf/investiga/Vjorna/V\\_jorna.pdf](http://www.aloj.us.es/ftf/investiga/Vjorna/V_jorna.pdf) [consultado el 5 de octubre de 2016]

Fundación de Estudios Turísticos (1991). *Influencia del turismo en la dinámica social y cultural*. Madrid. Artes Gráficas Benzal.

García Marín, Ramón, Martínez Valcárcel, Nicolás Espejo Marín, Cayetano y Paredes Guerrero, Anselmo (2016). "Patrimonio, educación y turismo responsable: la importancia del conocimiento del patrimonio tras los estudios de bachillerato", en Sebastián Alcaraz, Rafael y Tonda Monllor, Emilia María (coord.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 71-86. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54077> [consultado el 29 de septiembre de 2016]

Gómez Nieves, Salvador (2008). "Repensar en el turismo: ante la irresistible tentación de lo pragmático y lo empírico", *Anuario Turismo y Sociedad*, 9. <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/tursoc/article/view/433> [consultado el 6 de octubre de 2016]

Institut Nationale de la Statistique (2015). Indicateurs Economiques 2014. <http://www.ins.ci/n/> [consultado el 23 de julio de 2016]

Konan, Kouassi Joseph (2012). Estudio geográfico para el desarrollo turístico del litoral oriental de Costa de Marfil. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/35151> [consultado el 15 de agosto]

Llorens Gumbau, Susana, Agut Nieto, Sonia, Grau Gambau, Rosa María y Salanova Soria, Marisa (2000): "La formación de gerentes de organizaciones turísticas de la Comunidad Valenciana: estudio de las características que se demandan y de la oferta formativa", *Papers de Turisme*, 27, pp. 101-127.

Medina Salgado, Sonia y González Sánchez, Rocío (2010). "La formación en tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en la titulación de turismo: ¿es adecuada?", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), pp. 371-388. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897016> [consultado el 1 de octubre de 2016]

N'guessan, Esther (2015, 15 febrero). Côte d'Ivoire tourisme: 213 millions d'euros investis par le secteur privé en deux ans. *Fraternité Matin*. <http://www.connectionivoirienne.net/107501/cote-divoire-tourisme-213-millions-deuros-investis-par-le-secteur-prive-en-deux-ans> [consultado el 23 de julio de 2016]

République de Côte d'Ivoire, Ministère du Tourisme et de l'Artisanat, le Cabinet (mars 2007). Les grands chantiers du Ministère du Tourisme et de l'Artisanat, années 2006 et 2007.

République de Côte d'Ivoire, Ministère du Tourisme (2016). Répertoire des établissements de Tourisme et de l'Hôtellerie.

Revenga Domínguez, Paula (2006). Patrimonio cultural y turismo: valor y realidad de la educación patrimonial en el marco de los estudios de turismo en España, *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 4 [http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC06\\_001.pdf](http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC06_001.pdf) [consultado el 27 de septiembre de 2016]

Rodríguez Cortés, Astrid Bibiana, Díaz Velasco, Édgar Andrés y Carreño Cardozo, Juan Manuel (2015). "Turismo como agente educativo: un análisis desde las salidas de campo", en *Anuario Turismo y Sociedad*, 16. <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/tursoc/article/view/4438> [consultado el 3 de octubre de 2016]

Torres Fernández, César David, Zaldívar Martínez, Pablo y Enríquez García, Fabián (2013). "Turismo Alternativo y Educación: Una propuesta para contribuir al desarrollo humano", *El Periplo Sustentable: revista de turismo, desarrollo y competitividad*, 24, pp. 125-154. <http://rperiplo.uaemex.mx/index.php/elperiplo/article/view/770> [consultado el 25 de septiembre de 2016]

Troitiño Vinuesa, Miguel Ángel, (2000). "El turismo cultural en las ciudades españolas Patrimonio de la Humanidad", en AA.VV., *Turismo Cultural: El patrimonio histórico como fuente de riqueza*, Valladolid, Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León

Primer Congreso ONLINE Internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI  
Tema: Educación, capacitación y cultura.

## SIN EDUCACIÓN NO HAY DESARROLLO<sup>1</sup>

José Miguel Moreno Carrillo  
Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), España  
[jomimorca@gmail.com](mailto:jomimorca@gmail.com)

### Resumen:

Se hace un repaso a la inversión en Investigación y Desarrollo, durante la etapa del 2003-2006 como referencia, para ver la importancia que tiene la inversión pública en I+D, junto con la educación, en el desarrollo económico de un país. A continuación se muestra a la Administración Pública sabedora de la importancia de la inversión en educación, para aumentar el valor del Capital Humano en la sociedad, pero titubea en incrementar el gasto público en educación para este fin, aún a sabiendas de que el aumento del nivel educativo de una persona la hace más productiva para la sociedad.

Se sigue con la exclusión y la inclusión de las personas en el entorno social, y en el mercado laboral, según su nivel de estudios y acceso a los conocimientos necesarios, en educación, a lo largo de su vida.

### Palabras Clave:

Educación, Investigación y Desarrollo, Capital Humano, Gasto Público, Inclusión/Exclusión.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

D. José Miguel Moreno Carrillo, es Licenciado en Sociología y Diplomado en Estudios Avanzados por la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSAM). Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad San Pablo CEU de Madrid. Perteneció al Grupo de Sociología de la Comunicación y del Lenguaje (GT-24), de la Federación Española de Sociología, y al Colectivo Comprensionistas de Teatro de la Comprensión, Intervención y Transformación Social, del Grupo de Sociología Clínica, del Ilustre Colegio Nacional de Doctores y Licenciados de Ciencias Políticas y Sociología. Experto en Análisis Psicosocial de la Violencia de Género por la Universidad de las Islas Baleares y Director de Seguridad Privada (Dirección General de la Policía-Ministerio del Interior). Es miembro de la Asociación Castellano Manchega de Sociología (ACMS). Su línea de investigación es sobre los movimientos sociales, la violencia en sus diversas manifestaciones, los grupos revolucionarios en América Latina y el Caribe, y la intervención social en entornos problemáticos de criminalidad y seguridad.

### Introducción.

Existe una falta de liderazgo, político e intelectual, unido a un creciente fracaso escolar, que hace necesario, para un mayor crecimiento económico en España, mayor inversión pública y privada en educación, ya que esta redundará en una mayor representatividad del capital humano español de Calidad ante Europa y la Comunidad Internacional

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre, dice que "...la educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades del siglo XXI... es una evidencia que la mejora del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico del país", esta ley manifiesta la importancia del sector educativo en nuestra sociedad y en la economía estatal.

Se puede considerar la educación como un factor de producción, una inversión en capital humano, que mediante el estudio y actividades en los centros educativos, mediante el aprendizaje y formación en las empresas, contribuye a incrementar la productividad de un país, e individualmente incrementa la productividad del individuo y su nivel de vida. Asimismo, por otra parte, existe un número muy importante de personas que viven en la Unión Europea por debajo del umbral de la pobreza y excluidas socialmente.

### La Investigación y el Desarrollo (I+D).

La influencia de la educación y la investigación sobre el desarrollo económico de un país, es una realidad, constituye uno de los motores más importantes del crecimiento. El nivel educativo representa un factor fundamental en la expansión de las economías.

El Gasto interior en I+D, lo forman el conjunto de gastos realizados en I+D por cada uno de los sectores en que se ha dividido la economía, cualquiera que sea el origen de los fondos. En la tabla 1, se muestra como porcentaje del PIB.

"La investigación y el desarrollo experimental (I+D) comprende el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones" (Manual de Frascati, 2003 pág. 30).

Tabla 1  
GASTOS EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D)

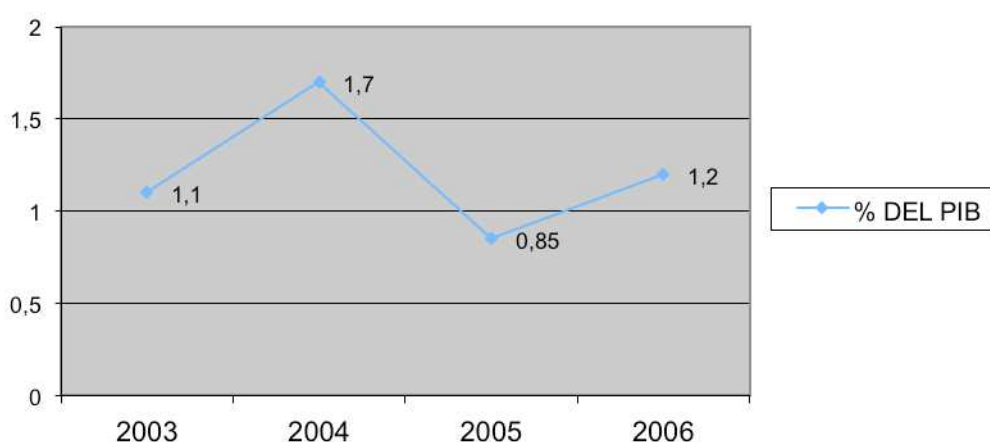
| 2003                    | 2004      | 2005      | 2006 |
|-------------------------|-----------|-----------|------|
| Enseñanza universitaria |           |           |      |
| 8.213.000               | 8.945.000 | 7.740.000 |      |
| 1,1                     | 1,7       | 0,85      | 1,20 |

Unidades: Porcentaje del PIB

Fuente: Elaboración propia, Eurostat e INE 2009.

Según la tabla 1, no ha habido un incremento en gastos de investigación y desarrollo durante este periodo estudiado, permaneciendo en una alternancia de subida y bajada de la inversión en proporción al PIB. Así el año 2003, comienza con el 1,1% en proporción al gasto sobre el PIB, y con 8.213.000 euros, con una ligera subida en 2004 al 1,7%, decreciendo en el 2005 con 7.740.000 euros de valor absoluto en el gasto total y un gasto en proporción al PIB del 0,85%.

**Gráfico 1: GASTOS ENSEÑANZA UNIVERSITARIA SEGÚN % PIB  
INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Tabla 1.

Así el gráfico 1 representa que, durante el periodo estudiado, no ha habido una verdadera voluntad política por incrementar la investigación en la Comunidad Universitaria, volviendo en 2006 con un 1,2% en proporción al PIB, a los mismos valores que en el año 2003 con un 1,1%.

#### La importancia del Capital Humano.

Según Mochón (2005, pág. 2), la clasificación tradicional de los factores productivos sería la tierra (los recursos naturales), el capital (los bienes duraderos no dedicados al consumo sino a producir otros bienes) y el trabajo (el tiempo y las capacidades intelectuales dedicadas a las actividades productivas).

Así estas capacidades intelectuales serían las desarrolladas gracias a los gastos en educación que supondrían una inversión en capital, contribuyendo a “incrementar la capacidad productiva de la economía, pues un trabajador formado y educado suele ser más productivo que uno que no lo está”. Por lo que el capital humano “son los conocimientos y cualificaciones adquiridos por los individuos por medio de la educación y de la experiencia”.

La Teoría del Capital Humano de Gary Becker (1962), ha conseguido el apoyo general de la mayor parte de las sociedades modernas al gasto público en educación. Según esta teoría la educación es considerada como un bien de inversión. “Repercute positivamente en el propio individuo, dotándole de un mayor nivel de productividad y aumentando, consecuentemente, sus posibilidades de rentas futuras...aumenta la utilidad y el bienestar social...porque la educación permite a los individuos disfrutar más de su trabajo, tienen más ocio y, por lo tanto un mayor bienestar” (De Pablos, 1998 págs. 7-8).

Por lo que “las diferencias de los salarios que reciben por los servicios los trabajadores tienen fundamentalmente su origen en la formación y cualificación de estos, esto es, en el capital humano acumulado y en la distinta naturaleza de los puestos de trabajo” (Mochón, 2005, pág. 176).

### El Cambio Tecnológico y el Gasto Público.

El gasto público en educación es una inversión, ya que es considerada como la materia prima que forjará la base económica de un país. De la Fuente y Doménech (2000), encuentran efectos positivos de la influencia del gasto público en la educación sobre el crecimiento de un país.

Vivimos en una sociedad en constante transformación y nuevas formas de vida que vienen producidas por la dinámica de un cambio tecnológico incesante, situación que lleva consigo cambios en los roles que hasta ahora venían desempeñando la familia, los centros educativos, los medios de educación. El cambio en “las transformaciones productivas recientes, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de la utilización intensiva de las nuevas tecnologías de la producción, están modificando profundamente los vínculos tradicionales entre el campo y la ciudad y entre educación y equidad social” (Tudesco, 1998 págs. 19-23).

Esto ha supuesto nuevos interrogantes a la hora de afrontar las nuevas demandas que plantea la propia educación, tanto la formal como la no-formal. Si hasta hace poco, los profesionales de la enseñanza, las familias e incluso las Administraciones públicas tenían delimitados sus campos de actuación y las funciones a desempeñar, actualmente se puede afirmar que los límites se han desfigurado y las influencias mutuas entre los mismos son ya indiscutibles, pero también, y por ello mismo, más difíciles de afrontar aisladamente.

Si bien el nivel educativo ha mejorado a lo largo de los últimos años, es gracias a la labor académica y el papel fundamental que los centros de enseñanza privada desarrollan y han desarrollado a lo largo de la historia. Pero en la actualidad no son suficientes los presupuestos que reciben por la administración pública, las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma, para cubrir los costes necesarios de los puestos escolares. No obstante muchos de estos centros podrían elegir el pago directo de las familias de los alumnos, y dejar el concierto con la administración, pero no lo hacen.

La contribución que la composición del gasto público pueda realizar al crecimiento de la economía es una cuestión en creciente debate, así la política fiscal, en concreto la vertiente del gasto público, puede afectar a la expansión y al crecimiento de la economía a largo plazo.

La inversión pública y el gasto en Investigación y Desarrollo, actúan positivamente en la acumulación de capital físico y su productividad.



Los fondos públicos destinados a los diferentes programas de gasto en educación, deben realizarse con criterios de eficiencia, porque cuanto más eficiente<sup>2</sup> sea la acción pública (De Castro y González, 2008 pág. 3) la política fiscal favorecerá un crecimiento prolongado.

#### Exclusión/Inclusión Social.

La nueva sociedad basada en el conocimiento ofrece un enorme potencial para reducir la exclusión social, tanto mediante la creación de las condiciones económicas para una mayor prosperidad con mayores niveles de crecimiento y empleo, como propiciando nuevas formas de participación en la sociedad. "No le toca al Evangelio decir si, en una determinada sociedad, hay o no mecanismos de opresión y explotación, ni ofrecernos modelos económicos, sociales y políticos. Pero del Evangelio viene la condena de la opresión y de él surge el imperativo de transformar las estructuras sociales" (Carneiro, 1994).

Para ello hace falta una auténtica transformación del mundo democrático, unas transformaciones intensas y profundas, que como nos refiere Marcel Gauchet, requerirían "una revisión en regla de lo que significa la libertad y las vías para gobernarla" (Gauchet, 2003 pág. 87).

Al mismo tiempo, se corre el riesgo de dar pie a una diferencia cada vez mayor entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes quedan excluidos. Para evitar este riesgo y aprovechar al máximo este nuevo potencial, deben hacerse esfuerzos para mejorar las cualificaciones, promover un acceso más amplio a los conocimientos y oportunidades y luchar contra el desempleo: la mejor salvaguardia contra la exclusión social es un trabajo (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia en 1990 definió las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS). Allí se describieron las Nebas como "un conjunto de herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo" (Filmus, 2001 pág.10). Estos serían los elementos mínimos que la escuela debería proporcionar a todos los ciudadanos para facilitar su inclusión social.

---

<sup>2</sup> Cuanto menor sea el volumen de recursos necesarios para alcanzar el nivel de provisión de bienes y servicios fijado como objetivo.

## BIBLIOGRAFÍA.-

CARNEIRO DE ANDRADE, PAULO (1994): "La participación política de los cristianos. Criterios teológicos-pastorales". Traducción Miquel Suñol. Revista eclesiástica brasileña, número 215, págs. 629-642. Consultado el 22/10/2016) .  
[http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol35/139/139\\_carneiro.pdf](http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol35/139/139_carneiro.pdf)

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): Empleo, reforma económica y cohesión social. 23 y 24 de marzo de 2000, Parlamento Europeo. Consultado el 15/09/2016.  
[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

DE CASTRO, F., y GONZÁLEZ, J. (2008): La composición del gasto público en Europa y el crecimiento a largo plazo. Boletín Económico, mes de marzo, Banco de España.

DE PABLOS, ESCOBAR (1998): El gasto público en la educación. Algunos aspectos de interés. Documento de Trabajo. Universidad Complutense de Madrid.

DE LA FUENTE, A., y R. DOMÉNECH (2000): Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make? OECD Economics Department WorkingPaper nº 262.

FILMUS, DANIEL (2001): "Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral". Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Presentado en el evento: Argentina: "Confrontando la Pobreza: Soluciones, Experiencias y Proyectos" (9/12/2001). Consultado el 10/09/2016.  
<http://www.documentacion.edex.es/docs/1200fildes.pdf>

GAUCHET MARTEL (2003): La religión en la democracia. El camino del laicismo, El Cobre, Madrid.

MANUAL FRASCATI (2003): Fundación Española de Ciencia y Tecnología. OCDE.

MOCHÓN MORCILLO, FRANCISCO (2005): Economía, teoría y política. McGraw-Hill, Madrid.

TUDESCO, J. C. (1998): Desafíos de las reformas educativas en América Latina. En Revista Propuestas Educativas, Diciembre número 19. Novedades Educativas-Flacso, Argentina.

## La Historia del Arte ante el reto del valor social del patrimonio cultural y la competencia para la conciencia y expresiones culturales.

Aurora Arjones Fernández  
Profesora Doctora Asociada  
Universidad de Málaga  
(España)  
[maarjones@uma.es](mailto:maarjones@uma.es)  
orcid: 0000-0003-4415-7125

### Resumen

El valor social del patrimonio cultural es intrínseco a la educación para la competencia en conciencia y expresiones culturales. Nuestra ponencia reflexiona sobre la Educación y el Patrimonio Cultural en el marco de la *Ley para la Mejora de la Calidad Educativa en España*. Concluye justificando la oportunidad del docente de educación primera, secundaria y enseñanzas de grados como un vehículo imprescindible en la educación para la legitimidad del patrimonio cultural.

The social value of cultural heritage is intrinsic to education for competition in cultural awareness and expression. Our paper reflects on Education and Cultural Heritage under the Law for the Improvement of Educational Quality in Spain. He ends justifying the chance education teacher first, secondary and teaching as an essential vehicle degrees in education for the legitimacy of cultural heritage.

### Palabras claves

Valor social; patrimonio cultural; didáctica; Historia del Arte; monumento; competencia para la conciencia y las expresiones culturales.

Social value; cultural heritage; teaching; History of art; monument; competition consciousness and cultural expressions.

### Introducción

“Grupo de recursos heredados del pasado con el que la gente se identifica, más allá de la propiedad de los bienes, como una reflexión y expresión de sus valores, creencias, conocimientos y tradiciones en continua evolución”  
(*Convención de Faro*, 27/X/2005)

Todos nos felicitamos cuando leemos esta definición de patrimonio cultural en la *Convención Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad Faro (27/X/2005)* – tradicionalmente conocida como *Convención de Faro*-. En la *Convención de Faro* definitivamente lo intrínseco del patrimonio cultural deviene, es legitimado por el colectivo social, ha dejado de ser un *a priori*, se ha desvinculado de la dimensión objetual para apoderarse de las señas de identidad. A día de hoy nos proponemos educar para la adquisición de competencias, la competencia en conciencia y expresiones culturales conlleva dotar a nuestros alumnos de las destrezas necesarias para conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y

patrimonio de los pueblos. Sin lugar a dudas, la competencia en conciencia y expresiones culturales que desarrolla el sistema educativo español concibe al alumno como un agente activo en la gestión del patrimonio cultural, argumento en el que coincide con los principios de la *Convención de Faro*.

“Patrimonio y comunidades” era el lema de las Jornadas Europeas de Patrimonio 2016, entre los objetivos de las jornadas: “sensibilizar a los ciudadanos europeos sobre la riqueza y la diversidad cultural de Europa”; “fomentar la valoración del rico mosaico que componen las culturas europeas”... En la presentación de estas jornadas se alude a la *Convención de Faro* en clave de diversidad cultural valorando los beneficios que el patrimonio ofrece para el entendimiento entre las diversas culturas. La *Convención de Faro* también ofrece otra lectura en este caso en clave de “comunidad patrimonial” y valor social del patrimonio para la ciudadanía como exponía la profesora Martínez Yáñez en la *Revista E-Rph* en 2010 (Martínez, 2010). Nosotros profundizamos en la Convención de Faro como primer documento en el seno de la Unión Europea en el que hay un compromiso para la participación activa de la ciudadanía en el proceso de legitimidad del patrimonio cultural. Los países firmantes sostienen:

- \*la necesidad de involucrar a todos en el actual proceso de definición y gestión del patrimonio cultural
- \*expresan su convencimiento sobre la efectividad de las políticas de patrimonio e iniciativas educativas para promover el diálogo entre las culturas
- \* reconocen que el derecho a la herencia cultural es inherente al derecho para participar en la vida cultural
- \* reconocen la responsabilidad individual y colectiva para el patrimonio cultural
- \* insisten en la conservación y uso sostenible del patrimonio cultural como indicadores de calidad de vida.

Ahora bien, cuando en el ámbito de la educación afirmamos que educamos en competencias, entre las que está la competencia en conciencia y expresiones culturales “¿Estamos preparando a nuestros alumnos para que asuman los compromisos que supone el valor social del patrimonio al que insta la Convención de Faro (27/10/2005)? Efectivamente, España aún no ha ratificado la Convención de Faro, distanciándose del modelo de política cultural italiana, pero queremos interpretar que la administración española está preparando a la ciudadanía para la mayoría de edad en términos de Educación y Patrimonio, de lo contrario caeríamos en una contradicción ya que el sistema educativo sí que se propone la educación en competencia para la conciencia y expresiones culturales.

### **El patrimonio cultural entre las competencias clave para la educación permanente**

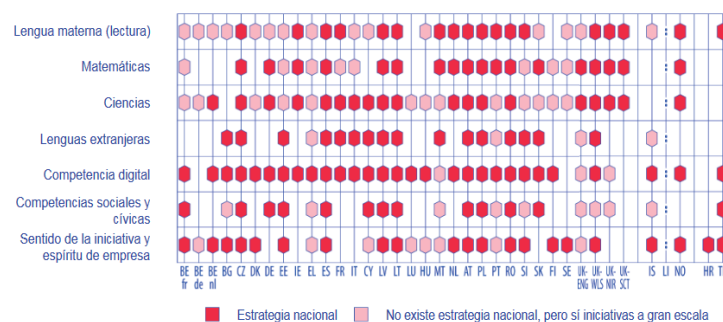
No hace tanto que era frecuente oír: “durante el periodo de prácticas en la empresa X he aprendido más que en toda la carrera universitaria”, “los programas informáticos sobre los que me examino en el módulo de Formación Profesional no me sirven para nada porque están desfasados”, “para qué me servirá memorizar la definición de “perspectiva lineal” si realmente no comprendo por qué se introdujo en el Renacimiento así como

tampoco cómo se ejecuta en una pintura”... Todos somos conscientes de que el siglo XXI en Educación implica transcender, ir más allá, del libro de texto, de la definición de conceptos, así como del profesor “sabelotodo”. La educación en el siglo XXI nos exige conocer y gestionar fuentes de información; debatir, revisar y proponer conceptos ; y asumir la figura del profesor como “aliado”, el docente del siglo XXI tutela el proceso de aprendizaje porque el protagonista es cada uno de nuestros alumnos conforme a las circunstancias generacionales y familiares en las que se desarrolla su vida. Veamos cómo ha afrontado este reto España como país miembro de la Unión Europea.

La Unión Europea responde a las necesidades educativas del siglo XXI con una educación en competencias clave, basada en la constatación de que las tres cuartas partes de su población al comienzo del siglo no ostentaban los conocimientos mínimos que el mercado laboral exigía. En suma, la Educación en competencias es la respuesta al desfase constatado entre el sistema educativo y las necesidades reales del mercado laboral. Los alumnos durante la educación obligatoria no se preparaban para poder afrontar un puesto de trabajo, así mismo un elevado porcentaje de alumnos abandonaban antes de finalizar la educación obligatoria lo que les exponía a la exclusión social. Entre la primavera del año 2000 y 2002, en el contexto de la Unión Europea se constata la necesidad de educar en unas competencias básicas que permitan afrontar un modelo económico y social basado en el conocimiento. En 2003 el Consejo de Europa define unos “puntos de referencia” en relación con las competencias clave. En 2004, en el contexto del Informe de Maastrich se definió al profesor como un aliado para la adquisición del nivel de formación exigido por los nuevos puestos de trabajo y frente a la baja cualificación de la tercera parte de la población europea. Este mismo año, el Consejo y la Comisión Europea asumen el informe “Educación y Formación 2010” desde el que se propiciaba la educación permanente a través de unas competencias básicas. En la primavera de 2005 se firmó el *Pacto Europeo para la Juventud* con el que los estados miembros se comprometían para desarrollar una base común en competencias básicas, es decir se trabajó para dotar a todos los ciudadanos de la unión de las mismas destrezas. Queremos destacar que en el preámbulo de la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de Europa (18/12/2006) se retoma el informe adoptado por el Consejo de Europa en 2004 en el que se reconocía en la educación una aliada para mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como para el aprendizaje de los valores sociales y cívicos fundamentales. En suma, España desde 1986 es país miembro de la entonces denominada Comunidad Económica Europea, hoy, desde 1992, Unión Europea. En España llevamos una década 2006-2016 queriendo educar en competencias básicas. En estos años la legislación española sobre educación, así como también la reciente Ley para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre, han tenido como horizonte la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). El objetivo prioritario de estas recomendaciones es determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Se definen ocho competencias clave en comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y, conciencia y expresión culturales. Las recomendaciones sintetizan estas ocho competencias en tres ejes: competencia en las capacidades básicas de la lengua, la lectura y la escritura. En segundo lugar, el cálculo y

las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y finalmente, la capacidad de aprender a aprender. Así mismo, detalla los denominadores comunes entre las ocho competencias: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación de riesgos, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos.

Gráfico 1. Existencia de estrategias nacionales para promover las competencias clave en Educación Primaria (CINE\* 1) y Educación Secundaria (CINE 2-3), 2011/12



Fuente: Eurydice 2012.

Figura 1. De acuerdo con la información gestionada por Eurydice entre 2011-2012 España contaba con una estrategia nacional para promover las competencias sociales y cívicas; en el conjunto de la Unión Europea las competencias sociales y cívicas son las menos desarrolladas, tan sólo trece países de un total de treinta y siete tenían una estrategia nacional activa. Gráfico sobre estrategias nacionales para promover competencias clave En Boletín de Educación nº1, diciembre 2013 [<http://educalab.es/documents/10180/62610/Bolet%C3%ADn%20CNIIE%20n%C2%B1.pdf>]

Al comienzo de nuestra reflexión, les proponíamos el concepto de patrimonio cultural de la *Convención de Faro* (27/10/2005): “Grupo de recursos heredados del pasado con el que la gente se identifica, más allá de la propiedad de los bienes, como una reflexión y expresión de sus valores, creencias, conocimientos y tradiciones en continua evolución”. Esta definición es relativamente cercana en el tiempo y el espacio a la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). Hemos hecho hincapié en el valor social del patrimonio cultural como un argumento presente en el seno de la Unión Europea, a través del compromiso adoptado por un número significativo de países miembros al adscribirse a la *Convención de Faro* (27/10/2005); y, previo a la aprobación en 2006 de las competencias clave para la educación. Tras releer cada una de las ocho competencias clave, constatamos que el patrimonio cultural de forma explícita, se incluye en la competencia para la conciencia y expresión culturales: “conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia: la expresión cultural precisa una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea. Es esencial comprender la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, al necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana” *Recomendación 18/diciembre de 2006* (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/17)



Figura 2. Competencia en conciencia y expresiones culturales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.[<http://mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/cultura.html>]

Así mismo, la Recomendación contempla en el aprendizaje permanente las competencias sociales y cívicas, las define “formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una, las define “formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una a eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. Las competencias sociales y cívicas procuran la comprensión de códigos de conducta en distintas sociedades y entornos, en este objetivo interpretamos el patrimonio cultural en la medida en que éste se identifica con las señas de identidad de una comunidad cultural. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” *Recomendación 18/diciembre de 2006* (Diario Oficial de la Unión Europea 20/12/20106. L394/16).



Figura 3. Competencias sociales y cívicas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.[<http://mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/cultura.html>]

La competencia para la conciencia y expresiones culturales; y, las competencias sociales y cívicas, principalmente, proponen expectativas para pensar que el sistema educativo español cuando concibe la educación permanente contempla el aprendizaje que favorece en el alumno actitudes para su participación activa en la legitimidad del patrimonio cultural, de sus señas de identidad.

## Educación y Patrimonio en España

*La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro*, se perfila una lectura necesaria para abordar este tema ya que se trata de un trabajo que firman los profesores José María Cuenca, Miriam J. Martín, Alex Ibáñez y la directora del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, la profesora Olaia Fontal Merillas. En este artículo se observa y justifica que en las instituciones culturales españolas no se educa a través del patrimonio cultural sencillamente nuestras instituciones ilustran o muestran el patrimonio (Cuenca, y otros: 2014). Por tanto, podemos interpretar que desde la política cultural española lo intrínseco, la naturaleza, del patrimonio cultural continúa siendo un *a priori*, el colectivo social actúa pasivamente en la legitimidad del patrimonio cultural, sencillamente recibe un patrimonio cultural legitimado desde las disciplinas lo que supone una contradicción si atendemos a la definición del patrimonio cultural que versa en la Ley de Patrimonio Histórico Español así como en la legislación de las diversas comunidades autónomas.

En la Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985 de 25 de junio, se define el patrimonio histórico en estos términos: “el Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como



elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos, porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando” (LPHE:2) Por tanto, la ley asume que la acción social o el colectivo social legitima el patrimonio cultural en un continuo proceso de revalorización. Esta definición la podemos considerar una declaración de intenciones ya que en el desarrollo de la ley no se prevén mecanismo que favorezcan la participación de los colectivos sociales (Arjones: 2015 c) En cualquier caso, en España el patrimonio cultural se concibe en términos de bienes culturales, teóricamente queda ya muy lejos el monumento, es decir un objeto o entidad pasiva que testimonia el arquetipo o *disegno* que un día su arquitecto llevó a cabo. Cuando hablamos de bienes culturales necesariamente tenemos que reconocer tanto valores de contemporaneidad como valores rememorativos tal y como podemos comprobar a través de cartas y recomendaciones internacionales (Carta de Atenas 1931, Cracovia 1999...). En este punto, valoramos que es de obligado cumplimiento que se defina y afiance la función del docente como primer motor de las actitudes para con la legitimidad del patrimonio cultural.



Figura 4. Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España [http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html]

El *Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio de España* (PNEP) aprobado en 2013 se propone como objetivo último la educación patrimonial y afronta el reto de hacer de nuestros alumnos, ciudadanos capacitados para legitimar su patrimonio cultural, es decir con destrezas que harán posible su participación activa en los procesos de legitimación del patrimonio cultural. El PNEP afirma: “si los bienes culturales que forman parte del patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc”. El *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* propone un modelo de didáctica patrimonial centrado en la conexión entre los bienes culturales y las personas”, que interpretamos como una fórmula de participación activa de la ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural (Arjones, 2015 c). Traza dos rutas: los programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales; así como, una

segunda vía, contempla la integración de “*contenidos relacionados con el patrimonio cultural en los currículos de los diferentes niveles educativos*”. De acuerdo con estos fines el Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio de España asume el compromiso de potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, e impulsar la capacitación de sendos colectivos en la “*transmisión de valores patrimoniales*”, porque todos somos conscientes de que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de toda la vida, en distintas circunstancias, en el núcleo familiar, en el contexto escolar...

El *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* comienza a dar sus frutos, la situación está cambiando; pero, ¿la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa contempla al profesor como un vehículo imprescindible para a través de la competencia en conciencia y expresiones culturales hacer del alumno un agente activo?

### **El valor social del patrimonio cultural en la LOMCE**

En una primera lectura de la Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013) se echa en falta la participación como un valor básico para la formación de los ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos que priorizaba la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Estefanía, 2011)

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013) conforme a las modificaciones llevadas a cabo el 29 de julio de 2015, afirma que el alumnado será el centro y la razón de ser de la educación, insiste en el protagonismo del alumno a lo largo del proceso educativo; apuesta por la educación como un instrumento de movilidad social que favorezca la participación efectiva del alumnado en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación. La educación se presenta como la clave que hace posible la formación de personas activas con autoconfianza, motivadas para participar en la sociedad en la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo. El Sistema Educativo Español se propone como finalidad, punto XIV del Preámbulo de la LOMCE: “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida, económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”; considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas. La LOMCE en materia de educación patrimonial supone un cambio fundamental desde el momento en que apuesta por el patrimonio cultural en el marco de la Educación Artística. La educación del patrimonio cultural tradicionalmente ha formado parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y más concretamente se integraba en el currículo de Historia e Historia del Arte porque se valoraba la educación patrimonial desde la concepción humanista antes que en el marco de la Educación Artística. Ante esta nueva propuesta nosotros nos cuestionamos ¿dónde integramos el patrimonio inmueble? ¿También en la Educación Artística? La profesora Fontal en relación a este cambio recuerda la vinculación de la educación artística y patrimonial en la Educación Primaria, y apuesta por la inclusión de la educación patrimonial en la formación de los futuros maestros (Fontal, 2016).

Desde la Didáctica de la Historia del Arte en Educación Secundaria, tras evaluar una muestra significativa de la materia Complementos Disciplinarios de Geografía e Historia en los programas del Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas, llamamos la atención la progresiva reducción de los contenidos de uso social y educativo del patrimonio cultural. La escasa y limitada presencia del patrimonio cultural en los Complementos disciplinares de Geografía e Historia conlleva un vacío en la formación de nuestros futuros profesores de Geografía e Historia, y más concretamente ante propuestas curriculares como *Patrimonio cultural y artístico de Andalucía* para Primer Curso de Bachillerato. Los bloques de contenidos de esta materia en el marco de la comunidad autónoma de Andalucía contemplan aspectos patrimoniales tratados escasamente en los niveles educativos no universitarios y complementan la formación específica del alumnado que cursa el Bachillerato de Humanidades así como el de Ciencias Sociales. Los bloques temáticos de la materia Patrimonio cultural y artístico de Andalucía, detalla: Bloque 1.El concepto de patrimonio; Bloque 2. Culturales históricas en Andalucía; Bloque 3. Patrimonio cultural andaluz; y, Bloque 4. Protección y fomento del patrimonio cultural en Andalucía. El currículo y programación de esta materia de Patrimonio cultural y artístico de Andalucía se resolverá en el Proyecto Educativo de cada centro. El bloque 4 se propone como el idóneo para desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo que contribuyan para la participación activa de la ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural.

## Conclusión

*La Historia del Arte ante el reto del valor social del patrimonio cultural y la competencia para la conciencia y expresiones culturales*, cuando nos proponemos educar para la participación activa de los ciudadanos en la gestión del patrimonio cultural observamos que el sistema educativo español no propone si desarrolla estrategias que hagan posible la participación de nuestros alumnos en la gestión responsable de su patrimonio cultural. Por tanto, se avista un conflicto entre las estrategias para la Gestión del patrimonio cultural y las estrategias propuestas desde la LOMCE en materia de educación y patrimonio. El Plan Nacional para la Educación y Patrimonio se propone como el contexto desde el que abordar esta circunstancia.

## Referencias citadas

AA.VV. Jornadas Europeas de Patrimonio 2016. Patrimonio y comunidades. (última consulta:1/10/2016) [<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/mc/eupa/2016/presentacion.html>]

AA.VV. 2006 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) Diario Oficial de la Unión Europea de 30/12/2006, L 394/10- L394/18 (última consulta: 3/09/2016) [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>]

AA.VV. (2013), Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PNEP), p.10 [Consultado: 23/12/2015] [<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>]

ARJONES FERNÁNDEZ, A. 2007. *El culto moderno de los monumentos, su carácter y sus orígenes. Primera edición comentada y antológica en español de Aurora Arjones Fernández*, Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

ARJONES FERNANDEZ, A. 2014. "El rol del "amigo del arte" ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Homenaje a la Conferencia sobre Los antiguos y modernos amigos del arte de Alois Riegl (1905)". En IV Congreso Internacional Arte y Sociedad: Bellas Artes y Sociedad Digital organiza EUMED.NET (Grupo de Investigación de la Universidad de Málaga orientado a actividades académicas y de investigación en colaboración con universidades latinoamericanas) (19-29 de octubre de 2014).

ARJONES FERNÁNDEZ, A. 2015. Apuntes para un Manual de buenas prácticas para la participación ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural en Andalucía en *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, nº16, pp.45-50.

CUENCA LÓPEZ, J.M.; MARTÍN-CÁCERES, M.J.; et alii., La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio. History and History teaching*. 2014. 40. ISSN.: 1139-6237 [última consulta: 3/07/2015] <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>

ESTEFANÍA LERA, J.L., La participación en la formación y la práctica docente en CEE Participación Educativa, nº16, marzo 2011, pp. 133-144. ( última consulta: 20/09/2016) [<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-estefania-lera.pdf>]

FONTAL, O., El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria en *Arte, Individuo y Sociedad*, nº28 (1), pp. 105-120.

GUERRERO VALDEBENITO, R.M., Patrimonio cultural mundial, territorio y construcción de ciudadanía. Construcción y apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Valparaíso-Chile en *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Volumen XVI, núm.388, 10 enero 2012 (última consulta: 10/09/2016) [<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-388.htm>]

Orientaciones para la impartición de la materia Patrimonio cultural y artístico de Andalucía en Primer curso de Bachillerato en Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultural y Deporte, sobre la Ordenación Educativa y la Evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otros estudios consideraciones generales para el curso 2015-2016. (última consulta: 20/01/2016) [<http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc9mayo2015SecBach1516.pdf>]

Guía docente de la asignatura Complementos disciplinares para. Programa de Estudios del Master en profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas especialidad Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía de la Universidad de Málaga

(última consulta: 24/10/2016)[[https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_514\\_5\\_AsigUMA\\_101303.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_514_5_AsigUMA_101303.pdf)]

Guía docente complementos de Formación de las Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia) (27/09/2016)  
[<http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/ciencias-sociales/itinerario-geografia-e-historia/documentos/201617/041guiadocente201617/%21>]

Guía docente complementos de  
[http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/hosteleria-y-turismo#\\_doku\\_guias\\_docentes](http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/hosteleria-y-turismo#_doku_guias_docentes)  
ELLIOT, J., (2009) La investigación-acción en Educación. Madrid: Maroto.

ICOMOS Conferencia de Nara sobre autenticidad cultural (1994)  
[consultado:10/05/2016]  
[<http://www.icomoscr.org/doc/teoria/DOC.1994.nara.documento.sobre.autenticidad.pdf>]  
]

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17270.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921

MARTÍNEZ YÁÑEZ, C., Reseña bibliográfica *Council of Europe: Heritage and Beyond. Strasbourg: Council of Europe Publishing* ( 2009) en Revista E-Rph, nº6, junio 2010. (última consulta:15/09/2016)  
[<http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero6/reseniabibliografica/resenia1/articulo2.php>]

Master universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia  
(última consulta: 12/10/2016)  
[https://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,53594848&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&idAsignatura=23304729&idContenido=5&idTitulacion=230401](https://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,53594848&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=23304729&idContenido=5&idTitulacion=230401)]

Master Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid  
(última consulta: 27/09/2016)  
[<http://www.ucm.es/masterformacionprofesorado/plan-de-estudios>]

Master de Profesorado de Educación SECUNDARIA Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas .Especialidad Ciencias Sociales. Itinerario Geografía e Historia de la Universidad de Granada  
(última consulta: 27/09/2016)

[<http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/ciencias-sociales/itinerario-geografia-e-historia>]

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. BOE. Legislación consolidada.

## REFORMAS Y DESIGUALDAD EDUCATIVA

**Gonzalo Cabrera Núñez**

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 022 Tijuana, Baja California  
gcabreranet@gmail.com

### Resumen

El presente escrito contiene una de tantas definiciones de reforma educativa, seguido del apartado que hace una crítica a los discursos oficiales sobre las reformas en América Latina y su encuadre en la globalización de la economía, luego se describe un recuento de las reformas educativas en México a partir de la revuelta revolucionaria. Después se identifican los actores y grupos de poder que deciden las políticas educativas del país, donde se refleja la continuidad del sistema educativo mexicano a los intereses económicos y políticos del mercado internacional y los sectores productivos. Se continúa con una reflexión sobre el fracaso de las reformas así como los retos pendientes de todos los actores escolares, reflejadas en las desigualdades sociales en América Latina y en particular México. Por último, se anotan las conclusiones.

Palabras clave: Reforma educativa, desigualdad social, política educativa, educación superior,

### Introducción

En México, estamos alejados de seguir el ideal de José Vasconcelos, donde el sentido de la educación perseguía que los mexicanos se apropiaran los principios de igualdad, la justicia social, la democracia y el mejoramiento humano. Posterior a la revuelta revolucionaria las autoridades educativas emprendieron agotadoras jornadas en todo el país acompañadas de emotivos discursos, donde convocaban a los educadores entregarse con pasión y misticismo a las tareas educativas en el nivel básico, sin reclamo alguno, solo al compromiso de la reconstrucción nacional, en base a una ideología nacional, antes que dar respuesta al ordenamiento de la economía (Vasconcelos 1923, p.192). De 1924 a 1940 la única recompensa que recibía ese ejército de educadores mexicanos, sin formación normalista, era servir a la patria y sentir la satisfacción del deber cumplido; Educadores que mostraban atributos de servidores comunitarios y que fueron elegidos por saber leer y escribir para alfabetizar a la población en todo el país y en particular, en las zonas rurales

(Juárez 2000, p.3). En referencia a la cita de Alejo Carpentier, esperamos que en la sensación del caos educativo, las fuerzas sin rostro, no desaten el terror ante las reformas educativas en el medio escolar.

### **Una definición de reforma educativa**

Es necesario definir lo que es una reforma en educación, ya que se puede estar hablando de reformas educativas a decisiones tomadas por los gobiernos sin que se realicen cambios organizacionales y de forma estructural en los diferentes niveles del sistema educativo. Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán mencionan que las reformas educativas son actos de gobierno, es decir, son acciones donde el estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, resultado de un proceso complejo donde intervienen factores externos e internos a la realidad social educativa del país (Díaz e Inclán 2001, pp. 3-4).

En particular y para el presente trabajo, la definición de reforma educativa es la que comparto con Zaccagnini (2004). ...“cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejorar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc.”

([www.campus-oei.org/revista/ de los lectores/338Zaccagnini.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/338Zaccagnini.pdf)).

### **Reformas educativas en América Latina.**

Los discursos plagados sobre la globalización y bajo la lógica del control de los mercados en la contienda de la competitividad, tratan de justificar el desplazamiento de la teoría del capital humano. En la lucha constante sobre el progreso económico de los países y la constante competencia por los consumidores le atribuyen el papel a la escuela, el habilitar a las personas para que obtengan ingresos de acuerdo a niveles de vida modernos o civilizados y en la tesis económica pura, aseguran que la suma de esos esfuerzos se reflejara en economías nacionales e internacionales estables.



Eso conduce a sustituir la teoría de movilidad social como objetivo de la formación en las personas y subordinar los procesos y sistemas educativos a las demandas económicas. A partir de fines del siglo XX en América Latina se ha pasado del estado nacionalista, hacia el estado desarrollista y hoy se suele llamar estado liberal, donde la oferta y demanda como fuerzas de mercado son las que deben orientar las decisiones de los gobiernos. En otras palabras, en el nuevo contexto de la globalización identificado por su relación con las teorías del mercado, imprimen otro ritmo en el orden nacional e internacional, estableciendo nuevas relaciones entre política y economía, cuyo desenlace en cuanto a las decisiones políticas nacionales sobre las reformas educativas, quedan subordinadas al interés económico (Díaz e Inclán 2001, p.4).

El reacomodo de la economía mundial entre la década de los setenta y ochenta orientó un nuevo enfoque sobre el crecimiento económico, donde se pide incorporar la calidad y la preparación de la enseñanza en la economía. Se toma como referencia el papel activo que desempeña Asia en el concierto mundial, donde su fuerza laboral tiene en promedio 9 años de educación contra casi 5 en los países de América Latina. El financiamiento de los organismos mundiales siguen esta tesis, en particular el Banco Mundial (BM) donde la relación costo-beneficio, la tasa de retorno, las competencias adquiridas, limitar el papel de los gobiernos en las decisiones, los rendimientos sobre la calidad, las evaluaciones externas, los sistemas de gestión de calidad, las evaluaciones en base a indicadores de desempeño y la descentralización de los sistemas educativos, son los elementos a evaluar en las decisiones de inversión en los niveles educativos (Rivero 2000, pp.104-105).

La influencia y las presiones del BM son fuertes y han llegado a recomendar a los gobiernos invertir menos en la formación inicial de los nuevos docentes y atender con mayores recursos financieros la capacitación en servicio, buscando aplicar la fórmula costo-beneficio (Rivero 2000, p.127). En educación primaria el BM recomienda revisar los libros de texto, evitar incrementos salariales a docentes que no estén vinculados al análisis de resultados, descentralizar los sistemas educativos y justificar un proyecto escolar unificado (Díaz e Inclán 2001, p.5).

El sentido del cambio educativo por competencias, es que anteriormente se formaban personas con conocimientos para toda la vida y actualmente se trata que las personas aprendan de forma permanente. Ahora se pide que la educación siga perdurando toda la vida en las personas con ventajas de diversidad, flexibilidad y se tenga acceso en tiempo y

espacio, bajo el enfoque educativo en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir. Se complementa a estas capacidades con el aprendizaje, dotar a los alumnos de criterios para la selección de información clave para darle sentido social y académico, capacidad de auto aprendizaje, tener iniciativa propia, la resolución de problemas y todas las habilidades del razonamiento superior (Castro 2007, p.19).

Una de las motivaciones importantes en las reformas es que la educación es impulsora de equidad social acompañada de mecanismos jurídicos, reestructuración de sistemas educativos, incremento de recursos y acceso a préstamos internacionales para atender los nuevos procesos educativos y asumir las reformas educativas como política de estado sin mediar o interrumpir en los periodos de gobierno (Rivero 2000, p.107). Cabe recordar que también las reformas educativas en América Latina se realizan en paralelo con las crisis y los ajustes económicos de los países y por lo tanto, el sector educativo queda sujeto a las decisiones presupuestales y en varios casos a la reducción del gasto escolar (Guzmán 2005, pp.4-5).

De acuerdo a un recuento en las ultimas dos décadas se desprende que en América Latina se aplican tres tipos de políticas educativas con distintos propósitos e impactos. Una comprende un conjunto de políticas tendientes a mejorar la calidad y la eficiencia y se caracterizan por ser estrictas, se le conoce como reforma hacia adentro; la segunda, apunta al crecimiento de la matrícula y tiende a ser más flexible y cambiante que la primera, llamada reforma hacia afuera. Y la tercera reforma centrada en la autonomía de las escuelas y la descentralización pedagógica donde las decisiones curriculares y pedagógicas de los gobiernos centrales de transfieren a los centros escolares (Guzmán 2005, pp.1-2).

A partir de un modelo base en una esfera mundial, a los profesores se les ubica como proveedores educativos y como beneficiarios los alumnos junto con sus familias. Los maestros suelen estar bien informados sobre las decisiones de las políticas que tuvieran efecto en su práctica docente y vida laboral; en cambio, las familias y los alumnos no están organizados y no reciben información sobre lo que sucede en los planteles escolares y sobre todo, de las decisiones que se toman sobre educación. Este distanciamiento hace que cualquier cambio de política, presupuesto o reforma normativa logre establecerse sin resistencia alguna por las familias y los alumnos; en cambio, los docentes tomaran acciones inmediatas en defensa solo de sus intereses laborales a través de sus gremios o sindicatos.

Un ejemplo evidente es el desempeño escolar sobre el cual descansan los resultados de una buena educación, misma que las autoridades educativas y las familias no atienden de manera oportuna, ni reclaman resultados debido a su participación marginal en todo el proceso formativo escolar, ajeno al manejo administrativo y el desconocimiento de los alcances o resultados esperados. Si las decisiones sobre políticas son centrales y el complejo de actividades que desarrollan los actores dificulta su seguimiento y evaluación en términos cuantitativos. Una forma de pasar la prueba para medir la eficiencia de las políticas educativas se puede conocer cuando en el mediano plazo se logra la colocación de egresados en el mercado laboral y en esta medición o inserción laboral satisfactoria se deberían evaluar las políticas educativas (Navarro 2006, p.6).

La pugna entre centros escolares es ofrecer egresados competitivos ya que sus directivos interpretan que sus programas son competitivos y los utilizan como estrategia para estar a la altura mundial (Castro 2007, p.6). Los directivos escolares interpretan que sus egresados deben desarrollar habilidades, conocimientos y competencias que el mercado laboral les demanda, a la vez, están preocupados por mantener certificaciones y evaluaciones que les otorgan organismos internacionales y nacionales.

Los directivos de los centros escolares, en particular de educación superior se convierten en adictos a los rankings (Días 2005, pp.5-6), las credenciales y la venta publicitaria de sus escuelas con programas de excelencia en busca de alumnos-consumidores, bajo el lema de la competitividad, (Guzmán 2005, p.4), la mejora en la eficiencia terminal, la vinculación con el sector productivo y la sociedad, la adecuación de la normatividad y la búsqueda de recursos financieros extraordinarios en base a evaluaciones y acreditaciones por organismos externos (Luengo 2003, pp.9-10) dejan de lado cualquier política que atienda una formación educativa integral hacia el alumnado.

La autonomía universitaria con sus órganos de gobiernos queda en segundo plano y es desplazada la participación del trabajo colegiado académico, para dar respuesta a esta competencia oficial dirigida desde la SEP y las presiones de muchos actores, en especial las fuerzas del mercado y sus necesidades de producción. Los fines académicos están sujetos a la lógica avasalladora del rendimiento, la eficiencia, la producción y la competencia en sí misma.

El riesgo que los sistemas educativos queden cautivos por los proveedores, los actores de las fuerzas productivas o docentes movidos por sus intereses gremiales, se puede evitar al

promover la incorporación de mecanismos compensatorios, donde se ejerza una administración pública eficaz que rinda cuentas a la sociedad y complementada con una planta docente comprometida en su servicio, con vocación docente profesional actuando en demanda del interés público.

En América Latina las medidas compensatorias no han logrado romper la capacidad de resistencia sindical de los docentes, es entonces que las políticas educativas sean de corto plazo, ya que la presión de los docentes sindicalizados actúan bajo amenaza de estallar huelgas, realizar movilizaciones y marchas callejeras, llevar a cabo bloqueos de avenidas, realizar suspensiones de clases y también, coaligarse con partidos políticos como medida de chantaje en tiempos electorales (Rivero 2000, p.126).

Cuando la política educativa busca incrementar la matrícula, todos los actores están de acuerdo y cuando se pide calidad y eficiencia surge de manera inmediata la oposición o resistencia por atender esta solicitud. Mas matrícula es creación de empleo, construcción de edificios, usos de transporte colectivo, compra de mobiliario, atención del servicio educativo, mayor presupuesto, mayor comercio, mas economía y suma de capital político para todos.

A pesar de la expansión de la matrícula, en los años noventa, los actores políticos y empresariales en la visión modernizadora identificaron alertas que los obligo a presionar para implementar reformas económicas y nuevas políticas públicas observando el peso de Asia en la economía mundial y las evidentes pautas de la globalización. Resultado de las decisiones ante esta embestida de competencia en los mercados, se acelera las descentralizaciones de los sistemas educativos, la convocatoria en la participación de todos los actores en los procesos educativos, la atención a localidades excluidas históricamente, el financiamiento para equilibrar el déficit escolar, y el apoyo de fondos económicos para la permanencia de los alumnos en desventaja socio-económica (Navarro 2006, p.9).

Así es como se puede simplificar el proceso político de las reformas educativas en América Latina; los dos actores importantes en la trama educativa son los gobiernos centrales, a través del ejecutivo y los sindicatos, donde la elaboración de la política educativa está cargada en el acceso y expansión de la matrícula y dejando en segundo plano la calidad y la eficiencia, así como la exclusión de los docentes en las decisiones de las reformas educativas. En esta toma de decisiones, el docente como ideal profesional autónomo que decide sobre asuntos pedagógicos, pierde toda participación y se convierte en un sujeto

pasivo, sumiso, obediente y ejecutor técnico de lo que deciden los gobiernos centrales a través de sus técnicos y líderes sindicales (Guzmán 2005, p.6).

Un gran número de docentes no se sienten parte de las reformas educativas y los esfuerzos nacionales, ya que no se identifica con sus fundamentos desde su concepción; son docentes con doble jornada y donde desempeñan su trabajo en condiciones no satisfactorias, generando ambientes de poca o nula participación en los procesos de reformas, que consideran externos a su trabajo en el aula (Rivero 2000, p.127). Se puede resumir que en las reformas educativas, los docentes son testigos presenciales debido a su falta de participación, y reflexión en los organismos colegiados con capacidad de decisión.

Ante la ausencia de análisis serios de la función pedagógica, el mejoramiento del docente se da en forma mecánica por las autoridades educativas con cursos cortos obligatorios anualmente, cursos o diplomados a distancia y la aplicación de un sistema de evaluaciones. Se afirma que además de la situación salarial, los docentes se sienten insatisfechos de su condición laboral y profesional (Díaz e Inclán 2001, p.6). También las notas dicen que el docente ha internalizado su papel de empleado ya que defiende su salario como los demás obreros, y su sentido intelectual y profesional ha quedado en el discurso (Díaz e Inclán 2001, p.5). El docente debe ser parte de las reformas educativas desde su construcción y no puede quedar reducida a que se apropie de ellas sin la reflexión crítica o los aportes técnico pedagógico.

Las formas como se generan las reformas por sus técnicos y políticos y su resistencia por varios actores debe ser motivo para identificar estrategias diversas para superar obstáculos y en este sentido, tal vez las políticas de las reformas educativas en América Latina deben tener en cuenta la interacción entre estructura, acción y procesos. La estructura se da con las instituciones durables de la evolución de las economías nacionales y los sistemas políticos. Al tomar en cuenta estas variables de análisis es posible entender sus efectos en las reformas educativas (Grindle 2000). El análisis a profundidad de las estructuras y de los incentivos a las instituciones dará luz de las resistencias ante las reformas. Lograr el quiebre o cambio en las estructuras va permitir la oportunidad de comprender las reformas como procesos para el diseño y puesta en marcha por todos los actores sociales.

### **Reformas educativas en México**

Las políticas educativas en México se ven representadas en proyectos educativos desde 1917 en las campanas de alfabetización en las escuelas rurales, surge el proyecto de educación socialista para alcanzar el ideal de una sociedad igualitaria en 1934, para eso ya se había creado la Secretaria de Educación Publica (SEP) en 1921. En 1945 aparece el proyecto de educación tecnológica orientada al proceso de industrialización y desarrollo tecnológico del país, le sigue en 1952 el proyecto de unidad nacional y en 1958 aparece el plan de 11 años para atender la explosión demográfica y nace el libro de texto gratuito.

En 1976, 1979 y 1982 la reforma de descentralización educativa y la planeación institucional dan pauta al plan nacional, los programas y metas del sector, la cultura y la creación del deporte. En 1982 se acentúa una crisis económica nacional que afecto los programas educativos en lo financiero, para 1988 el programa de modernización educativa indicaba la obligatoriedad de la educación secundaria mantenía el énfasis en la descentralización y se pedía el apoyo al rezago escolar.

El programa de desarrollo educativo 1995-2000 centro sus objetivos en la cobertura y eficiencia terminal así como el financiamiento y la evaluación, de 2001 a 2006 enfatizo sus objetivos en el bachillerato y en la educación técnica y el programa sectorial 2007-2012 en sus objetivos pide atender la calidad, reducir las desigualdades educativas, impulsar las tecnologías de la información y comunicación, la educación integral, formar personas responsables socialmente, fomentar la transparencia y la corresponsabilidad participativa (Laiz, 2009, pp.1-21).

En el caso de México, el presidente de la Republica, su secretario de educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llegaron al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. El ANMEB o acuerdo de las tres arres definía las tres líneas de políticas educativas: 1. Reorganización del sistema educativo, 2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos y 3. Revaloración de la función magisterial. Ahí se dispuso que el sistema educativo mexicano iniciara la descentralización educativa hacia los estados, donde los gobiernos estatales deberían asumir la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como la formación inicial y en servicio de los docentes. (Zorrilla y Barba 2009, pp.6-8).

Con esta medida oficial de la SEP se pensaba resolver la falta de cobertura y mala calidad del sistema educativo, pero sobre todo, restarle poder al SNTE que controlaba un gran

número de puestos administrativos, bloqueaba cualquier iniciativa de descentralización, donde la afiliación es obligatoria para los profesores, con adhesión y pago de cuotas impuestas de sus miembros, sin competencia sindical en el gremio bajo protección de la ley y su alianza incondicional con el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Los beneficios de este corporativismo es que el SNTE cuenta con espacios reservados en las cámaras de diputados y senadores solapados por los gobiernos en turno. Lo paradójico es que con ese poder y los intentos anteriores de modernización que ponían en riesgo constante su control político, se da la descentralización educativa hacia las entidades federativas debido a la afinidad política de origen y las negociaciones entre los gobernantes y el SNTE bajo la estructura y control del PRI.

Durante más de 70 años en México era lo mismo SEP-PRI-SNTE. El ejecutivo, el secretario de educación, los gobernantes de los estados y los líderes del SNTE habían surgido de las mismas filas del PRI, por tanto, cualquier posible brote de inconformidad era sofocado por sus mecanismos de subordinación y control en aras de la unidad partidista y la estabilidad política del país.

Un avance importante derivado del ANMEB son los estímulos económicos a través del desempeño del docente contra el anterior pago en base al mérito. En 1993 Carrera magisterial como fuerte promotor de la capacitación y actualización docente no nació como un logro del SNTE, más bien, es a iniciativa del gobierno federal a través de la SEP como un aporte económico de forma permanente, en lugar del pago de primas de una sola vez, que otorga el gobierno federal y las entidades federativas por la vía de fondos económicos a los docentes que realizan un esfuerzo individual o en conjunto, de quien enriquece sus saberes con la apropiación de conocimientos actualizados en varias disciplinas del campo educativo.

La capacitación y actualización de docentes en servicio, el incremento al salario base y carrera magisterial son las tres estrategias de la política derivada del ANMEB, surgida desde las decisiones centrales hacia las entidades del país (Zorrilla y Barba 2009, p.18).

### **Reformas educativas mexicanas en educación superior**

Las tensiones entre continuidad y cambio educativo mexicano están presentes a lo largo de toda su historia. Ante la llegada del Partido Acción Nacional (PAN) a la presidencia del país en el año 2000, después de un régimen controlado por el PRI por más de 70 años, las

expectativas de la población fueron muchas en cuanto a la pobreza y desigualdad que laceran a millones de mexicanos. La recesión económica internacional y nacional provocaron una reducción de los recursos públicos debido en gran medida por caída de los precios del petróleo y los bajos ingresos fiscales. Esta situación económica sujeta al gobierno del llamado “cambio” dirigido por el Lic. Vicente Fox Quezada y repercutió en las políticas públicas y de forma particular al sistema educativo.

Las reformas y las políticas educativas a la llegada de Vicente Fox han sido de equilibrio entre continuidad y cambio respecto a las administraciones anteriores; esto se debe en parte a los aciertos anteriores y el reconocimiento de fallas que fueron plasmadas en programa nacional de educación 2000-2006 haciendo llamados para realizar los cambios profundos que reclama la sociedad y por otra parte, las dificultades y titubeos de un gobierno surgido del PAN que no contó con las fuerzas políticas a su favor (Luengo 2003, p.28).

Por una parte los propósitos modernizadores convocan a todos los actores en seguir atendiendo la educación con calidad y equidad, elevar los niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en todos los niveles para alcanzar los indicadores de los países desarrollados con los que la globalización económica identifica nuestro país. Lo paradójico es atender las desigualdades históricas y fortalecer la identidad de nuestro mosaico multicultural. (Martínez 2001, pp.1-17).

La evaluación en educación superior es considerada como medida de control gubernamental para la puesta en marcha de las reformas educativas creando una formación instrumental que da respuesta a las vacantes en el mercado de trabajo. El monitoreo de las reformas y de las políticas educativas son consideradas como estratégicas en las administraciones de gobiernos nacionales como Brasil. Para el caso de México la evaluación a las instituciones formadoras y de investigación como política de estado se da a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hoy llamado Programa para el Desarrollo Profesional docente (PRODEP), la SEP por conducto de los Comités Inter- Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), cuyo antecedente fue la firma del tratado de libre comercio (TLC) donde se desprenden recomendaciones al sistema educativo mexicano de ajustar los niveles educativos a los patrones de calidad, las normas de acreditación, los



mapas curriculares y las políticas de formación a la par de los países socios, en particular de Estados Unidos (Días 2005 pp.5-7).

Si la enseñanza superior solo atiende la vinculación con el mercado laboral bajo la bandera de la cobertura, calidad, pertinencia, eficiencia, como ejes centrales en centros educativos de educación superior y sus políticas expresadas en las evaluaciones externas, la acreditación de sus programas y en suma la excelencia académica, se estará perdiendo la producción de conocimientos y de investigación. Las acciones de aumento de matrícula, el uso intensivo de aulas y laboratorios, los ciclos escolares cortos, la contratación de profesores temporales, programar asignaturas numerosas en turnos extensos, la venta de servicios especializados al sector productivo, la reducción de costos unitarios por alumno, la carencia de espacios y tiempos para la formación deportiva, cívica y cultural son ejemplos claros que la prioridad es la funcionalidad escolar que exige el mercado y su maquinaria económica.

En este sentido, la funcionalidad a través de la eficiencia y productividad vino a replantear los principios de la enseñanza, la investigación y la difusión (Días, 2005, p.8). En esta etapa del capitalismo, el profesional egresado visto únicamente como producto en el plano del trabajo, en su formación, sufre fuertes cambios en la esfera cultural y social. Hasta aquí, se puede afirmar que la educación superior en México durante varias décadas ha respondido a los patrones internacionales y los mecanismos económicos, por la inserción de nuestro país en la globalización (Luengo 2003, p.17).

En esta lógica, las familias y los futuros alumnos invierten su tiempo y sus ingresos para ser clientes de un centro escolar universitario de excelencia con el fin y calificarse para ser más competitivo, ante un campo laboral con mayor exigencia de calificación y credenciales, debido a la diferenciación y segmentación del mercado de trabajo. Restringir la autonomía universitaria en la formación de profesionales con una mentalidad universal, humana, crítica y reflexiva, dificulta la responsabilidad social que tienen tanto los universitarios como las universidades con la sociedad.

La razón de las evaluaciones externas a las instituciones educativas obedece al control, la regulación y la fiscalización de los procesos educativos de los gobiernos. Por consecuencia, las evaluaciones agudizan la ideología del éxito individual del egresado, no importa el resultado si al buscar su inserción laboral logra ser contratado o fracasa; finalmente, la

formación educativa recibida a nivel profesional ya cumplió con la demanda del mercado, perdiendo el foco de atención del sujeto, como sujeto histórico de aprendizaje y formación.

Aquí se ve al sujeto-alumno como cliente que tiene que adquirir conocimientos técnicos y habilidades para tareas muy específicas, donde desaparecen los significados y la ética, también alumno pierde su sentido crítico y de pensamiento en el actuar autónomo, por tanto, tampoco será capaz de resolver situaciones en ambientes no previstos (Días, 2005 pp.9-10). Los egresados universitarios, en especial de los centros tecnológicos, asumen posiciones individualistas en su desempeño laboral, carentes de una formación de cooperación, relación armónica y falta de trabajo colaborativo.

Ante los retos de las reformas educativas y la formación educativa del nivel superior basado en el enfoque por competencias en los ejes de las políticas educativas no debe descuidarse los ejes de: cobertura, calidad y pertinencia en los sistemas educativos, pero también se debe agregar el principio de la diversidad acompañados de los valores económicos, sociales, educativos y científicos como una exigencia de la población excluida (Villanueva 2008, pp. 296-297). Repensar en los desafíos de la educación superior descansa en una cultura del consenso sobre discusiones colectivas argumentadas capaces de dar rumbo a las instituciones en relación a las demandas de su entorno (Luengo 2003, p.42).

### **Reformas educativas y desigualdad social**

La afirmación gruesa sigue calando hondo en el sentido que América Latina es la región del mundo donde se caracteriza por tener la peor distribución del ingreso y la mayor concentración de la riqueza. Se le agrega el rezago étnico y los millones de pobres que se le agregan a las estadísticas anualmente. A esta desigualdad social se le suma la brecha educativa ocasionada por el fracaso de la deserción escolar y la baja escolaridad de su fuerza de trabajo (Rivero 2000, p.110).

Hay varios factores relacionados con las desigualdades mencionadas como la educación que se ofrece a las poblaciones de menores ingresos económicos es de baja calidad; los currículos son diseñados culturalmente por los países dominantes y no son relevantes para estratos de población de países dependientes y los grupos menos favorecidos socialmente reciben educación de docentes que fueron preparados para atender a otro tipo de estudiantes. Otro factor importante es el nivel promedio de educación exigido. Anteriormente la exigencia era de primaria terminada, a la fecha se pide el nivel educativo de secundaria y

en ocasiones de bachillerato, lo cual, el nivel básico no es suficiente para acceder a un empleo formal; esto hace que las desigualdades se trasladan a exigencias de mayor educación promedio. Por otra parte, la exigencia de ocupar plazas laborales motiva el credencialismo como requisito nuevo en la contratación de ocupaciones de bajo salario, esto contradice la tesis donde se invocaba a la población en edad escolar a elevar sus estudios, para lograr la movilidad social intergeneracional y romper el círculo de la pobreza.

Los gobiernos centrales deben integrar las políticas públicas, es decir, desarrollar estrategias de las políticas económicas con las políticas educativas y sociales que ataquen de fondo las causas que generan las brechas de las marcadas desigualdades en los grupos de población. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus estudios señala la relación directa entre rendimiento académico y el estrato social de los niños y jóvenes. Esta relación se asocia a los recursos financieros destinados a la escuela, la dotación de materiales didácticos y los procesos pedagógicos, la pobreza, el grado escolar de la población, el grado escolar promedio de los padres y la dificultad en la atención escolar debido a la dispersión geográfica de las zonas rurales (Rivero 2000, pp.119-120).

Para los países que expresan pobreza y desigualdad social el derecho a una educación de calidad a lo largo de la toda la vida, implica el reto de superar o disminuir la pobreza y atender la exigencias de la modernización y los efectos de la globalización. A las generaciones de egresados en los niveles educativos básico, medio y bachillerato de las próximas décadas se les demandara un mejor manejo de la lectoescritura, conocimiento científico, razonamiento matemático, segundo idioma y buen manejo informático. Los egresados de esos niveles al no lograr los conocimientos, habilidades y competencias requeridas los calificarán con bajo nivel académico y en consecuencia, no alcanzaran la calificación exigida para ser llamados a ocupar un empleo mejor remunerado en el sector productivo.

Otra medida recomendada son los programas de compensación, atendiendo la desigualdad social y la equidad educativa. Los programas compensatorios deberán atender el déficit cultural, el analfabetismo, el rezago educativo, la retención escolar, la reprobación y la deserción escolar; en suma, se debe atender la diversidad procurando la cobertura, la equidad, la desigualdad social y la dispersión geográfica de las localidades y los núcleos de población, atendiendo las oportunidades para todos con educación de calidad. El rescate de

la equidad educativa y el bien común son tareas inconclusas en países de América Latina como en México, donde las políticas públicas y las reformas, no atienden la pobreza muy marcada en una sociedad que mantiene una distribución de la riqueza muy desigual. Lograr un nivel de desarrollo económico con capacidad de generar niveles de bienestar con equidad, significa realizar reformas más profundas (Ottone 2001, pp.42-44).

### **3. Conclusiones**

De acuerdo con Carlos Tedesco en el análisis de las reformas educativas en América Latina se debe tener presente las variables, que están presentes en el contexto, tanto la económica como la política. Las reformas del estado y las reformas que atienden al sector productivo han marcado la pauta para la de tipo educativo de forma paralela o inmediata para que la región latinoamericana su incorporación mercado internacional. Esto no quiere decir que el bienestar social llego para todos en la región ya que la pobreza sigue creciendo, la exclusión y desempleo son sus indicadores reveladores.

La brecha de esa desigualdad es marcada por la concentración del ingreso generado y la injusta distribución de la riqueza, donde los gobiernos nacionales a través de sus políticas públicas y sus reformas legitiman el perverso círculo en detrimento de la pauperización de los trabajadores y los núcleos menos favorecidos. El desafío es presentar alternativas emergentes ante el cuestionamiento de actual modelo económico, es decir, a quien representa? y a quien favorece? Y siguiendo el cuestionamiento, cual es el papel que debe tener la educación es un proceso de transformación social? (Tedesco 2001. pp.1-6).

Las reformas educativas por una parte, deben incorporar consensos y acuerdos de los actores educativos, presionar por la transparencia y superar el clientelismo político (Iguiniz 2001, p.435). En particular, la construcción de las reformas educativas deben incorporar a los docentes desde un inicio, para compartir con ellos la cosmovisión de las nuevas tendencias que impone el nuevo orden económico mundial y por otra parte, los gobiernos nacionales y estatales a través de sus áreas educativas deben compartir los fundamentos con los cuales se construyen las reformas educativas desde la óptica técnico pedagógica.

Si la educación es un bien público, tanto su proyecto como las reformas implícitas, deben ser debatidas en un ambiente democrático entre personas, grupos y actores involucrados de forma directa en el proceso educativo y pedir a los técnicos, políticos y autoridades educativas que se toman el derecho en decidir por la comunidad escolar dejar de jugar a las

políticas educativas y en particular de las reformas educativas (Pérez 2001, pp.7-8). Eso implica la exigencia por parte de la sociedad en su conjunto en la transparencia presupuestal y la rendición de cuentas por la vía de las leyes y reglamentos en todos los niveles educativos.

Comparto las reflexiones que hacen Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba (2009, p.28) al mencionar que el cambio en el sistema educativo a través de las reformas es un proceso abierto no acabado, su eficacia depende de la decisión de todos los actores sociales y políticos, donde se debe cumplir el fin educativo: Elevar el desarrollo humano de la población.

### **Referencias bibliográficas**

Camargo, M. y otros (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Artículo en línea. Educación y educadores Universidad de La Sabana, educación.educadores@unisabana.edu.co ISSN (Versión impresa): 0123-1294, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83400708>. Consulta: Octubre 24.2015.

Castro, E. (2007). Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso de América Latina. En: [www.sica.int/busqueda/busqueda\\_archivo.aspx?Archivo=odoc](http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc) Consulta: Octubre 24.2015.

Corrales, J. (2001). Impedimentos políticos a las reformas educativas y algunas soluciones. En Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL., pp. 99-116.

Cuervo, A., Mora, C. y García-Salcedo, R. (2009). Análisis de la reforma educativa en la educación secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de ciencias II. Dialnet. Latin-American Journal of Physics Education ISSN 1870-9095, Vol.3 No.1. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689033> Consulta: Octubre 27.2015.

Días, J. (2005). Evaluación y reformas de educación superior en América Latina. Perfiles educativos v.27 Núm. 108, México.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. OEI, Revista Iberoamericana de educación, Núm. 25, pp. 3-18.

Duarte, J. (2001). En: Economía política de las reformas educativas en América Latina. Las tentaciones particularistas en la educación latinoamericana y Apéndice: Clientelismo y educación en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL, pp.64-76 y pp. 71-76.

Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. OEI, Revista Iberoamericana de educación Núm. 36/8, pp. 1-12.

Grindle, Merile. (2000). La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso en: Economía política de las reformas educativas en América Latina, Sergio Martinic y Marcela pardo coordinadores. CIDE, PREAL.

Iguiniz, M. (2001). La política educativa como recurso de legitimación del gobierno. En: Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores). CIDE-PREAL pp. 413-435.

Juárez, J.A. (2000). La reforma educativa: Una conjugación entre sujeto y proyecto. Educar: Revista de educación, Núm. 14. En:  
[http://www.quadernsdigital.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_285/a\\_3683/3683.htm](http://www.quadernsdigital.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_285/a_3683/3683.htm)  
 Consulta: Octubre 24.2015.

Laiz, A. (2009). Características de las principales políticas educativas llevadas a cabo en México durante el periodo Cardenista 1934 a el periodo de Vicente Fox 2006. , pp.1-21.

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: Un estudio exploratorio. Revista mexicana de sociología. Vol.64, Núm. 3, pp.37-62 En:  
<http://www.jstor.org/stable/i282495> Consulta: Octubre 28.2015.

Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 5 y 6 de junio de 2003, UNESCO-IESACC-ASCUN. Bogotá, Colombia, pp. 1-64. En: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/04\\_Las\\_reformas\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf) Consulta: Octubre 30.2015.

Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. OEI Revista iberoamericana de educación, Núm. 27, pp. 1-17).

Navarro, J.C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Serie PREAL, documentos No. 36.

Ottone, E. (2001). La equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa. En Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL, pp. 35-52.

Pérez, G. (2001). Reforma e innovación educativa. Revista relaciones. Serie R-Educación XVII. Montevideo En: [http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r\\_educacion.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm) Consulta: Octubre 24.2015.

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. OEI, Revista Iberoamericana de educación Núm. 23, pp. 103-133.

SEP (2008). Reforma integral de la educación media superior en México. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. México pp.1-102. En: [http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema\\_Nacional\\_Bachillerato.pdf](http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf) Consulta: Octubre 31.2015.

Tedesco, J.C. (2001). Comentarios a Merille Grindle. La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso de Merille Grindle. En Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile. Sergio Martinic y Marcela Pardo (editores) CIDE-PREAL.

Vasconcelos, J. (1923). Discurso pronunciado el día del maestro. Revista Rhela. Vol. 7 año 2005, pp.184-192. Tunja, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900710.pdf> Consulta: Octubre 17.2015.

Villanueva, E. (2008). Las reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. Capítulo de: Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Ana Lucia Gazzola y Axel Dridiksson (editores). UNESCO-IELSAC, Caracas, pp. 241-297. En: <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291->

Tendencias%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20america%20latina%20y%20el%20caribe.pdf Consulta: Octubre 27 de 2015.

Zaccagnini, M. Reformas educativas: Espejismos de innovación. Revista Iberoamericana de Educación. En: [www.campus-oei.org/revista/ de los lectores/338Zaccagnini.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/338Zaccagnini.pdf) Consulta: Octubre 18.2015.

Zorrilla, M. y Barba, B. (2009). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Sinectica Num.30, Fronteras educativas, ITESO, Guadalajara, Jalisco.



Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI  
 Tema: Modelos educativos para el siglo XXI. Escuelas de calidad, especialización excesiva y educación por competencias

---

La planeación didáctica y las prácticas docentes bajo el enfoque de competencias:  
 estudio de caso en profesores de telesecundaria en México <sup>1</sup>

Dr. Roberto Fernando Ochoa García  
 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)  
[rochoa@uat.edu.mx](mailto:rochoa@uat.edu.mx)

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía.  
 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)  
[jaleram@uat.edu.mx](mailto:jaleram@uat.edu.mx)

**RESUMEN:**

Con el propósito de mejorar la calidad de la educación en México, y siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) una de las principales decisiones en materia educativa fue decretar una reforma educativa en los niveles básicos y medio superior. Estas acciones colectivas son puestas en marcha, con profundos cambios estructurales en todos los ámbitos educativos. Entre estos, la planeación didáctica desarrollada bajo el enfoque de competencias y en aspectos relacionados con el desempeño del profesor. El problema es que los procesos de aprendizaje basadas en competencias, significan transformar radicalmente los actuales métodos y prácticas de enseñanza. El propósito del estudio es explorar y describir el entorno educativo y académico del docente de telesecundaria en México y conocer su percepción acerca de los programas de estudio que imparten y los conocimientos que tienen sobre la educación basada en competencias.

**PALABRAS CLAVE:** Alianza Educativa, Competencias y Planeación didáctica.

**INTRODUCCION**

Partiendo de que la política educativa en México ha puesto en marcha la transformación del sistema educativo nacional, con importantes innovaciones educativas desde preescolar hasta secundaria, con el propósito de fortalecer las escuelas públicas (INNE, 2015). Este estudio pretende describir el modelo de proceso que ha seguido la innovación en la reforma curricular y el nivel del efecto que tiene la innovación para su adopción, por parte de los maestros y directores de las escuelas públicas de telesecundaria en el Estado de Tabasco. En los años 2012 de entre 34 naciones evaluadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupó el último lugar en los rubros examinados: matemáticas, lectura y ciencia, lo cual implica la necesidad de que México eleve la calidad del cuerpo docente. (Hernández, 2012).

En ese sentido, con el propósito de transformar la enseñanza en México, las bases se sentaron en el año 2008 cuando se firmó un Acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y El Sindicato de Trabajadores de la Educación, estableciendo importantes cambios en los métodos de enseñanza-aprendizaje del profesor de educación básica y media superior. Esta fue nombrada “La Alianza para la Calidad Educativa” la cuál propone cambios profundos en los métodos y practicas educativas, donde a través de cinco ejes rectores y diez procesos, transforman y modifican los programas curriculares, pretenden la modernización de los centros escolares y la profesionalización de directivos y docentes. El modelo educativo que proponen esta basado en una

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Dr. Roberto Fernando Ochoa García, es Profesor investigador de la UACJS de la UAT. Integrante del CA “Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), Perfil PRODEP, cuenta con diversas publicaciones y artículos. Su línea de investigación es sobre grupos vulnerables, problemas económicos y precarización del empleo.

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH de la UAT. Colaborador del Cuerpo Académico CA “Estudios de Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.

educación basada en competencias, donde a los alumnos se les enseña a desarrollar sus capacidades cognitivas y principalmente las habilidades y destrezas para funciones específicas de trabajo. (Hernández, 2012). El problema que se identifica en el sistema educativo nacional mantiene una educación tradicionalista, donde el docente se desempeña con programas de estudio por asignaturas y menos enfocado al desarrollo de las capacidades.

Es un cambio total del paradigma en la educación actual lo que propone esta reforma educativa, con un enfoque constructivista incluyendo diversas corrientes teóricas donde el docente actúa solamente como una guía del aprendizaje de alumno y donde los reforzadores de contingencia y la evaluación de sus capacidades con relación a un referente, son elementos fundamentales para su aplicación. (Coll, 1996). Posteriormente este pensamiento educativo se afina con la teoría conductista y parte del pensamiento cognoscitivo, que suponen como una premisa fundamental la evaluación constante del aprendizaje del alumno, identificando como meta un referente ideal, un escenario adecuado y un docente exclusivamente orientador y facilitador del aprendizaje. (Guzmán, 1993). Las motivaciones que conllevan esta investigación es iniciar el estudio de un tema de suma importancia para el desarrollo educativo del país considerando al docente como el responsable de elevar la calidad de la educación en México.

Es importante señalar que las políticas educativas como sistema de actuación de la autoridad educativa, mantienen un patrón similar al desarrollado en las políticas públicas en general. El más reconocido es el de Jones citado por (Pedro y Puig, 1999) el cuál define el proceso como una secuencia de actividades de la autoridad pública desde que identifica el problema, formula soluciones, toma decisiones, ejecuta el programa y finaliza la actuación. Es decir, las autoridades educativas utilizan las reformas como el instrumento para introducir mejoras al sistema educativo. Estas reformas incorporan a menudo las innovaciones educativas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares. Aunque en teoría reforma e innovación son relacionadas, en la práctica son conceptos más que interrelacionados son contrapuestos (Pedro y Puig, 1999, p.39). Estos autores también señalan que la mayor parte de los profesionales de la educación se sienten mayormente identificados por las innovaciones y rechazan como no suyo cualquier intento de reforma. Existen numerosos estudios que abordan las innovaciones desde un enfoque conceptual como en un marco estructural de definiciones. Sin embargo, de acuerdo a Barraza Macías (2007), a pesar de que la innovación educativa es un término central en los discursos educativos actuales, aún no se tiene un marco teórico totalmente desarrollado. Los resultados de diversos estudios permiten afirmar que las definiciones conceptuales son más descriptivas y se cuenta solo con aproximaciones de una teoría (Barraza Macías; 2007). Estos resultados coinciden con Blanco R y Messina (2000) sobre la inexistencia de un marco teórico totalmente desarrollado sobre la innovación educativa, es decir no existe una postura epistemológicamente definida del concepto de innovación.

Para esta investigación se entenderá lo señalado por Pedro y Puig (1999), donde la reforma son los cambios que implican alteraciones en el marco legislativo y estructural de la configuración del servicio público de la educación. Como innovación incluimos la definición de Richland (citado por Moreno, 1995) la cual plantea que "La innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados". En un enfoque descriptivo la innovación es "un proceso de gestión de cambios específicos en ideas, materiales o prácticas hasta su adopción, con visión del crecimiento personal e institucional" (De la Torre, 1997)

Por otra parte, una característica fundamental en la innovación es que ocurre como un proceso sistemático, donde concurren hechos, personas situaciones e instituciones con el propósito de cumplir con las metas y objetivos de manera duradera y con mejoras sustanciales de autenticidad innovación. En ese sentido los teóricos de la innovación identifican tres modelos de proceso (Huberman, 1973, y Havelock y Huberman, 1980), El modelo de investigación y desarrollo, el modelo de interacción social y un tercer modelo el de resolución de problemas. Para este estudio el modelo de interacción social, es el que se ajusta a la reforma educativa puesta en marcha en México, donde la unidad de análisis es el docente y los directivos, y se centra la atención en la

percepción por parte del receptor del conocimiento externo, y en su adopción a la innovación. Los investigadores han identificado las fases que siguen la mayoría de los individuos para adoptar la innovación son: la toma de conciencia, el interés, la evaluación, el ensayo y la adopción final. En cuanto los ámbitos a tomar en consideración, se toma como base la estructura propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003). De los cinco ámbitos propuestos, este estudio solo se enfocará a los planes y programas de estudio. Es decir, considerando a este ámbito como la reforma curricular. En este sentido el propósito de la investigación es identificar la percepción que tienen los directivos escolares y el maestro de telesecundaria sobre el origen de la reforma educativa la cual será fundamental para describir los efectos que tendrá para su adopción. Además, analizar las respuestas de la información sobre la reforma curricular, se obtendrán elementos para identificar la capacidad de respuesta para la aplicación de los nuevos campos formativos en la educación básica en México.

Otros estudios de la formación basada en competencias deducen su origen, en dos perspectivas teóricas fundamentales: la primera es la Lingüística-Comunicativa (Chomsky a Dell Hymes) la que sustenta las competencias básicas y la segunda teoría es la estructuralista-funcionalista que sustenta las Competencias laborales y profesionales (Mertens, 2002).

En este sentido, para esta investigación la formación basada en competencias es un modelo educativo caracterizada por un nuevo rol del docente, donde se convierte en generador de capacidades que permitan a los alumnos la adaptación al cambio, el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, la comprensión y la solución de situaciones cada vez más complejas, mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas. Se resume como objetivo, explorar y describir el comportamiento del docente de secundaria del país con relación a su entorno académico y educativo y su correlación e inferencia con los programas de estudio y la educación basada en competencias. El problema es la falta de infraestructura y la capacidad insuficiente de profesores profesionalizados para atender la demanda de los niveles básicos de educación (Hernández, 2012).

### **Enseñanza basada en competencias (EBC)**

La enseñanza basada en competencias (EBC) se viene aplicando en los países más industrializados, inicialmente ésta consistía en la formación vocacional (técnica y tecnológica) en y para el trabajo. En 1998 la UNESCO convocó la Conferencia mundial sobre educación superior donde estableció que un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, se deberían reformar y renovar los vínculos entre la enseñanza superior y media superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, para lo cual dicha conferencia trazó los siguientes lineamientos:

- a) *Combinar estudio y trabajo.*
- b) *Intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de enseñanza superior.*
- c) *Revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales.*
- d) *Crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes.*
- e) *Integrar la teoría y la formación en el trabajo.*

La Evaluación de la Educación basada en Competencias, es quizá el más importante de todos los procesos involucrados en la enseñanza basada en competencias, sobre todo en la educación básica, pues a través de él se decide la suerte del estudiante. Éste puede evadir a veces con mucha dificultad, la metodología de enseñanzas inapropiadas, pero casi imposible escapar de las formas de evaluación de la educación basada en competencias. Se considera por algunos autores que un enfoque de evaluación basado en competencias es altamente apropiado en la suma de esfuerzos de la educación básica hasta la educación superior, ya que permite asegurar que la

enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados esperados, en lugar de los cursos desarrollados en el tiempo utilizado (Díaz y Hernández, 2007).

El proceso de aprendizaje y/o desarrollo de las competencias educativas en el ámbito de la educación básica requiere que éstas se prevean a través de logros o metas. El logro esperado es lo que se desea obtener del alumno en su proceso formativo y que se expresa en el desempeño, sea este teórico, práctico, o teórico-práctico. El logro alcanzado es el resultado, lo que ya es una realidad para el alumno. Por lo tanto, la evaluación comparará hasta donde los logros esperados se convierten en logros alcanzados. Los indicadores de logro son señales, evidencias sobre el desempeño del alumno.

La esencia de la evaluación es *comprender lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Es más que un momento final del proceso formativo en el que se comprueban los logros, es una actividad permanente, reflexiva, compartida entre alumnos y evaluadores y apoyada en evidencias de diversos tipos. De acuerdo a Mertens (1996) se refiere a las siguientes funciones de evaluar:

a) *Diagnóstico: permite conocer las ideas del alumno, los errores que comete, las principales dificultades en que se encuentra, los logros más importantes alcanzados. Desde luego los profesores y evaluadores también deberán ser previamente certificados.*

b) *Dialogo: escenario para reflexionar y compartir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual intervengan los alumnos, profesores, jefes u otros actores sociales preocupados en la educación superior.*

c) *Comprensión: facilita la interpretación, argumentación y proposición de lo que sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta es la principal característica de la evaluación, su valor esencial.*

d) *Retroalimentación: facilita la reorientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No solo en lo referente al trabajo académico de los alumnos, sino también a la planificación de la enseñanza, a los contextos de aprendizaje y al desempeño docente.*

e) *Aprendizaje: es un momento muy propicio para que profesores, alumnos y evaluadores detecten si las competencias y los conocimientos adquiridos son congruentes, Así como la metodología y pedagogía usadas son adecuadas, claras y pertinentes, significativas y relevantes.*

La evaluación cualitativa, como valoración de los logros, analiza y verifica hasta donde estos se han alcanzado, hasta donde es competente. Desde esta óptica, evaluar es atribuir sentido y significado a los logros e indicadores de los logros. Esta interpretación de los logros se fundamenta en determinadas concepciones pedagógicas y en la naturaleza de los saberes y las disciplinas. (Ibarra, 1996).

## LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

En este apartado abordaremos la trayectoria de las reformas educativas, sin que sea el tema de análisis de este ensayo, aunque debemos reconocer que la reforma educativa es sin duda de los más polémicos en materia política, al llamarse a esta una reforma más de tipo laboral y administrativa, donde la evaluación del magisterio es la premisa fundamental de la llamada reforma educativa (Rosales, 2016).

En México no es la primera vez que se pone en marcha una reforma a la educación. Ocurrió cuando Álvaro Obregón fundó la secretaria de Educación Pública el 28 de septiembre de 1921. Se fundaron las escuelas secundarias mediante decreto el 30 de diciembre de 1930. Se fundaron en 1932, las primeras escuelas preparatorias técnicas y politécnicas y fue promulgada la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 19 de octubre de 1933. Entre 1935 y 1940 se fundaron el Instituto Nacional de Pedagogía, el Instituto Nacional para la Educación de

Trabajadores y el Instituto Politécnico Nacional (Bolaños, 1948). También Jaime Torres Bodet realizó una Reforma Educativa que giro entorno a la primera campaña de alfabetización de los gobiernos institucionalizados. Treinta años después Humberto Víctor Bravo Ahuga, secretario de educación comenzó la reforma de 1970'-1976, la más basta y compleja porque comprendió todos los ciclos obligatorios y la Educación Media Superior y Superior que imparte el Estado, a través de la Organización de Docencia y la Investigación cuyo centro es el Instituto Politécnico Nacional. Esas reformas en México se pusieron en marcha y estando documentadas en seis tomos publicados con el título de Diario de una Gestión, (Mertens, 2008).

La actual Reforma educativa de México iniciada en el 20012, y continuada por el Gobierno de Peña Nieto en febrero del 2013, se considera que no surge como una innovación de mejora para la calidad de la educación, sino como una decisión política educativa que se firma entre el gobierno federal y el sindicato de trabajadores de la educación. La Alianza que dio pie a las reformas del 2012, se justifica desde el plano institucional para llevar a cabo sus acciones, tomando como base los compromisos reflejados en Plan Nacional de Desarrollo del presente sexenio, el Programa Sectorial de Educación, del Cuarto Congreso Nacional y Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familias y Maestros del SNTE.

Los ejes rectores y procesos estratégicos de esta Alianza son:

| EJES ESTRATÉGICOS  | PROCESOS   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>I.- Modernización de</li> <li>Centros escolares.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>1.- Infraestructura y equipamiento.</li> <li>2.- Tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>3.- Gestión y participación social.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>II.- Profesionalización de</li> <li>los maestros y de las</li> <li>autoridades educativas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>4.- Ingreso y promoción.</li> <li>5.- Profesionalización.</li> <li>6.- Incentivos y estímulos.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>III.- Bienestar y desarrollo integral</li> <li>de los alumnos.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>7.- Salud, alimentación y nutrición.</li> <li>8.- Condiciones sociales para el acceso, permanencia y egreso oportuno.</li> </ul>                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>IV.- Formación integral de</li> <li>los alumnos para la vida y el</li> <li>trabajo.</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>9.- Reforma curricular.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>V.- Evaluar para Mejorar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>10.- Evaluación.</li> </ul>   |

Tabla 1.- Elaboración propia información de la presentación en PP de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y SNTE, (2008)

## METODOLOGÍA

La metodología fue un enfoque cualitativo-cuantitativo, con un diseño exploratorio y descriptivo, donde se aplicó un instrumento de recolección de corte mixto, a una muestra representativa se obtuvieron datos cuantitativos de variables cualitativas, que permitieron un análisis correlacional de datos a 45 docentes de distintas partes del país de los niveles de educación secundaria y tele

secundaria, centrándose el análisis en las dos últimas categorías. Se obtiene la caracterización de perfil del maestro y director de telesecundaria, su percepción sobre las políticas educativas que el Estado Mexicano ha implementado, primero con respecto al proceso para efectuar el nuevo modelo educativo nacional, y en segundo, el nivel de aceptación de la nueva reforma curricular al sistema educativo nacional.

El instrumento tiene por objetivos, recolectar datos en dos áreas:

- 1) *Aspectos Generales*, en el cual se pretendía definir el perfil del docente en cuanto a sus características personales.
- 2) *Aspectos de los Programas de Estudios*, donde de manera general se intentaba definir el perfil del plan de didáctico con el que el profesor se desempeña en el aula.
- 3) *Competencias* donde se evaluaba el conocimiento del docente sobre aspectos de la evaluación con enfoque basada en evidencias de las competencias.

Una vez aplicado el instrumento se procedió a la tabulación de los datos mediante el programa SPSS versión 16, el cual fue igualmente utilizado para la graficas requerida en el análisis descriptivo y las tabulaciones cruzadas y análisis de correlación en el análisis inferencial.

## ANALISIS DE LOS DATOS

Como primer paso en el análisis de la información recolectada, se procede a describir ésta mediante algunos indicadores de interés. Para la primera sección, *Aspectos Generales*, la muestra analizada tuvo un promedio de 40 años de edad entre los docentes incluidos en el estudio, con un 59% de hombres y 41% de mujeres, en conjunto, secundaria y tele secundaria representan poco más del 70% de la muestra, lo cual resulta conveniente ya que la mayoría de los aspectos que se evalúan son de importancia relevante. La mayoría de la muestra consistió en profesores del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, con un cargo de maestro frente a grupo, contando con una mínima cantidad de personas dedicadas a la dirección o supervisión escolar. Los docentes ejercen en distintas localidades de los estados de Jalisco, Tabasco, Distrito Federal, Chihuahua, Querétaro, Guanajuato, Sonora, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Veracruz, Baja California Norte, Quintana Roo, Michoacán, San Luis Potosí, Sinaloa y Tamaulipas.

Para la sección de *Competencias* los docentes no demuestran que aplican la enseñanza bajo este modelo educativo. Aunque la mayoría conoce el significado del término Competencias, los resultados muestran que desconocen cuáles son las capacidades básicas necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea, y se van tornando más negativas al cuestionárseles si conocen algún indicador que permita identificar las competencias que se requieren construir en una sociedad. Continuando con la tendencia, la mayoría de los docentes no conocen los medios más efectivos para construir competencias, ni los medios para comprobar que se haya adquirido una competencia. Con respecto al programa de estudio los docentes consideran divididamente que la enseñanza impartida en su institución prepara al alumno para una eficiente vida profesional. En cuanto a los conocimientos teóricos acerca de competencias, la perspectiva de enseñanza de contenidos aventaja, a la perspectiva práctica, ya que cuentan nominalmente con más docentes conocedores del significado del término de estudio, así como de las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional. En lo que concierne a detectar las competencias que se requieren construir en la sociedad, como muestran los resultados la perspectiva práctica aventaja ligeramente a la disciplinaria, mientras que, en el conocimiento de los medios más efectivos para construir estas capacidades, los dos tipos de programas convergen en resultados. Estos hallazgos, aunados a los anteriores indican que en cuestión de competencias ambos enfoques de programas de estudios no divergen mucho para los docentes, por lo que de implementarse un modelo educativo basado en competencias habría que

formar y actualizar a los docentes de secundaria y telesecundaria del país a evidenciar los resultados de la enseñanza aprendizaje de los alumnos.

## CONCLUSIONES

La reforma educativa a niveles básicos y media superior puesta en marcha es un cambio en el quehacer académico de los profesores, que permitirá mejorar la calidad de la educación y principalmente vincular a los alumnos al mercado laboral, sin embargo, en sus contenidos no se tomaron en cuenta a los maestros. Uno de los principales cambios propuestos es impartir una educación que impulse el desarrollo de las capacidades prácticas de los alumnos. Para lograrlo se plantean cambios en los programas curriculares, en la transparencia de los procesos de selección de las plazas para nuevos profesores, y la profesionalización del docente. Se materializa en cambios de enfoques, asignaturas y contenidos, buscando la formación basada en valores y en desarrollo de competencias. Sin embargo, los resultados describen que los actuales programas de estudio, son evaluados principalmente bajo una perspectiva de temática, donde se enseña más teoría, que desarrollar habilidades y valores de los alumnos. Lo anterior constituye una evidencia a favor de los profesores con enfoques de enseñanza con una perspectiva práctica, aunque no garantiza el desarrollo de capacidades de los alumnos. Un hallazgo importante de esta investigación exploratoria es que los profesores de los dos distintos programas de enseñanza identificados, no conocen los medios más efectivos para construir competencias, ni los medios para comprobar que se haya adquirido una competencia. Se concluye que los docentes de ambos programas de estudio no están preparados para implementar de manera eficiente el modelo educativo propuesto en la Reforma Educativa del 2013.

## BIBLIOGRAFIA:

BOWEN: Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. México; Editorial Limusa, 1997

CONOCER. Análisis ocupacional y funcional del trabajo. Madrid: OEI. IBERFOP, 1998. —. La normalización y certificación de competencia laboral: medio para incrementar la productividad de las empresas. 1997. Presentación en Power Point. —. Reforma estructural de la formación profesional y la capacitación. México, 2000. Presentación electrónica. [www.conocer.org.mx](http://www.conocer.org.mx) —. Sistema normalizado y certificación de competencia laboral. México, 1997

DIAZ, Frida; HERNANDEZ, Gerardo: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México, Editorial McGraw-Hill, 2004

Gamboa Montejano, C. (2007) "REFORMA EDUCATIVA Marco Teórico Conceptual, de antecedentes Históricos jurídicos, de las Principales propuestas de modificación a la Ley General de Educación turnadas a la Comisión en la materia en la LIX y en el Primer Año de Ejercicio de la LX Legislatura, y Reformas del Estado."

GARZA, Ario: Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales; México, El colegio de México, biblioteca Daniel Cosío Villegas, 6ª. Edición, 2002.

GIROUX, Sylvain; TREMBLAY, Ginette: Metodología de las ciencias humanas, México, Fondo de Cultura Económica, Segunda edición, 2004

GUZMÁN, Jesús; HERNANDEZ, Gerardo: Implicaciones educativas de seis teorías educativas, CONALTE, 1993.

Hernández Bautista, E. (2013). Las reformas educativas y el papel del docente.

HARGREAVES, Andy; EARL Lornal; RAYAN, Jim: Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. México, Biblioteca del Normalista, SEP, 2001.

IBARRA, Agustín. El Sistema Normalizado de Competencia Laboral. En: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México, SEP; CONOCER; CONALEP, 1996.

MERTENS, Leonrad, Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996. —. Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, Metodologías y experiencias. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.

MERTENS, LEONARD; BAEZA, MONICA. La Norma ISO 9000 y la competencia laboral. México: OIT; CIMO; CONOCER, 1998.

Ley General De Educación. Nueva Ley Publicada En El Diario Oficial De La Federación El 13 De Julio De 1993.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Reforma Educativa. (2015).

Rueda Beltrán, M (2016). Reforma educativa y evaluación docente: Debate.

Rosales Saldaña, J. (2016). La Reforma Educativa de Peña Nieto y Televisa.

Secretaría de Educación Pública (SEP). Propuesta curricular para la educación obligatoria, México, 2016.

Secretaría de Educación Pública (SEP). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, México, 2016.

Secretaría de Educación Pública (SEP). Los fines de la educación en el siglo XXI, México, 2016.

Secretaría de Educación Pública (SEP). El ABC de la reforma educativa 2016, Editorial Santillana.

Secretaría de Educación Pública (SEP). Programa de la reforma educativa 2015, Infraestructura Educativa (INIFED)

Secretaría de Educación Pública (SEP). El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en la Reforma de la Educación: la evaluación y el Servicio Profesional Docente. (2014).

Zorrilla Fierro, M. (2015). La Reforma Educativa y las funciones docentes, directivas y de supervisión en su desarrollo, de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).



## MEJORA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL MARCO DEL EEES (I): LAS COMPETENCIAS PARA ESTUDIAR Y APRENDER

José Alberto Martínez González

[jmartine@ul.edu.es](mailto:jmartine@ul.edu.es)

Universidad de La Laguna

### **Resumen:**

Los nuevos modelos educativos para el siglo XXI en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exigen que los estudiantes desarrollen competencias para estudiar y aprender en la Universidad. De este modo despliegan su nuevo rol más activo y responsable para aprender las competencias vinculadas a las asignaturas que se incluyen en sus titulaciones. Este paper incluye una revisión de la literatura acerca de las competencias para estudiar y aprender, y presenta un estudio de las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de dichas competencias. Se propone un modelo casual y un análisis de las diferencias de género.

### **Palabras clave:**

Competencias para estudiar y aprender, Espacio Europeo de Educación Superior

### **1.- MARCO TEÓRICO**

Martínez (2010a, 2010b) sintetiza del siguiente modo los principales cambios que los estudiantes universitarios deben adoptar para desarrollar con éxito los procesos de enseñanza<sup>1</sup>:

a) Cognitivos: se refieren a las actitudes y creencias favorables al EEES y al aprendizaje autónomo de competencias para la profesión y para la vida. La adopción y automatización de estas actitudes y creencias no sólo serán necesarias para poder aprender las competencias de manera particular (con autonomía, diversidad de medios, etc.), sino posteriormente también cuando el alumnado termine sus estudios y se incorpore al mundo del trabajo. Por este y otros motivos, deben adoptar también determinadas actitudes hacia los medios y los métodos como son la prevención, aceptación, serenidad, implicación, iniciativa y resolución. Naturalmente, las actitudes deben ir acompañadas de emociones y conductas adecuadas.

Es necesario que los estudiantes universitarios asuman que no se trata sólo de aprender contenidos para conseguir un trabajo, sino de crecer y perfeccionarse para desarrollar una carrera profesional y un proyecto vital de orden superior. El desarrollo de su proyecto de vida y de trabajo dependerá en gran medida del éxito en la adquisición y aprendizaje en la universidad de competencias genéricas y específicas. Han de desarrollar nuevas habilidades cognitivas ya que las propuestas del EEES, especialmente las metodológicas, exigen que el estudiante preste atención a otro tipo de datos y a otras fuentes de información, que interprete y construya significados y aprendizajes, que reflexione, etc.

Por otra parte, como las propuestas del EEES sobre el desarrollo de competencias implican una continua percepción positiva por parte del estudiante para poder llevar a cabo mejoras y cambios, la creatividad y el sentido crítico son esenciales para la profesión y para el desarrollo del proyecto vital, pues el acierto en esos asuntos exige convertir las amenazas en oportunidades y descubrir o activar cambios. Estas habilidades son esenciales para poder

---

<sup>1</sup> Reproducido del trabajo de Martínez, J. A. sobre nuevos roles del profesor y del estudiante universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. Aplicación al área de organización de empresas.

combinar adecuadamente multitud de métodos, técnicas y actividades en la universidad. Igualmente, han de mejorar el auto-conocimiento y la conciencia del estudiante relacionado con el desenvolvimiento del aprendiz, con las competencias que debe aprender y con las actitudes, emociones y actuaciones que conviene desarrollar para lograr los objetivos.

Los estudiantes deben adoptar una “actitud deportiva”, pues los procesos de aprendizaje vinculados al EEES poseen características de los deportes tradicionales que son de gran utilidad también en el contexto socio-laboral posterior al universitario: juego individual y en equipo, cooperación, planificación y objetivos, entrega, respeto por las reglas, aceptar los resultados, aprender de la experiencia, etc. Deben aprender a reflexionar y a tomar decisiones por sí mismos. Precisamente las propuestas y normas del EEES dan protagonismo al estudiante y a su desarrollo activo, responsable y autónomo. Es necesario además que adopten determinadas atribuciones que deben interiorizar, es decir, aprender a reconocer que ellos mismos - y no los demás, la suerte o el contexto – son, en la mayoría de los casos, los responsables de las experiencias educativas que les toca vivir y de los resultados de dichas experiencias. La automatización de estos procesos también otorga al sujeto fortalezas para su desarrollo social y laboral posterior. También deben adoptar expectativas realistas y positivas sobre el EEES, sobre los procesos, elementos y métodos a él asociados y sobre su nuevo rol como estudiantes.

El que ellos mismos se impliquen y participen activamente y con iniciativa resulta primordial para que perciban que la educación superior puede efectivamente desarrollar sus competencias profesionales y vitales.

Por último, en un sistema que apuesta por la calidad de la educación superior, basada en la autonomía del estudiante, en su iniciativa y en el aprendizaje de competencias, resulta inevitable aceptar la necesidad de desarrollar meta-competencias (aprender a aprender, por ejemplo). Éstas serán de utilidad para que el estudiante perfeccione su propia práctica pedagógica, cada vez con más eficiencia y adaptabilidad a los cambios que sea necesario implementar.

b) De conductas y hábitos: el aprendizaje activo y el desarrollo autónomo de competencias propuesto por el EEES exigen del estudiante que tenga iniciativa para buscar y gestionar con eficiencia la información que necesita. Ejercitar estas habilidades no es sólo útil mientras aprenden, sino también para su desarrollo posterior cuando terminen los estudios. Deben implicarse en la propia alfabetización virtual o tecnológica, entendida como competencia, pues las propuestas y normas asociadas al EEES exigen el uso de medios y procedimientos innovadores y modernos para el aprendizaje autónomo de competencias, para la vida y para la profesión. También tienen que practicar la auto-orientación y la auto-tutoría, pues dejan de ser un asunto exclusivo del área de orientación para incluirse activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan el profesor y el estudiante.

Los estudiantes deben aprender haciéndolo de manera activa, pues las competencias constituyen un constructo sistémico vinculado al ser, que integra otros contenidos además de los relativos al “saber”. Para aprender competencias mediante el uso de metodologías virtuales y no virtuales se requiere acción y “saber hacer”, no sólo saber. Por tanto, actúan en diferentes contextos educativos desarrollando competencias, poniéndolas de manifiesto, poniéndose él mismo de manifiesto, y no se limitan sólo a esperar a que los profesores/as le digan lo que debe hacer o a que “cuelguen” los recursos en las plataformas educativas. Se ha demostrado que el despliegue de estilos y prácticas de aprendizaje que impliquen la profundización y la reflexión – frente a la dispersión y lo meramente pragmático – repercute de manera positiva en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Lo mismo sucede con las estrategias de aprendizaje utilizadas “antes”, “durante” y “después” del proceso de aprender: obtienen mejor rendimiento los que desarrollan con detenimiento y acierto estrategias que incluyen todos esos momentos, no sólo uno u otro.

Los alumnos/as deben apreciar el tiempo educativo y dedicar momentos diferentes y suficientes a planificar, a organizarse, a asignar recursos, a realizar un desempeño ordenado, constante y sistemático, a buscar actividades variadas y a auto-evaluarse de manera procesual y final. Esto último deben llevarlo a cabo en base a las competencias, fijándose en cómo se transfieren los aprendizajes a otros contextos. Por último, el aprendizaje de competencias en el

marco del EEES exige del alumnado saber desenvolverse adecuadamente en contextos y situaciones reales (asistir a clase y a reuniones de grupo, por ejemplo) y en situaciones virtuales (participar en foros, “subir” actividades...). Por tanto, el estudiante universitario, al margen de sus gustos y sus preferencias, deberá ser flexible al utilizar y alternar convenientemente actuaciones presenciales y virtuales, en función de las situaciones y de las circunstancias.

c) Socio-afectivos: el EEES exige más iniciativa y autonomía al estudiante, y también más cooperación, más eficiencia y mayor uso de medios. Por otra parte, Goleman (1996) y otros investigadores han demostrado la importancia de las competencias emocionales en el desempeño profesional y académico. Es por todo ello por lo que los estudiantes deben potenciar su competencia emocional, para gestionar las emociones propias y ajenas, especialmente las que son negativas y disfuncionales. Éstas deben expresarse y gestionarse adecuadamente, bien adoptando otros pensamientos (creencias, actitudes, atribuciones...) y otras conductas, bien sustituyendo aquellas por otras emociones positivas y funcionales.

El EEES propone que el estudiante se autogestione, lo cual incluye su auto-motivación y no “esperar” a que sean otros, la suerte o los elementos del contexto los que le pongan en marcha cuando disminuyan las ganas y el entusiasmo. Debe desarrollar motivación intrínseca para obtener el logro consiguiendo satisfacción por hacer bien las cosas que deban hacerse. También ha de desear lo que debe hacer, celebrar los resultados y el esfuerzo, administrarse a sí mismo refuerzos variados y adaptados a su perfil, dadas unas situaciones y circunstancias para evitar y prevenir la desmotivación. Igualmente, deberá replantearse sus valores para acercarse a los más convenientes desde el punto de vista académico y socio-laboral. El esfuerzo, el proyecto vital, las competencias, los medios tecnológicos, la autonomía, la autenticidad, la fiabilidad, el respeto, etc.

El alumnado también tendrá que gestionar adecuadamente los asuntos sociales, máxime en un contexto educativo cada vez más caracterizado por la cooperación. Han de aprender a cooperar con otros alumnos y con los profesores, a participar cuando se deba trabajar en grupo, a negociar, a comunicarse, a crear y gestionar vínculos y relaciones, etc. Por último, deben potenciar la confianza en sí mismo ya que pueden sentir temor e inseguridad ante los cambios propuestos en el EEES y si la orientación no es la adecuada. Es esencial que aprendan a involucrarse en su propio aprendizaje y a utilizar las nuevas herramientas poco a poco, ganando confianza gradualmente a medida que se administran auto-refuerzos.

### ***Estilos de aprendizaje***

Para Otero et al. (2007), la Universidad debe prestar una mayor atención a la forma en la que los alumnos desarrollan su aprendizaje, es decir, a los estilos, las estrategias y las técnicas de estudio y de aprendizaje que los estudiantes utilizan. Precisamente en estos últimos años, la literatura se está centrando en los procesos desarrollados por los alumnos a la hora de aprender y la investigación ha girado en torno a los procesos de autorregulación del estudiante, entendido como un proceso necesario para incrementar la motivación y el aprendizaje académico (Pintrich, 2000, 2004; Rosario et al., 2004; Castejón et al., 2006; y Núñez et al., 2006). En el campo de la educación, la autorregulación comprende procesos y estrategias tales como el establecimiento de objetivos, la organización y recuperación de la información aprendida, la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros (Rosario et al., 2006).

Autores como Barros (2007) y Herrera (2009) han realizado investigaciones que intentan describir tanto los estilos de aprendizaje como las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de diversos programas universitarios emplean para regular sus procesos de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje forman un conjunto de procesos diferente de las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio, agrupándose conjuntamente las estrategias y las técnicas.

Respecto a los estilos de aprendizaje, cabe destacar que el concepto de estilo de aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas

investigaciones. No obstante, la mayoría coincide en que se trata de cómo el sujeto procesa la información (Laugero, Balcaza, Salinas y Craveri, 2009). Para Alonso et al. (1994), Arias (2011) y Bahamón et al. (2013) los estilos de aprendizaje son los *“rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*. Dichos rasgos se ponen de manifiesto en la relación de los sujetos con los contenidos y la información, de modo que cada vez que un estudiante se expone a una tarea de aprendizaje, evidencia su estilo de aprendizaje, quedando patentes en los procesos de adquisición, interpretación y análisis de la información, la orientación de las acciones, etc.

Camarero et al. (2000) e Isaza (2014) definen los estilos de aprendizaje como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas de aprendizaje. Se trata de operaciones cognitivas básicas que se integran a patrones de personalidad y que permiten la interacción del sujeto con el entorno. Los hallazgos de estas investigaciones resaltan cómo cada persona presenta tendencias hacia determinados modos y formas de aprender, las cuales son adquiridas desde las primeras experiencias de la infancia, influencias de la cultura, la maduración y el desarrollo (Alonso y Gallego, 2003, 2004).

Para Kolb (1984) existen básicamente cuatro estilos de aprendizaje, y según Arias (2011) dichos estilos tienen las siguientes características:

- a) Divergentes: combinan experiencia concreta con observación reflexiva. Son individuos con habilidad imaginativa, que ven situaciones desde diferentes perspectivas, emotivos.
- b) Asimiladores: combinan conceptualización abstracta y observación reflexiva. Son individuos con habilidad para crear modelos teóricos, con razonamiento inductivo, preocupados más por los conceptos.
- c) Convergentes: combinan conceptualización abstracta y experimentación activa. Son personas interesadas en la aplicación práctica de las ideas, buenas en situaciones donde hay más de una respuesta, no son emotivos.
- d) Acomodadores: combinan la experiencia concreta y la experimentación activa. Son personas con habilidad para llevar a cabo planes orientados a la acción, son arriesgados, les gustan las nuevas experiencias, se adaptan a las circunstancias inmediatas, son intuitivos y aprenden por prueba y error.

Señalan Bahamón et al. (2013) que una de las clasificaciones más conocidas es la que ofrece el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA: Alonso et al., 1994), en la cual se definen una serie de características (ver Cuadro 1) para los siguientes estilos:

1. Activo: se basa en la experiencia directa y se caracteriza por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo. Se trata del estudiante que se orienta a la realización de nuevas tareas, y lo motiva lo innovador y divergente. Busca experiencias nuevas, son de mente abierta, nada escépticos y emprenden con entusiasmo las tareas nuevas. Son muy activos, piensan que hay que intentarlo todo por lo menos una vez. En cuanto descende la excitación de una novedad comienzan a buscar la próxima. Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas que prefieren el trabajo grupal, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
2. Reflexivo: centrado en la observación y recogida de datos. Este estilo de aprendizaje se caracteriza por ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y paciente. Es el caso del estudiante que busca realizar análisis con detenimiento y tomar decisiones evaluando los pros y contras. Hace una búsqueda constante de información que oriente sus aprendizajes. Antepone la reflexión a la acción y observa con detenimiento las distintas experiencias. Le gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recoge datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Es prudentes, le gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfruta observando

la actuación de los demás, escuchan a los demás y no interviene hasta que no se ha adueñado de la situación. Crea a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

**Cuadro 1. Clasificación de los estilos de aprendizaje del Cuestionario Honey-Alonso.**

| <b>Estilos</b>    | <b>Características</b>   |
|-------------------|--|
| <b>Activo</b>     | Animador<br>Improvisador<br>Descubridor<br>Arriesgado<br>Espontáneo<br>Creativo<br>Novedoso<br>Aventurero<br>Renovador<br>Inventor<br>Vital<br>Generador de ideas<br>Protagonista<br>Innovador<br>Participativo<br>Competitivo<br>Deseoso de aprender<br>Solucionador de problemas<br>Propenso al cambio |
| <b>Reflexivo</b>  | Paciente<br>Observador<br>Recopilador<br>Cuidadoso<br>Detallista<br>Previsor<br>Escritor de informes<br>Sondeador  |
| <b>Teórico</b>    | Disciplinado<br>Planificado<br>Sistemático<br>Ordenado<br>Sintetizador<br>Pensador<br>Buscador de hipótesis, teorías, modelos, causas, por qué   |
| <b>Pragmático</b> | Útil<br>Técnico<br>Rápido<br>Decidido<br>Positivo<br>Planificador<br>Objetivo<br>Concreto<br>Claro<br>Organizador<br>Actual<br>Solucionador de problemas<br>Aplicador de lo aprendido  |

Fuente: Bahamón et al. (2013).

3. Teórico: se basa en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones, este estilo de aprendizaje es metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado y planificado. Se trata del estudiante que se caracteriza por un pensamiento literal, con afán de perfección, con búsqueda constante de comprensiones globales y totales de los contenidos. En estos estudiantes prevalece la racionalidad y la objetividad. Enfoque lógico de los problemas, necesitan integrar

la experiencia en un marco teórico de referencia. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

4. Pragmático: focalizado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas; este estilo de aprendizaje se caracteriza por ser experimentador, directo, realista y técnico. Este es el caso del estudiante que busca con cada contenido hallar una aplicación práctica, siempre busca la utilidad de los aprendizajes. Su punto fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno”.

Según Arias (2011), los estilos de aprendizaje se miden de manera diversa, aunque los inventarios son los instrumentos preferentemente utilizados. Estos inventarios se pueden administrar tanto física como virtualmente. Por otra parte, los resultados obtenidos por los investigadores indican según Bahamón et al. (2013) que el estilo predominante en los estudiantes universitarios es el reflexivo.

### ***Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio***

Para Esteban y Ruiz (1996) los estilos y las estrategias son aspectos diferentes que están relacionados entre sí. En un orden jerárquico los estilos estarían en el nivel superior, le seguirían las estrategias y a éstas las técnicas de estudio.

Respecto a las estrategias, Monereo (1991) las define como comportamientos planificados mediante los que se seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas, de aprendizaje. Desde un punto de vista más práctico u operativo, Beltrán (2003) las define como actividades que el estudiante lleva a cabo para facilitar o mejorar la tarea. Para Otero et al. (2007) las estrategias de aprendizaje describen al ser motivado y autodirigido, que es capaz de planificar su aprendizaje en forma autónoma y bajo su propia responsabilidad, de organizarlo, aplicarlo, controlarlo y valorizarlo, bien sea en colaboración con otros o individualmente. En el Cuadro 2 aparecen las principales aportaciones al respecto.

Las estrategias de aprendizaje para Aguilar (2010) son una secuencia integrada de procedimientos ordenados que tienen por objeto obtener el logro óptimo de un resultado previsto. En principio la puesta en marcha de las estrategias es controlada, y precisa flexibilidad y deliberación, es decir, metacognición. Se centran en la administración de recursos, la organización de las condiciones básicas personales e impersonales del aprendizaje, la obtención de información, la colaboración con otras personas, los planes orientados a los objetivos de un proceso de aprendizaje, la planificación del tiempo, la planificación de las fases de distensión, etc. Es en este contexto en el que se concretan en técnicas de estudio, es decir, una estrategia de aprendizaje engloba una estructura de técnicas concretas.

**Cuadro 2. Estrategias de aprendizaje.**

| <b>Autores</b>                |  | <b>Estrategias</b>   |
|-------------------------------|--|--|
| Weinstein y Underwood (1985)  |  | De repetición<br>De elaboración<br>De organización<br>De imaginación<br>De regulación y control<br>Afectivo - motivacionales   |
| Schmeck (1988)                |  | Procesamiento elaborativo<br>Estudio metódico<br>Procesamiento profundo<br>Retención de hechos   |
| Gagné (1987) y Beltrán (1993) |  | De sensibilización<br>De atención<br>De organización<br>De adquisición<br>De recuperación<br>De transferencia<br>De evaluación<br>Metacognitivas   |
| De Juanas y Fernández (2008)  | Estrategias de apoyo                                   | Motivación y actitud   |
|                               | Estrategias de procesamiento (procesos de adquisición) | <i>Selección de la información:</i> Subrayado, Resumen, Idea principal, Abstracción.<br><i>Organización de la información:</i> Esquema, Mapa semántico, Mapa conceptual.<br><i>Elaboración de la información:</i> Organizador previo, Metáfora o Analogía. |
|                               | Estrategias de personalización del conocimiento        | Pensamiento creativo.<br>Pensamiento crítico.<br>Transferencia   |
|                               | Estrategias metacognitivas                             | Planificación.<br>Auto-regulación.<br>Evaluación   |

**Fuente:** Arias (2011)

Según López (2011) la importancia de las estrategias de aprendizaje en cualquier proceso de aprendizaje está fuera de toda duda, y autores como Rosario (2004) consideran que constituyen elementos clave para el aprendizaje autónomo en el contexto universitario. Por consiguiente, como afirman Hernández et al. (2006), uno de los objetivos prioritarios del sistema universitario debe ser la *equipación* a los alumnos de nuevas estrategias que les permitan afrontar con éxito la construcción autónoma de su propio conocimiento. Esto implica que tendrán que asumir un papel activo en el control de su aprendizaje y, por lo tanto, seleccionar y planificar las estrategias y las técnicas más apropiadas a cada situación concreta de aprendizaje, así como autorregularse para sostener de manera eficaz los esfuerzos personales dedicados al aprendizaje (Cabanach et al., 2009).

Camarero et al. (2000) y Bahamón et al. (2013) afirman que las estrategias de aprendizaje concebidas como actividades propositivas, reflejan las cuatro grandes fases del procesamiento de la información. La fase de adquisición, en la que es fundamental el proceso cognoscitivo de la atención, pues ésta se encarga de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. La fase de codificación de la información, que facilita la elaboración y organización de la información relacionándola y dándole significados para generar nuevos modelos mentales. La fase de recuperación de la información, que se encarga de desplegar estrategias de búsqueda en la memoria (de codificaciones e indicios), estrategias de generación de respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita). Y la fase de apoyo, en la que se activan estrategias metacognitivas de autoconocimiento y automanejo, estrategias afectivas (de autoinstrucciones, autocontrol, y contradistractoras), sociales (para

regular interacciones sociales) y motivacionales (para regular el aprendizaje a partir de la motivación intrínseca, extrínseca y de escape que experimenta la persona que aprende).

En este sentido, López (2011) afirma que en muy pocas investigaciones se ha puesto de manifiesto que los estudiantes universitarios disponen de un repertorio adecuado y variado de estrategias de aprendizaje, y que no parecen emplear estrategias superficiales o de memorización lineal o pasiva. Sin embargo, son más numerosos los estudios en los cuales queda constatado que los estudiantes universitarios utilizan sólo un pequeño conjunto de estrategias (De la Fuente y Justicia, 2003), del que hacen un escaso uso (Rinaudo et al., 2003), predominando las estrategias cognitivas poco complejas, las concepciones de aprendizaje poco profundas (Fonseca y Rolo, 2005) y el reducido uso de las estrategias relacionadas con el pensamiento crítico (Monereo, 2005). Por consiguiente, parece que, aunque los estudiantes estén en general abandonando la memorización en beneficio del pensamiento y la creatividad, aún hay que seguir profundizando en el uso de estrategias de aprendizaje que aseguren un aprendizaje más efectivo (Correa, Castro y Lira, 2004).

López (2011) también asegura que es necesario reflexionar sobre la adecuación en la Universidad de las diferentes estrategias de aprendizaje, pues hay que tener en cuenta las características específicas del alumnado, entre otras variables. Algunas de las variables mediadoras son el género, el curso, la edad y la titulación cursada. Según Beisser (2006) y Bembenuity, (2007), las diferencias de género en el aprendizaje existen en la mayoría de los contextos educativos, incluido el universitario. La investigación apunta que las mujeres hacen un mayor uso de estrategias variadas de aprendizaje que los hombres (Kay, 2007; Liu, 2009). Por su parte, los varones utilizan más la planificación de respuesta y respuesta escrita (Gázquez et al., 2006), el pensamiento crítico (Lynch, 2008) y las estrategias colaborativas y competitivas (Kolawole, 2008). Sin embargo, también hay investigaciones que no encuentran diferencias en función de esta variable (Hong, Peng y Rowell, 2009).

Pintrich y Zusho (2007) señalan que la investigación sobre el efecto del género en las estrategias de aprendizaje no es concluyente, motivo por el cual se debe profundizar en esclarecer el papel de esta variable (Bembenuity, 2007). Respecto a la edad, Lynch (2008) ha constatado que, especialmente en relación a las estrategias de sostenimiento del esfuerzo, éste disminuye en los alumnos de cursos superiores. Sin embargo, Taasobshirazi y Carr (2009) encuentran que estar en un curso más avanzado predice directamente el mayor uso de estrategias, del mismo modo que Gargallo (2006) señala que los estudiantes de cursos superiores utilizan estrategias más eficaces.

La disciplina académica es una variable que también influye en el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y en las estrategias y técnicas que utilizan (Parpala, et al., 2010). Aunque algunos estudios no encuentran diferencias en las estrategias en función de la disciplina (Fernández, 2006), la gran mayoría de la investigación consultada encuentra diferencias estratégicas en función de esta variable. En este sentido, Entwistle y Tait (1995) señalan que los estudiantes de diferentes disciplinas desarrollan formas características de aprender basadas en sus percepciones relativas a lo que se requiere en su trabajo académico. Por otra parte, Virtanen y Negvi (2010) consideran que a esto hay que añadir que los estudiantes ingresan en la Universidad con unas estrategias ya desarrolladas por la influencia de los profesores y por las culturas de aprendizaje que han encontrado en su proceso formativo, aumentando o disminuyendo el uso de dichas estrategias según el feedback del sistema.

Los profesores Hernández y García (1997) han desarrollado, desde un punto de vista holístico, integrador y procesual, el modelo o programa NOTICE que constituye un nexo de unión entre las estrategias de aprendizaje y las técnicas de estudio, es decir, aquello que el estudiante puede dominar en el desempeño de su rol. En el Cuadro 3 se presentan los aspectos fundamentales del mismo.



**Cuadro 4. Modelo NOTICE.**

| Estrategias                      | Procesos o habilidades | Fases del estudio o actividad               |                                      |                                  |
|----------------------------------|------------------------|---|--------------------------------------|----------------------------------|
|                                  |                        | Inicial                                     | Central                              | Final                            |
| Trabajo con información y textos | Esencializar           | Buscar y acceder a fuentes, vistazo inicial | Selección de ideas                   | Listado de ideas o temas         |
|                                  | Estructuración         | Índices y guiones                           | Organización de ideas                | Cuadros, mapas...                |
|                                  | Elaboración            | Preguntas                                   | Producir                             | Producto de elaboración          |
| Memoria                          | Memoria                | Preparación                                 | Estrategias de memorización          | Control de lo aprendido          |
| Soporte afectivo                 | Motivación             | Motivación y regulación inicial             | Mantenimiento motivacional           | Cierre motivacional              |
|                                  | Metacognición          | Planificación y organización                | Supervisión y garantía eficiencia    | Revisión                         |
| Producción                       | Investigación          | Identificar necesidad datos                 | Utilizar técnicas                    | Analizar datos                   |
|                                  | Solución               | Definir problema                            | Usar técnicas racionales o creativas | Valoración, resolución, decisión |
|                                  | Expresión              | Concretar propósito                         | Expresar, escribir, escenificar      | Revisar y evaluar                |

Fuente: Hernández y García (1997).

## 2.- INVESTIGACIÓN

### **Objetivos e hipótesis**

El objetivo de esta investigación es estudiar las percepciones que tienen los estudiantes de las titulaciones relacionadas con el área de organización de empresas de la Universidad de La Laguna acerca de las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje más adecuados en un contexto de EEES. Para conseguirlo, se han establecido las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1:* Los estudiantes Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje.

*Hipótesis 2:* No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni por ciclo académico respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje.

*Hipótesis 3:* Es posible generar un modelo para predecir la percepción del estudiante de Grado respecto a qué mejoraría si utilizara las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje.

*Hipótesis 4:* Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de las percepciones de estudio y aprendizaje del estudiante de Grado.

### **Metodología**

El ámbito de la investigación se centra en el alumnado que cursa asignaturas de las titulaciones de Grado relacionadas con el área de organización de empresas de la Universidad de La Laguna.

La población objeto de estudio está conformada por el total de alumnos/as matriculados durante el curso académico 2015-2016. De ella se ha seleccionado una muestra de alumnos/as matriculados en seis asignaturas de los Grados en Administración y Dirección de Empresas,

Contabilidad y Finanzas, Informática y Relaciones Laborales, etc.. Se trata de titulaciones que tienen en común entre sus objetivos el formar a profesionales con los conocimientos necesarios para poder desempeñar diversas tareas, actividades y responsabilidades en las organizaciones. Finalmente, aplicando un muestreo estratificado con afijación proporcional se estimó una muestra de 373 alumnos/as con cuatro estratos (ver Tabla 1): 108 de primer curso (29%), 88 de segundo curso (23.6 %), 86 de tercer curso (23.1%) y 91 de cuarto curso (24.4%).

El tamaño de la muestra supera las diez veces el número de variables o de ítems, en concordancia con la “regla de las diez veces” propuesta por Chin (1998a) y Hair, Ringle y Sarstedt (2013). El tamaño de la muestra también está en concordancia con trabajos recientes en los que se estudia la percepción de los jóvenes (Jaafar, Noor y Rasoolimanesh, 2015).

**Tabla 1. Distribución de la muestra.**

| <b>N=373</b>  |              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Porcentaje acumulado</b> |
|---------------|--------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
| <b>Cursos</b> | 1            | 108               | 29,0              | 29,0                        |
|               | 2            | 88                | 23,6              | 52,5                        |
|               | 3            | 86                | 23,1              | 75,6                        |
|               | 4            | 91                | 24,4              | 100,0                       |
|               | <b>Total</b> | <b>373</b>        | <b>100,0</b>      | <b>H=49,6% M=50,4%</b>      |

Una vez seleccionada la muestra, para recoger los datos se diseñó un cuestionario. Para decidir el grupo de ítems adecuado para evaluar las percepciones del alumnado se procedió a analizar la literatura al respecto, garantizando así la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). En consecuencia, se tuvo en cuenta que en la literatura reciente se miden las variables mediante un reducido número de ítems, evitando con ello los problemas metodológicos y los costes derivados del uso de múltiples indicadores (Bergkvist y Rossiter, 2007). En una reunión de grupo con 6 sujetos de similar perfil al de la muestra se contextualizaron los ítems de la escala.

El cuestionario definitivo obtenido “Aprende-27” tiene 27 ítems (ver Anexo 1) que se valoran utilizando una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta (1: nada de acuerdo, hasta 5: totalmente de acuerdo). Además, se ha incluido una variable dicotómica para caracterizar la muestra por sexo. Los datos fueron recogidos durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2015-2016 eligiendo al azar el horario de las asignaturas.

### **Análisis y resultados**

Una vez asegurada la validez de contenido, se procedió al estudio de la fiabilidad de la escala. El *alfa de Cronbach* alcanzó un nivel del 85%, y no hubo ningún ítem cuya eliminación aumentara la fiabilidad global de la escala. Tampoco hubo ningún ítem que tuviera una correlación inferior a 0,400 con el total de la escala.

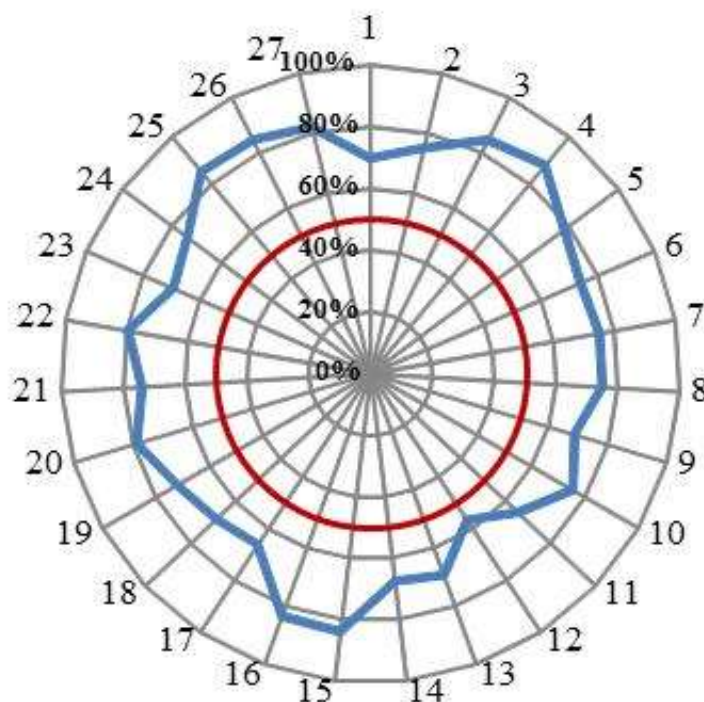
La Tabla 2 y la Figura 1 recogen los principales datos estadísticos descriptivos. En general, todos los ítems han obtenido puntuaciones por encima del 70% y del 80%, y en cualquier caso valores superiores al 55%, lo cual demuestra que todas las técnicas, estrategias o métodos para estudiar y aprender del EEES son importantes para los estudiantes.

Cuando se le pidió a los estudiantes que indicaran el grado en el que las estrategias o técnicas del EEES eran adecuadas para estudiar y aprender, la mayor puntuación la obtuvo el ítem 4 (“*Motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio*”) con un 87.16 %, mientras que la puntuación más baja la ha obtenido el ítem 12 (“*Utilizar la memorización y el repaso para estudiar*”) con un 56,84%, y a pesar de ser el ítem menos valorado está por encima del nivel medio. Además, el ítem 2 (“*En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje*”) obtuvo una puntuación del 69,44%; el ítem 11 (“*Utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios de mañana y tarde*”) también alcanzó una puntuación relativamente baja (65,68%); y el ítem 14 (“*Estudiar con otras personas*”) un 67,72%.

Tabla 2. Datos estadísticos descriptivos.

| Ítem | %             | MEDIA | DT   | Ítem         | %      | MEDIA | DT   |
|------|---------------|-------|------|--------------|--------|-------|------|
| 1    | 69,44%        | 3,47  | 0,97 | 15           | 84,18% | 4,21  | 0,96 |
| 2    | 74,80%        | 3,74  | 0,77 | 16           | 83,59% | 4,18  | 0,84 |
| 3    | 84,45%        | 4,22  | 0,84 | 17           | 66,22% | 3,31  | 1,24 |
| 4    | <b>87,76%</b> | 4,34  | 0,75 | 18           | 68,63% | 3,43  | 1,16 |
| 5    | 78,07%        | 3,90  | 0,98 | 19           | 72,23% | 3,61  | 1,03 |
| 6    | 73,83%        | 3,69  | 1,00 | 20           | 78,82% | 3,94  | 1,02 |
| 7    | 75,01%        | 3,75  | 0,95 | 21           | 74,04% | 3,70  | 1,16 |
| 8    | 75,07%        | 3,75  | 0,96 | 22           | 79,52% | 3,98  | 1,04 |
| 9    | 68,85%        | 3,44  | 1,12 | 23           | 69,28% | 3,46  | 0,85 |
| 10   | 75,44%        | 3,77  | 1,07 | 24           | 73,67% | 3,68  | 1,05 |
| 11   | 65,58%        | 3,28  | 1,26 | 25           | 84,99% | 4,25  | 0,83 |
| 12   | <b>56,84%</b> | 2,84  | 1,13 | 26           | 84,40% | 4,22  | 0,83 |
| 13   | 69,44%        | 3,47  | 0,98 | 27           | 81,72% | 4,09  | 0,92 |
| 14   | 67,72%        | 3,39  | 1,27 | <b>N=373</b> |        |       |      |

Figura 1. Puntuaciones obtenidas por los ítems.



Por tanto, la *Hipótesis 1* que afirma que “Los estudiantes Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje” se confirma.

A continuación se efectuaron dos análisis discriminantes, uno por sexo y otro por ciclo de pertenencia del estudiante (ciclo 1: 1º y 2º curso; ciclo 2: 3º y 4º curso).

En el caso del análisis por sexo, la Tabla 3 y la Figura 2 recogen los principales indicadores. Se observa que los hombres puntúan con signo negativo en la función discriminante resultante, y las mujeres en positivo. En la Tabla 4, el alejamiento de cero del auto-valor y de la correlación canónica, así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque no afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia.

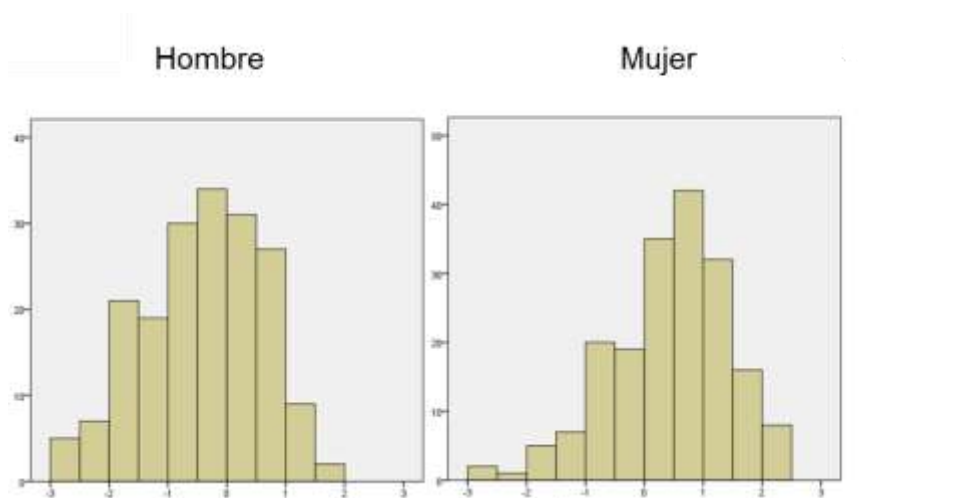
Asimismo, los hombres valoran más que las mujeres los siguientes ítems: el Ítem 5 (“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe utilizar, antes de estudiar, la reflexión,

la lectura previa, los esquemas, cuadros, subrayado, mapas, etc.”); el Ítem 11 (“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios de mañana y tarde”); y el Ítem 26 (“Si utilizara las técnicas y método de estudio y aprendizaje el estudiante universitario aprendería más”). Y, aunque no con tanta diferencia, las mujeres puntúan más alto que los hombres los siguientes ítems: el Ítem 4 (“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio”); y el Ítem 25 (“Si utilizara las técnicas y método de estudio y aprendizaje el estudiante universitario estudiaría mejor”).

**Tabla 3. Indicadores del análisis por sexo.**

| Autovalor | Correlación canónica | Lambda Wilks | Sig.  | Centroides |       |
|-----------|----------------------|--------------|-------|------------|-------|
|           |                      |              |       | H          | M     |
| 0,202     | 0,410                | 0,832        | 0,000 | -0,451     | 0,444 |

**Figura 2. Gráficos con los resultados del análisis por sexo.**



**Tabla 4. Coeficientes estandarizados del análisis discriminante por sexo.**

| Ítems        | CE            | Ítems | CE            |
|--------------|---------------|-------|---------------|
| 1            | -0,001        | 14    | 0,023         |
| 2            | -0,022        | 15    | 0,223         |
| 3            | -0,195        | 16    | 0,247         |
| 4            | <b>-0,207</b> | 17    | -0,013        |
| 5            | <b>0,538</b>  | 18    | -0,005        |
| 6            | -0,027        | 19    | 0,097         |
| 7            | -0,019        | 20    | 0,284         |
| 8            | 0,161         | 21    | 0,041         |
| 9            | 0,127         | 22    | -0,095        |
| 10           | 0,084         | 23    | -0,119        |
| 11           | <b>0,412</b>  | 24    | -0,176        |
| 12           | 0,174         | 25    | <b>-0,262</b> |
| 13           | -0,119        | 26    | <b>0,458</b>  |
| <b>N=373</b> | 27            | 0,063 |               |

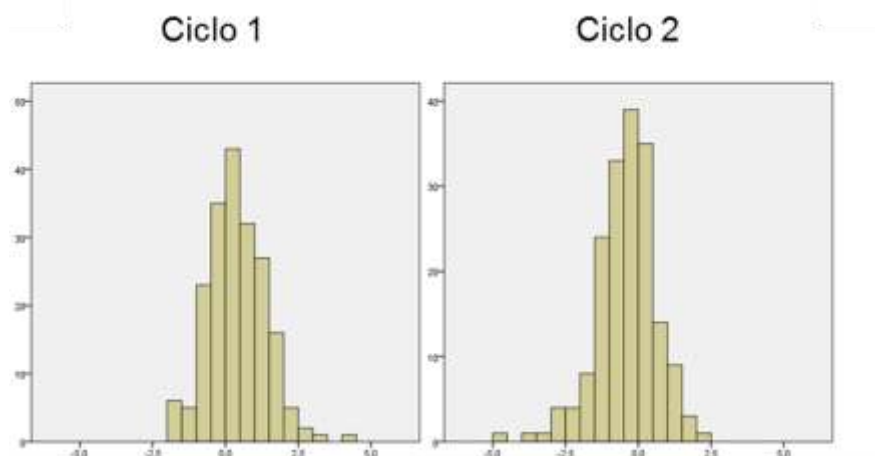
Los resultados del análisis según el ciclo en el que se encuentra el estudiante se presentan en la Tabla 5 y la Figura 3. Como se puede apreciar, los hombres puntúan con signo positivo en la función discriminante resultante, y las mujeres en negativo. En la Tabla 6, el alejamiento de cero del auto-valor y la correlación canónica, así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque no

afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia. Las diferencias son similares, algo menores que las habidas en el análisis discriminante por sexo.

**Tabla 5. . Indicadores del análisis por ciclo.**

| Autovalor | Correlación canónica | Lambda Wilks | Sig.  | Centroides |          |
|-----------|----------------------|--------------|-------|------------|----------|
|           |                      |              |       | Ciclo 1º   | Ciclo 2º |
| 0,174     | 0,385                | 0,852        | 0,001 | 0,395      | -0,438   |

**Figura 3: Gráficos con los resultados del análisis por ciclo.**



**Tabla 6.**

**Coefficientes estandarizados del análisis discriminante por ciclo.**

| Ítems        | CE            | Ítems | CE            |
|--------------|---------------|-------|---------------|
| 1            | -0,179        | 14    | -0,011        |
| 2            | 0,028         | 15    | 0,028         |
| 3            | -0,097        | 16    | -0,224        |
| 4            | -0,110        | 17    | 0,236         |
| 5            | -0,040        | 18    | -0,199        |
| 6            | <b>-0,261</b> | 19    | <b>-0,266</b> |
| 7            | 0,051         | 20    | 0,137         |
| 8            | 0,014         | 21    | 0,164         |
| 9            | <b>0,446</b>  | 22    | 0,065         |
| 10           | <b>-0,326</b> | 23    | -0,157        |
| 11           | 0,124         | 24    | -0,203        |
| 12           | <b>0,424</b>  | 25    | -0,065        |
| 13           | -0,001        | 26    | -0,156        |
| <b>N=373</b> |               | 27    | <b>0,629</b>  |

Además, los estudiantes del primer ciclo valoran más que los del segundo ciclo los siguientes ítems: Ítem 9 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe hacer uso de lecturas y materiales complementarios a los apuntes, para ampliar o aclarar”*); Ítem 12 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe utilizar la memorización y el repaso para estudiar”*); y el Ítem 27 (*“Si utilizara las técnicas y método de estudio y aprendizaje el estudiante aprobaría más”*). Y, aunque no con tanta diferencia, los estudiantes del segundo ciclo puntúan más alto que los del primer ciclo los siguientes ítems: Ítem 6 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe estudiar de forma más creativa y también reflexionando sobre lo que se está estudiando”*); Ítem 10 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe adaptar el estudio al tipo de examen y demanda del profesor”*); y el Ítem 19 (*“Para estudiar y aprender en la Universidad el estudiante debe personalizar los materiales a uno mismo”*).

Por tanto, no se confirma la segunda *Hipótesis 2* que afirma que “No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni por ciclo académico respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje”.

Para contrastar la *Hipótesis 3* que afirma que “Es posible generar un modelo para predecir la percepción del estudiante de Grado respecto a qué mejoraría si utilizara las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje” se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple (ver Tabla 7) tomando como variable dependiente el ítem 25 (“*En qué medida el estudiante considera que estudiaría mejor si utilizara las técnicas de estudio y aprendizaje presentados en el cuestionario*”) y el resto como variables independientes. Utilizando el método de introducir por pasos se obtuvo un modelo que explica el 52,50% de la varianza ( $R^2$  corregida), permitiendo la predicción exclusivamente con los siguientes ítems y la validación de la *Hipótesis 3*:

- Ítem 26: Utilizando las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje aprendería más.
- Ítem 27: Utilizando las técnicas y métodos de estudio y aprendizaje aprobaría más.
- Ítem 4: Para estudiar y aprender el estudiante debe motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio.
- Ítem 16: Para estudiar y aprender el estudiante debe escoger el lugar adecuado, acondicionarlo y elegir un buen momento para estudiar.
- Ítem 14: Para estudiar y aprender el estudiante debe estudiar con otras personas.

**Tabla 7. Análisis de regresión múltiple.**

| Modelo                        |             | Coeficientes no estandarizados |            | Coeficientes tipificados | t      | Sig.  |
|-------------------------------|-------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|-------|
|                               |             | B                              | Error tip. | Beta                     |        |       |
| Ítems                         | (Constante) | -0,060                         | 0,244      |                          | -0,245 | 0,806 |
|                               | 26          | 0,542                          | 0,040      | 0,540                    | 13,690 | 0,000 |
|                               | 27          | 0,170                          | 0,035      | 0,188                    | 4,873  | 0,000 |
|                               | 4           | 0,170                          | 0,043      | 0,153                    | 3,950  | 0,000 |
|                               | 16          | 0,094                          | 0,037      | 0,096                    | 2,535  | 0,012 |
|                               | 14          | 0,058                          | 0,024      | 0,088                    | 2,440  | 0,015 |
| Variable dependiente: ítem 25 |             |                                |            |                          |        |       |

Finalmente, para verificar la *Hipótesis 4* que afirma que “Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de las percepciones de estudio y aprendizaje del estudiante de Grado se realizó un análisis mediante ecuaciones estructurales, que desde el punto de vista metodológico constituyen un avance respecto a las técnicas de regresión (Falk y Miller, 1992). Existen dos modelos o métodos de ecuaciones estructurales, los basados en la covarianza (MBC) y en el análisis factorial, cuyos cálculos se llevan a cabo con programas informáticos como LISREL, AMOS y EQS; y por otra parte los basados en el estudio de la varianza, los mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y el análisis de componentes principales (ACP), que se estiman con PLS (Partial Least Squares). El análisis PLS y el MBC deben considerarse métodos complementarios más que enfrentados (Chin et al., 2003).

En este trabajo se ha optado por el uso de PLS por las siguientes razones: (i) posee un potencial predictivo óptimo (Barroso, Cepeda y Roldán, 2005, 2010); (ii) aporta soluciones igualmente fiables que el análisis de covarianzas pero con menores restricciones (Chin et al., 2003); (iii) los procedimientos matemáticos y estadísticos subyacentes en el sistema son rigurosos y robustos (Wold, 1979); (iv) permite el uso de un amplio rango de tamaños muestrales (Medina, Rufín y Rey, 2011); (v) maximiza la varianza explicada (Hair, Ringle, y Sarstedt, 2011); (vi) refleja las condiciones teóricas y empíricas de las ciencias sociales, en las que las teorías no están suficientemente asentadas y es escasa la información disponible (Cepeda y Roldán, 2004); (vii) y porque el análisis PLS permite el uso de indicadores reflectivos, como es este el caso a tenor de las aportaciones de Jarvis, Mackenzie y Podsakoff (2003).

El modelo PLS se divide a su vez en un modelo de medida, que relaciona las variables observables y su variable latente, y en un modelo estructural, que relaciona unas variables latentes con otras (Gutiérrez, Bulchand, Díaz y Parra, 2013). El análisis del modelo de medida conlleva estudiar si los conceptos teóricos están medidos correctamente a través de las variables observadas (ítems). Ello implica el estudio de la fiabilidad y de la validez de las relaciones entre las variables observadas y las variables latentes a las que están asociadas. El estudio de la fiabilidad individual del ítem se lleva a cabo observando la carga factorial ( $\lambda$ ), es decir, las correlaciones simples de los indicadores con el constructo que pretenden medir.

Una vez aplicado el análisis anterior a los datos de la muestra (ver Tabla 8) se puso de manifiesto que las variables observadas alcanzaron el nivel mínimo requerido ( $\lambda \geq 0.70$ ), motivo por el cual se aceptó que los indicadores formaban parte de sus correspondientes constructos. Por otra parte, el estudio de la fiabilidad compuesta (FC), un indicador similar al alfa de Conbrach, más adecuado que éste en el marco de las ecuaciones estructurales, demostró que al situarse todos los valores por encima de 0,70, el modelo de medida era internamente consistente y que todos los indicadores o variables observadas estaban midiendo su correspondiente variable latente (Hair, Ringle, y Sarsted, 2011). Para evaluar la validez convergente del modelo se calculó la varianza extraída media (AVE), que proporciona información sobre la cantidad de varianza que un constructo obtiene de sus indicadores con relación a la cantidad de varianza debida al error de medida. En todos los casos el resultado fue superior a 0,50, por lo que se constató que más del 50% de la varianza del constructo era debida a sus indicadores (Chin, 2010).

**Tabla 8. Fiabilidad y validez de las relaciones entre ítems y variables latentes.**

| Nº de variable | Nombre de la variable latente        | Ítem | Carga $\lambda$ | FC    | AVE   |
|----------------|--------------------------------------|------|-----------------|-------|-------|
| I              | Valores básicos                      | 1    | 0,746           | 0,814 | 0,594 |
|                |                                      | 2    | 0,838           |       |       |
| II             | Competencias básicas                 | 3    | 0,756           | 0,772 | 0,630 |
|                |                                      | 4    | 0,803           |       |       |
|                |                                      | 5    | 0,752           |       |       |
| III            | Planificación y organización         | 7    | 0,760           | 0,801 | 0,573 |
|                |                                      | 11   | 0,750           |       |       |
|                |                                      | 13   | 0,762           |       |       |
| IV             | Ir a clase y utilizar competencias   | 15   | 0,859           | 0,763 | 0,618 |
|                |                                      | 23   | 0,707           |       |       |
| V              | Apoyo y refuerzo                     | 18   | 0,789           | 0,790 | 0,654 |
|                |                                      | 20   | 0,828           |       |       |
| VI             | Complementos y plazos                | 9    | 0,773           | 0,797 | 0,664 |
|                |                                      | 21   | 0,854           |       |       |
| VII            | Regulación                           | 16   | 0,852           | 0,802 | 0,670 |
|                |                                      | 22   | 0,783           |       |       |
| VIII           | Usar el propio material y adaptación | 8    | 0,821           | 0,758 | 0,611 |
|                |                                      | 10   | 0,741           |       |       |
| IX             | Resultados del estudio y aprendizaje | 24   | 0,731           | 0,846 | 0,580 |
|                |                                      | 25   | 0,831           |       |       |
|                |                                      | 26   | 0,804           |       |       |
|                |                                      | 27   | 0,668           |       |       |

Para calcular la validez discriminante (cada constructo es significativamente diferente del resto de los constructos con los que no se encuentra relacionado) y siguiendo a Fornell y Larcker (1981) se comprobó en primer lugar que la raíz cuadrada de varianza extraída (AVE) situada en la diagonal de la Tabla 9 era mayor que la varianza compartida entre el constructo y los otros constructos del modelo cuyos datos que no se encuentran en la diagonal (Chin, 2010). Adicionalmente, para analizar la validez discriminante (ver Tabla 10) se obtuvo la matriz de cargas factoriales cruzadas de las variables latentes o no observadas que se infieren a partir de los datos (Chin, 1998b). Las correlaciones de los ítems con su propio constructo debían ser mayores que las mantenidas con el resto de constructos, como así se constató. Por tanto, los ítems estaban más correlacionados con su propio constructo que con los otros.

En consecuencia, los resultados obtenidos indicaban que el modelo de medida tenía una aceptable fiabilidad y validez convergente y discriminante.

**Tabla 9. Validez discriminante.**

| Nº de variable | I            | II           | III          | IV           | V            | VI           | VII          | VIII         | IX           |
|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| I              | <b>0,794</b> | 0,416        | 0,261        | 0,144        | 0,215        | 0,286        | 0,200        | 0,099        | 0,255        |
| II             | 0,416        | <b>0,771</b> | 0,389        | 0,305        | 0,352        | 0,412        | 0,343        | 0,198        | 0,355        |
| III            | 0,261        | 0,389        | <b>0,757</b> | 0,302        | 0,412        | 0,465        | 0,370        | 0,177        | 0,266        |
| IV             | 0,144        | 0,305        | 0,302        | <b>0,786</b> | 0,237        | 0,320        | 0,337        | 0,258        | 0,229        |
| V              | 0,215        | 0,352        | 0,412        | 0,237        | <b>0,808</b> | 0,355        | 0,309        | 0,145        | 0,351        |
| VI             | 0,286        | 0,412        | 0,466        | 0,320        | 0,355        | <b>0,815</b> | 0,310        | 0,041        | 0,355        |
| VII            | 0,200        | 0,343        | 0,370        | 0,337        | 0,309        | 0,310        | <b>0,818</b> | 0,182        | 0,278        |
| VIII           | 0,099        | 0,198        | 0,177        | 0,258        | 0,145        | 0,041        | 0,182        | <b>0,782</b> | 0,179        |
| IX             | 0,255        | 0,355        | 0,266        | 0,229        | 0,351        | 0,355        | 0,278        | 0,179        | <b>0,761</b> |

**Tabla 10. Matriz de cargas factoriales cruzadas.**

| Nº de variable | Ítem | I            | II           | III          | IV           | V            | VI           | VII          | VIII         | IX           |
|----------------|------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| I              | 1    | <b>0,746</b> | 0,313        | 0,159        | 0,082        | 0,151        | 0,229        | 0,124        | 0,026        | 0,215        |
|                | 2    | <b>0,838</b> | 0,347        | 0,249        | 0,142        | 0,188        | 0,228        | 0,189        | 0,122        | 0,193        |
| II             | 3    | 0,339        | <b>0,756</b> | 0,282        | 0,232        | 0,238        | 0,322        | 0,211        | 0,207        | 0,217        |
|                | 4    | 0,343        | <b>0,803</b> | 0,262        | 0,290        | 0,272        | 0,294        | 0,328        | 0,128        | 0,352        |
|                | 5    | 0,279        | <b>0,752</b> | 0,358        | 0,181        | 0,303        | 0,339        | 0,248        | 0,126        | 0,245        |
| III            | 7    | 0,227        | 0,335        | <b>0,760</b> | 0,241        | 0,285        | 0,365        | 0,253        | 0,142        | 0,152        |
|                | 11   | 0,165        | 0,255        | <b>0,750</b> | 0,222        | 0,307        | 0,357        | 0,278        | 0,164        | 0,215        |
|                | 13   | 0,201        | 0,293        | <b>0,762</b> | 0,223        | 0,343        | 0,334        | 0,309        | 0,097        | 0,238        |
| IV             | 15   | 0,110        | 0,288        | 0,271        | <b>0,859</b> | 0,206        | 0,298        | 0,284        | 0,206        | 0,193        |
|                | 23   | 0,120        | 0,180        | 0,198        | <b>0,707</b> | 0,163        | 0,195        | 0,246        | 0,203        | 0,165        |
| V              | 18   | 0,189        | 0,254        | 0,363        | 0,172        | <b>0,789</b> | 0,291        | 0,239        | 0,092        | 0,239        |
|                | 20   | 0,161        | 0,313        | 0,306        | 0,209        | <b>0,828</b> | 0,284        | 0,261        | 0,140        | 0,325        |
| VI             | 9    | 0,229        | 0,326        | 0,392        | 0,284        | 0,275        | <b>0,773</b> | 0,135        | 0,013        | 0,186        |
|                | 21   | 0,238        | 0,345        | 0,371        | 0,244        | 0,303        | <b>0,854</b> | 0,350        | 0,051        | 0,376        |
| VII            | 16   | 0,162        | 0,319        | 0,345        | 0,339        | 0,241        | 0,246        | <b>0,852</b> | 0,188        | 0,215        |
|                | 22   | 0,167        | 0,236        | 0,254        | 0,204        | 0,269        | 0,264        | <b>0,783</b> | 0,103        | 0,244        |
| VIII           | 8    | 0,107        | 0,185        | 0,148        | 0,261        | 0,140        | 0,039        | 0,198        | <b>0,821</b> | 0,135        |
|                | 10   | 0,042        | 0,120        | 0,128        | 0,132        | 0,083        | 0,025        | 0,077        | <b>0,741</b> | 0,146        |
| IX             | 24   | 0,175        | 0,286        | 0,255        | 0,200        | 0,283        | 0,347        | 0,175        | 0,126        | <b>0,731</b> |
|                | 25   | 0,241        | 0,336        | 0,194        | 0,208        | 0,268        | 0,281        | 0,286        | 0,154        | <b>0,831</b> |
|                | 26   | 0,190        | 0,256        | 0,185        | 0,210        | 0,279        | 0,263        | 0,222        | 0,175        | <b>0,804</b> |
|                | 27   | 0,163        | 0,170        | 0,170        | 0,030        | 0,236        | 0,152        | 0,143        | 0,071        | <b>0,668</b> |

Respecto a la evaluación del modelo estructural se comprobó que salvo en dos casos los coeficientes Path ( $\beta$ ) (son pesos de regresión estandarizados) alcanzaron niveles adecuados y superiores al nivel mínimo establecido por autores como Zubirán y López (2009) ( $\beta \geq 0,15$ ), y Martín (2011) y Ramírez et al. (2012) ( $\beta \geq 0,10$ ), destacando, eso sí, su relativo potencial causal en ambos casos. Además, en todas las relaciones causales directas, excepto en los dos casos comentados, el estadístico  $t$  obtuvo niveles que constataron la alta significatividad de las mismas ( $P < 0,05$ ), tal y como se puso de manifiesto en el análisis bootstrapping con 500 submuestras y 200 casos llevado a cabo por Gutiérrez et al. (2013).



Tabla 11. Coeficiente Paths ( $\hat{\alpha}$ ) y significatividad.

| Variables latentes   | Path ( $\beta$ ) | T     | P     |
|--|------------------|-------|-------|
| Valores básicos → Planificación y organización                                   | 0,120            | 2,048 | 0,041 |
| Valores básicos → Competencias básicas   | 0,416            | 8,679 | 0,000 |
| Competencias básicas → Planificación y organización                              | 0,339            | 6,178 | 0,000 |
| Planificación y organización → Ir a clase y utilizar competencias                | 0,216            | 3,301 | 0,001 |
| Planificación y organización → Apoyo y refuerzo                                  | 0,324            | 5,612 | 0,000 |
| Planificación y organización → Complementos y plazos                             | 0,359            | 6,476 | 0,000 |
| Planificación y organización → Regulación  | 0,279            | 4,648 | 0,000 |
| Planificación y organización → Utilizar propio material y adaptación             | 0,117            | 2,034 | 0,042 |
| Competencias básicas → Ir a clase y utilizar competencias                        | 0,221            | 3,387 | 0,001 |
| Competencias básicas → Apoyo y refuerzo  | 0,226            | 4,402 | 0,000 |
| Competencias básicas → Complementos y plazos                                     | 0,272            | 4,889 | 0,000 |
| Competencias básicas → Regulación  | 0,234            | 4,379 | 0,000 |
| Competencias básicas → Utilizar propio material y adaptación                     | 0,152            | 2,395 | 0,017 |
| Competencias básicas → Resultados del estudio y aprendizaje                      | 0,159            | 2,547 | 0,011 |
| <b>Ir a clase y utilizar competencias → Resultados del estudio y aprendizaje</b> | 0,039            | 0,424 | 0,671 |
| Apoyo y refuerzo → Resultados del estudio y aprendizaje                          | 0,199            | 3,104 | 0,002 |
| Complementos y plazos → Resultados del estudio y aprendizaje                     | 0,202            | 3,483 | 0,001 |
| <b>Regulación → Resultados del estudio y aprendizaje</b>                         | 0,098            | 1,604 | 0,109 |
| Utilizar propio material y adaptación → Resultados del estudio y aprendizaje     | 0,102            | 1,729 | 0,044 |

En el estudio del modelo estructural se calcularon tres indicadores adicionales (ver Tabla 12): (i) el indicador  $R^2$ , que informa acerca de la cantidad de varianza explicada en cada variable latente dependiente; (ii) el indicador  $Q^2$ , desarrollado por Stone (1974) y Geisser (1975) para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes; y (iii) el test GoF (Goodness-of-Fit), que representa la media geométrica entre la media del indicador AVE y la media de  $R^2$  en relación a los constructos endógenos (Wetzels, Odekerken-Schröder y Van Oppen, 2009). Se constató que las variables latentes precedentes explicaron suficiente varianza de las variables consecuentes, pues el indicador básico  $R^2$  alcanzó en todos los casos, excepto en el caso de “Usar el propio material y adaptación”, valores por encima del nivel mínimo aceptable ( $R^2 \geq 0.10$ ). Por su parte, los valores superiores a cero del indicador  $Q^2$  ( $Q^2 \geq 0$ ) permitieron constatar la relevancia predictiva del modelo (Riquel y Vargas, 2013). Por último, se obtuvo un valor de GoF de 0,3393, que es superior al valor mínimo aceptable ( $GoF \geq 0.3000$ ) considerando la situación más desfavorable para este test, que es el de muestras con efectos elevados (Wetzels, Odekerken-schröder y Van Oppen, 2009).

Como se observa en el diagrama de senderos de la Figura 4, que expresa las relaciones existentes entre las variables, y en los datos presentados en las tablas anteriores, el modelo resultante es capaz de explicar de manera adecuada y significativa la formación de la percepción del estudiante acerca de sus resultados y, en consecuencia, se puede validar la *Hipótesis 4*.

Tabla 12. Indicadores  $R^2$ ,  $Q^2$  y GoF.

| Constructo                           | $Q^2$ (*) | $R^2$         | AVE          |
|--------------------------------------|-----------|---------------|--------------|
| Competencias básicas                 | 0,101     | 0,173         | 0,772        |
| Planificación y organización         | 0,090     | 0,163         | 0,573        |
| Ir a clase y utilizar competencias   | 0,076     | 0,133         | 0,618        |
| Apoyo y refuerzo                     | 0,128     | 0,213         | 0,654        |
| Complementos y plazos                | 0,181     | 0,279         | 0,664        |
| Regulación                           | 0,113     | 0,184         | 0,670        |
| Usar el propio material y adaptación | 0,020     | 0,051         | 0,611        |
| Resultados del estudio/aprendizaje   | 0,120     | 0,233         | 0,580        |
| <b>Media</b>                         | -----     | <b>0,179</b>  | <b>0,643</b> |
| <b>GoF</b>                           |           | <b>0,3393</b> |              |

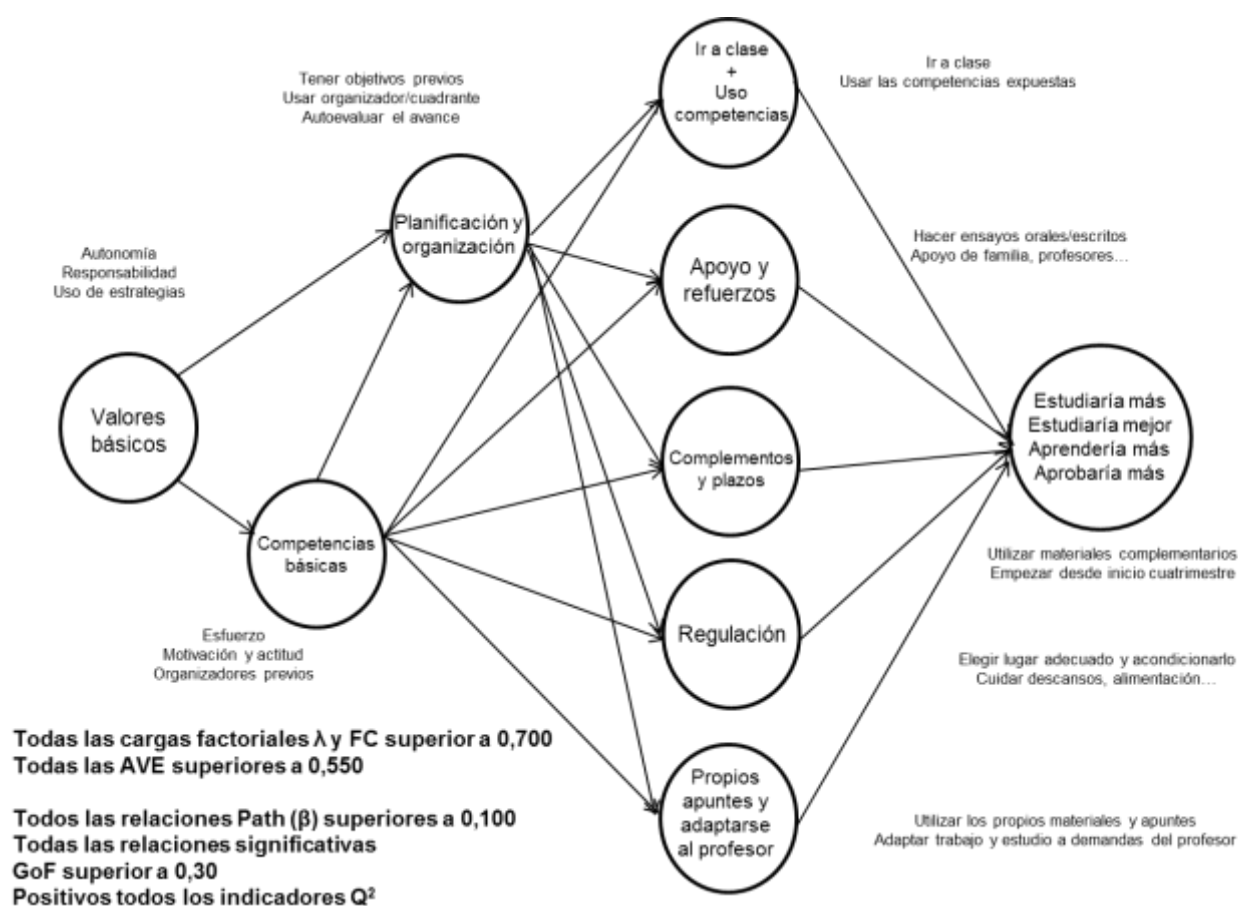
(\*) Este test es una medida de hasta qué punto los valores observados son reproducidos por el modelo y por sus parámetros estimados.

La cadena de efectos directos comienza con los valores básicos: “En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje”, y “Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje”. Estos valores básicos repercuten causalmente en dos dimensiones. En la planificación y organización del estudio/aprendizaje por parte del alumnado, que esencialmente se refiere a tener objetivos, utilizar organizadores (cuadrantes-cronogramas-agendas) y autoevaluar el propio avance. Y en las competencias básicas, resumidas en esfuerzo, motivación, actitud y organizadores previos. A su vez, estas dos dimensiones influyen causalmente de manera directa y positiva conjunta y simultáneamente en las siguientes dimensiones:

1. Ir a clase y utilizar las competencias de estudio/aprendizaje.
2. Hacer ensayos orales de lo estudiado y tener apoyos/refuerzos sociales de la familia, profesores, etc.
3. Utilizar materiales complementarios para el trabajo/estudio y comenzar a abordar la materia desde el inicio del cuatrimestre.
4. Autorregulación respecto a la elección/acondicionamiento del lugar de estudio/trabajo, cuidar la alimentación, hacer descansos, etc.
5. Uso de los propios apuntes y materiales, adaptándose a las demandas del profesorado.

Por último, estas cinco dimensiones repercuten de manera positiva y directa en las percepciones de los resultados de los propios estudiantes: estudiaría más, estudiaría mejor, aprendería más, y aprobaría más.

**Figura 4. Modelo causal explicativo de la formación de las percepciones de estudio y aprendizaje del estudiante de Grado**



## Discusión

Esta primera investigación, en la que se analizan las percepciones de los estudiantes de Grado acerca de las técnicas de estudio/aprendizaje y su peso en la formación de las percepciones acerca de su propio rendimiento permite afirmar que, en general, las técnicas y procesos presentados en el estudio han sido altamente valorados. Luego, los estudiantes de Grado disponen de una buena actitud para la utilización de dichas técnicas de estudio/aprendizaje, sobre todo porque resaltaron la importancia de la motivación, la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo por parte del estudiante. Los estudiantes valoran menos el uso de la memorización y el repaso para estudiar, aunque no lo descartan totalmente.

Aunque moderadas, existen algunas diferencias entre hombres y mujeres. Los hombres destacan el papel de los organizadores previos, la organización del proceso y el uso de las técnicas de estudio/aprendizaje para aprender más, mientras que las mujeres destacan el papel de la actitud y la predisposición ante el estudio, así como el hecho de que utilizar técnicas de estudio/aprendizaje induzca a estudiar mejor.

Por otra parte, también se dan divergencias entre estudiantes de primero y segundo ciclo. Los estudiantes del primer ciclo resaltan la importancia del uso de materiales complementarios, la memorización, el repaso, así como el interés por las técnicas de estudio/aprendizaje, por su efecto positivo en el número de asignaturas aprobadas. Los estudiantes del segundo ciclo destacan la necesidad de ser más creativos y reflexivos, de adaptarse a las demandas del profesor y de llevar a cabo la personalización de los materiales a uno mismo. Estas actitudes e ideas también deben tenerse en cuenta al diseñar y aplicar la innovación educativa, específicamente en función del sexo y del ciclo.

El análisis de regresión llevado a cabo fue de utilidad para identificar la naturaleza predictiva de las relaciones entre las variables del estudio. Se puso de manifiesto que es posible predecir el grado en el que el alumno considera que estudiaría mejor (ítem 25), en la medida en la que el estudiante valore las propias técnicas de estudio/aprendizaje, la motivación/actitud, la logística del momento/lugar para el estudio/aprendizaje y la cooperación. Por tanto, la innovación educativa debe incidir y consolidar estas percepciones, pues con ello se conseguiría mejorar la percepción de que con las técnicas de estudio/aprendizaje los resultados del estudiante serían mejores y, por tanto, es más probable que desarrolle conductas dirigidas a tal fin.

Mediante el modelo estructural causal resultante se puede explicar de manera adecuada y significativa la formación de la percepción del estudiante universitario acerca de sus resultados, en función exclusivamente de las técnicas de estudio y aprendizaje. La cadena de efectos directos comienza con los valores básicos (*“En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje”, y “Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje”*). El modelo constituye una guía de los aspectos a tener en cuenta respecto al desarrollo de actividades de innovación educativa.

Por tanto, el modelo causal explicativo resultante de la formación de las percepciones del estudio y del aprendizaje del alumnado es una guía de los aspectos a tener en cuenta a la hora plantear, diseñar y desarrollar iniciativas de innovación educativa en este sentido. Es decir, se deben considerar las variables y las relaciones causales que, desde el inicio (valores) hasta el final (resultados de la enseñanza/aprendizaje) el alumnado considera relevante en un contexto de EEES. Por tanto, cualquier innovación debería considerar, incidir y reforzar dichos aspectos y relaciones, pues se traducen en percepciones de logro y, por tanto, en posibilidades de éxito.

## Bibliografía

- Aguilar, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 1-24.
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 79-87.
- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en Educación Superior. *Profesorado*, 17(3), 241-255.
- Alonso, C., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J. (2003). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación permanente.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J. (2004). *Los estilos de aprendizaje, una propuesta pedagógica*. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED.
- Arias, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 112-135.
- Bagozzi, R. P. y Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypothesis testing. En Bagozzi, R. (Eds): *Principles of Marketing Research*, págs.386-422. Blackwell Publishers, Cambridge, MA.
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bahamón, M. J. et al. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*, 9, 7-51.
- Barroso, C., Cepeda, G. y Roldán, J. (2005). *Investigar en economía de la empresa: partial least squares o modelos basados en la covarianza?* I Workshop Luso-Espanhol sobre Metodologia para Investigação em Ciências Empresariais: Introdução à Técnica Partial Least Squares (PLS). Universidade da Beira Interior, pp. 1-17.
- Barroso, C., Cepeda, G., Roldán, J. L. (2010). Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: Studies on SERVQUAL model and employee behavior model. En V. Esposito Vinzi et al. (eds.): *Handbook of Partial Least Squares*, Springer Handbooks of Computational Statistics. Verlag Berlin Heidelberg, pp. 427-447.
- Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles...*Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- Beisser, S. R. (2006). An examination of gender differences in elementary constructionist classrooms using Lego/Logo instruction. *Computers in the Schools*, 22(3), 7-19.
- Bejarano, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En A. Cano y J. J. Pastor (Coords.). *Modelos, métodos y estrategias de enseñanza*. Multitarea, 3, 22-33.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Bergkvist, L. y Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item vs. single item measures of the same construct. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184.

- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A. y Martín, L. J. (2010). Identificación de variables descriptivas del profesorado eficaz. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez, *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU.
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A.M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 18(4), 679-685.
- Cela, J. M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, A. P. (2005). Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 17-22.
- Cepeda, G. y Roldán, J. L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. Conocimiento y Competitividad*. XIV Congreso Nacional ACEDE. Murcia (pp. 74-8).
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Teoría*, 13, 103-110.
- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 45-57.
- Chin, W. (1998a). The Partial Least Approach to structural equation modelling. En G.A. Marcoulides (Ed.): *Modern methods for business research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 295-336.
- Chin, W. (1998b). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Chin, W. (2010). *How to write up and report PLS analyses, in Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Application*. Esposito Vinzi, V.; Chin, W.W.; Henseler, J.; Wang, H. (Eds.), Springer, Germany, 645-689.
- Chin, W., Marcolin, B. L. y Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a Monte Carlo simulation study and an electronic mail emotion/ adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- De Juanas, A. y Fernández, M. P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social* 21, 217-230.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *REIPP, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 140-158.
- De León, I. (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 15-27.
- De Miguel, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de enseñanza en la educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Entwistle, N. y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria, número monográfico*. Consultado el 25 de noviembre de 2010 en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).
- Esteban, M. y Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Esteve, J. M. et al. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Falk, R. F. y Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. Akron, Ohio: The University of Akron.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fonseca, M. L. y Rolo, M. E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciência Psicológica*, 10, 234-247.
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: interamericana.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2005). *Dedicación y necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea: criterios de calidad*. Actas III Jornadas de Calidad en los servicios educativos y de formación. Sevilla: ICE.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gázquez, J., Pérez, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Geisser, S. (1975). A predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70, 320-328.
- Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Guerrero, N. (1996) *Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción* (inédito). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Venezuela.
- Gutiérrez, D., Bulchand, J., Díaz, R. y Parra, E. (2013). Antecedentes del uso de los medios sociales por el turista: motivación, oportunidad y capacidad. *Cuadernos de Turismo*, 31, 153-173.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2013). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: California SAGE Publications, Inc.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.

- Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar, un reto para los profesores: N.O.T.I.C.E. (Normas Orientativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículum Escolar)*. La Laguna: TAFOR.
- Herrera, L. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Hong, E., Peng, Y. y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 25-34.
- Jaafar, M., Noor, S. y Rasoolimanesh, S. M. (2015). Perception of young local residents toward sustainable conservation programmes: A case study of the Lenggong World Cultural Heritage Site. *Tourism Management*, 48, 154-163.
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 30(2), 199-218.
- Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 366-383.
- Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 33-37.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. y Craveri, A. M. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(2), 101-113.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(1), 25-37.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 125-158.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42(2), 416-421.
- Martín, C. (2011). *Gestión de recursos humanos y retención del capital humano estratégico: análisis de su impacto en los resultados de empresas innovadoras españolas*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez, G. P. (2007) *Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula*. Bilbao: Capítulo III.
- Martínez, J. A. (2010). El espacio europeo de educación superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6, 1-15.
- Martínez, J. A. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16). Consultado el 15 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010b). Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(21). Consultado el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.

- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299–318.
- Medina, C., Rufín, R. y Rey, M. (2011). El papel moderador de la cultura en la generación de satisfacción y lealtad. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), 57-73.
- Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Otero, R., Rivas, O. y Rivera, R. (2007). Predicting persistence of Hispanic students in their 1st year of college. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 163–173.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Renes, P. et al. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. (En función de los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 4-18.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivational Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Riquel, F. J. y Vargas, A. (2013). Las presiones institucionales del entorno medioambiental: aplicación a los campos de golf. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 22, 29–38.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. Á. (2011). E-autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-443.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 33, 67-99.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coímbra: Almedina.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. y Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Roy, M. C., Dewit, O. y Aubert, B. A. (2001). The impact of interface usability on trust in Web retailers. *Internet Research*, 11(5), 388-398.



- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles: perspectives on individual differences*. New York and London: Plenum Press.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and the assessment of statistical predictions (with discussion). *Journal of the Royal Statistical society, Ser. B*, 36, 111-133.
- Taasobshirazi, G. y Carr, M. (2009). A structural equation model of expertise in college physics. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 630-643.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Disp. en: [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf) Informe de investigación.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. Á., Martín, L. J. y Freitas, A. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la psicología de la instrucción. *Revista de Psicología*, 1(2), 1-12.
- Virtanen, P. y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 6, 45-67.
- Weinstein, C. E. y Underwood, V. (1985). Learning strategy: The how to learning. In J. W. Segal et al. (Eds.): *Thinking and learning skills* (pp. 240-259). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wetzels, M., Odekerken-Schroeder, G. y Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modelling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.
- Wold, H. (1979). *Model Construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: An example of the use of Partial Least Squares*. Cahiers du Département D'Économétrie. Genève: Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Universidad Pontificia Javeriana de Cali, Colombia.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Graó.
- Zubirán, R. y López, J. (2009). Factores críticos que determinan la intención de compra en línea en el comercio electrónico mexicano. *Innovaciones de Negocios*, 6(2), 237-256.

## Anexos

### Anexo 1

Hombre ☐  
Mujer ☐

## APRENDE-27

| Nº   | Ítem  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        |
|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1  | En la universidad el alumno debería ser más autónomo y responsable, para gestionar su estudio, esfuerzo y aprendizaje |          |          |          |          |          |
| 2  | Para estudiar y aprender es mejor que los estudiantes universitarios utilicen estrategias de aprendizaje              |          |          |          |          |          |
| 3  | Para estudiar y aprender en la universidad es necesario que el estudiante se esfuerce                                 |          |          |          |          |          |
| <b>Indica el grado en el que las siguientes estrategias o actuaciones son las adecuadas para estudiar y aprender en la universidad</b> |   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 4  | Motivarse y tener una buena actitud y predisposición para el estudio  |          |          |          |          |          |
| 5  | Utilizar antes de estudiar la reflexión, la lectura previa, los esquemas, cuadros, subrayado, mapas, etc.             |          |          |          |          |          |
| 6  | Estudiar de forma más creativa y también reflexionando sobre lo que se está estudiando                                |          |          |          |          |          |
| 7  | Planificar previamente los objetivos y lo que se quiere alcanzar en la sesión de estudio, o con la asignatura         |          |          |          |          |          |
| 8  | Utilizar los propios apuntes de clase   |          |          |          |          |          |
| 9  | Hacer uso de lecturas y materiales complementarios a los apuntes, para ampliar o aclarar                              |          |          |          |          |          |
| 10   | Adaptar el estudio al tipo de examen y demanda del profesor   |          |          |          |          |          |
| 11   | Utilizar un organizador o cuadrante en el que se recoja qué estudiar, por días y horarios de mañana y tarde           |          |          |          |          |          |
| 12   | Utilizar la memorización y el repaso para estudiar  |          |          |          |          |          |
| 13   | Autoevaluar el avance y revisar periódicamente lo estudiado, con auto-preguntas u otras técnicas                      |          |          |          |          |          |
| 14   | Estudiar con otras personas   |          |          |          |          |          |
| 15   | Ir a clase  |          |          |          |          |          |
| 16   | Escoger el lugar adecuado, acondicionarlo y elegir un buen momento para estudiar                                      |          |          |          |          |          |
| 17   | Estudiar en una biblioteca o sala de estudio  |          |          |          |          |          |
| 18   | Hacer ensayos orales y/o escrito de lo estudiado o del examen, uno solo o con otros compañeros                        |          |          |          |          |          |
| 19   | Personalizar los materiales a uno mismo   |          |          |          |          |          |
| 20   | Tener apoyo socio-afectivo en el entorno familiar, del profesorado y de los amigos                                    |          |          |          |          |          |
| 21   | Estudiar desde el comienzo del cuatrimestre, no unas semanas o días antes   |          |          |          |          |          |
| 22   | Cuidar la alimentación, hacer descansos, hacer una vida sana y hacer algo de deporte                                  |          |          |          |          |          |
| 23   | Indica el grado en el que utilizas en la universidad lo expuesto anteriormente (ítems 4 al 22)                        |          |          |          |          |          |
| <b>Utilizando todo lo anterior yo conseguiría...</b>   |   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 24   | Estudiaría más  |          |          |          |          |          |
| 25   | Estudiaría mejor  |          |          |          |          |          |
| 26   | Aprendería más  |          |          |          |          |          |
| 27   | Aprobaría más   |          |          |          |          |          |

## MEJORA DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS EN EL MARCO DEL EEES (II): LAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

José Alberto Martínez González

[jmartine@ul.edu.es](mailto:jmartine@ul.edu.es)

Universidad de La Laguna

### **Resumen:**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva que los profesores asuman nuevos roles y nuevos métodos de enseñanza, además de los métodos tradicionales. Este trabajo presenta una revisión de la literatura sobre los roles y métodos de enseñanza a aplicar en la Universidad en un contexto de EEES, e incluye un modelo causal estructural de formación de la percepción de logro académico por parte del estudiante universitario, a partir solamente de la metodología de enseñanza percibida.

### **Palabras clave:**

Competencias para enseñar, Espacio Europeo de Educación Superior

## 1.- MARCO TEÓRICO

### ***Cambios necesarios por parte del profesorado***

Saravia (2008) y Ortega (2010) sostienen que uno de los desafíos del EEES está en conseguir que el profesor universitario sea protagonista de la renovación y transforme su forma de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar, de una manera crítica y a la vez constructiva. Sin embargo, persiste una relativa ausencia de consenso respecto al marco de la profesión académica del docente universitario. Por otra parte, para algunos profesores universitarios la adopción del EEES y del enfoque de competencias constituye una labor compleja y no exenta de críticas.

Escudero (2008) afirma en este sentido que el grado de generalidad que caracteriza al EEES puede complicar un correcto abordaje de las asignaturas por parte de los profesores/as, siendo difícil aceptar que los contenidos educativos y la labor del profesor deban estar supeditados al “mercado de trabajo”. Sin embargo, desde otro punto de vista, el aprendizaje basado en competencias no debiera ser demasiado difícil de implementar y tendría que ser considerado más como una oportunidad para todos que un inconveniente. Al fin y al cabo se trata de una cuestión “prescrita” por los documentos, acuerdos y normas vinculadas al EEES (Poblete y Villa, 2007).

Ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, en todo aquello que el estudiante ha de ser capaz de *saber, de saber hacer y de ser* al término de sus estudios. Y también para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. Esto debe guiar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo genuinos objetivos educativos del profesor/a (Bautista, 2007). Por otra parte, se ha de dar el paso desde la tradición docente centrada en las asignaturas y el aprendizaje expositivo-memorístico al enfoque centrado en el logro de competencias (De Miguel, 2006).

Este cambio de enfoque trae consigo una modificación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, afectando directa y significativamente al modo de aprender de los alumnos/as y al modo de enseñar de los profesores/as. De este modo, junto a las opciones metodológicas

tradicionales, que incluyen también tradicionales sistemas de evaluación, se debe programar el uso de nuevas metodologías y tecnologías.

Investigadores como De Miguel (2005a, 2005b) consideran que el “desafío” para los profesores/as universitarios consiste en diseñar actividades que combinen teoría y práctica, acordes a unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor/a y de los alumnos/as que sean adecuadas para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje.

### ***Las competencias del profesorado universitario***

Siguiendo a Valcárcel (2003) y Zabalza (2003), el perfil del profesorado en un contexto de EEES debe ser el siguiente:

- Competente para identificar las características del grupo de alumnos, diagnosticar las necesidades, formular los objetivos en función de las competencias del perfil profesional, y seleccionar y secuenciar los contenidos disciplinares.
- Plantear estrategias metodológicas, seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia a seguir, elaborando unidades didácticas y creando un plan de evaluación del aprendizaje con los instrumentos necesarios.
- Experto en comunicación, utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno/a, gestionar los recursos e infraestructuras aportados por la institución y administrar entornos virtuales de aprendizaje.
- Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos/as, así como favorecer la construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos.
- Estratégico, es decir, conocer cómo se aprenden los conceptos, mediante qué tipo de actividades y qué procesos son necesarios llevar a cabo para ello, bien sean cognitivos, conativos, afectivos o sociales.
- Tutor de la materia que gestiona y orientador para el desarrollo de las competencias, en cooperación con otros profesores/as, todo ello sin ser paternalista con los alumnos ni realizando un trabajo que les corresponde a los estudiantes. En unos casos deberá ser más dirigente e iniciador, y en otros deberá ser más permisivo, siempre dadas unas circunstancias, unas situaciones y unos perfiles de estudiantes. Y todo ello al margen de los gustos y preferencias del profesor/a, y de su forma de ser, y siempre porque eso que hace sea lo que corresponda hacer.

A modo de integración, en el Cuadro 5 se presentan las principales competencias que el profesor debe desarrollar en el marco del EEES según distintos autores.

### ***Estilos de enseñanza***

Chiang et al. (2013) consideran que identificar y gestionar los estilos de enseñanza que los docentes utilizan son cuestiones esenciales en el EEES. Para Delgado (1992) el estilo de enseñanza es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos, el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor. Según Guerrero (1996) el estilo de enseñanza se relaciona con las características que el docente imprime a su acción personal, es la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Cuadro 1: Competencias del profesorado universitario.**

| <b>Autores</b>                | <b>Competencias</b>   |
|-------------------------------|---|
| Rodríguez (2003)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio disciplinar</li> <li>• Dominio metodológico: planificar, organizar, evaluar</li> <li>• Reflexionar, indagar y mejorar su práctica docente</li> <li>• Cooperar con estudiantes, profesores y otros agentes</li> <li>• Comunicarse en dos direcciones con claridad y asertividad</li> <li>• Ser ético</li> <li>• Orientar y tutorizar</li> </ul>   |
| Zabalza (2005)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje</li> <li>• Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares</li> <li>• Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles</li> <li>• Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC</li> <li>• Gestionar las metodologías de trabajo didáctico</li> <li>• Gestionar las tareas de aprendizaje</li> <li>• Relacionarse constructivamente con los alumnos</li> <li>• Acompañamiento a los estudiantes</li> <li>• Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</li> <li>• Implicarse institucionalmente</li> </ul> |
| Esteve et al. (2006)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionarse con el alumnado</li> <li>• Ser experto en el ámbito de los conocimientos</li> <li>• Ser facilitador de aprendizajes</li> <li>• Ser orientador y motivador</li> <li>• Evaluar</li> <li>• Cooperar con otros docentes</li> <li>• Reflexionar sobre su práctica y mejorarla</li> </ul>   |
| Zabalza (2007)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</li> <li>• Ofrecer información y explicaciones bien organizadas</li> <li>• Comunicarse con claridad</li> <li>• Relacionarse con los alumnos</li> <li>• Manejar las nuevas tecnologías</li> <li>• Diseñar la metodología y organizar las actividades</li> <li>• Tutorizar</li> <li>• Evaluar</li> <li>• Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</li> <li>• Identificarse con la institución y trabajar en equipo</li> </ul>                                       |
| Carbonero et al. (2010)       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia, planificación, toma de decisiones</li> <li>• Comunicación, resolución de conflictos (mediación)</li> <li>• Vinculación afectiva, empatía, asertividad, convivencia</li> <li>• Liderazgo y adaptación a nuevas situaciones</li> </ul>   |
| García y Troyano (2005, 2009) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar sobre la titulación, conocer itinerarios curriculares</li> <li>• Estimular aprendizaje, participación e integración</li> <li>• Conocer y orientar sobre ofertas educativo-laborales</li> <li>• Gestionar conflictos de manera reflexiva e integradora</li> <li>• Relacionarse, trabajar en equipo de manera participativa</li> <li>• Planificar, innovar y cambiar</li> </ul>   |
| Tejada (2013)                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias profesionales</li> <li>• Competencias pedagógico-sociales</li> <li>• Competencias de gestión</li> </ul>   |

Por su parte, De León (2005) considera que los estilos de enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de

enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana. Por último, Martínez (2007) considera que el estilo de enseñanza se refiere a la manera peculiar de organizar y llevar a cabo la enseñanza, es decir, el comportamiento de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza.

Respecto a la clasificación de los estilos de enseñanza, en el Cuadro 2 se presentan los tres estilos básicos y dos estilos diferenciados de enseñanza que reconoce Aguilera (2012).

**Cuadro 2. Estilos de enseñanza.**

| Estilos              | Tipos         | Rol del docente   |
|----------------------|---------------|---|
| <b>Básicos</b>       | Autocrático   | Decide las actividades o tareas a realizar. Es decir, toma todas las decisiones, organizando y distribuyendo incluso las actividades, permaneciendo distante al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada                        |
|                      | Democrático   | Planifica de acuerdo con los miembros del grupo, animando a alumnos/as a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo  |
|                      | Laissez-faire | Falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos/as, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo  |
| <b>Diferenciados</b> | Dominador     | Autoritario que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos/as  |
|                      | Integrador    | Capaz de crear un clima social amistoso en el que predomina el reconocimiento y el elogio, y no la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y en el que se tienen en cuenta las iniciativas personales de los alumnos/as |

Fuente: Aguilera (2012).

Otros autores como Chiang, Díaz, Rivas y Martínez (2013) consideran que existen estilos de enseñanza abierto, formal, estructurado y funcional fundamentalmente, de acuerdo con los trabajos de Alonso et al. (1994). En el Cuadro 3 se detallan estos cuatro estilos atendiendo también a las aportaciones de Renes et al. (2013).

### ***Preferencias de los estudiantes universitarios***

En este punto es necesario hacer referencia a cuáles son los contenidos, los métodos y las técnicas de enseñanza que los estudiantes universitarios más valoran en el contexto del EEES. Según Giné (2009) valoran los contenidos en función de su grado de relación con las competencias que potencialmente desarrollan y hallan mayor dificultad en aprender contenidos a los que no encuentran sentido. En el Cuadro 4 aparece el orden de preferencia de contenidos por parte de los estudiantes.

Cuadro 3. Estilos de enseñanza.

| Estilos de enseñanza | Estilos de aprendizaje | Rol del docente   | Actuaciones   |
|----------------------|------------------------|---|---|
| <b>Abierto</b>       | Activo                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen que los estudiantes aprendan de manera activa.</li> <li>• Rompen las rutinas, plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y problemas reales del entorno, promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología.</li> <li>• Procuran que los alumnos/as no trabajen mucho tiempo en la misma actividad y dejan libertad en su duración y orden de realización.</li> <li>• Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a los contenidos o a las cuestiones espontáneas que surgen</li> <li>• Procurar estar siempre informado de cuanto sucede en la actualidad para comentarlo</li> <li>• Alabar y mostrar interés por los estudiantes que tienen ideas originales</li> <li>• Aceptar y comprender lo que sienten, piensan y expresan los alumnos en cada momento</li> <li>• Plantear con frecuencia nuevos contenidos y proyectos aunque no estén en el programa</li> <li>• Animar con actividades novedosas que los alumnos sean espontáneos y participativos</li> <li>• Transmitir en clase, si procede, el estado de ánimo y debatir causas y posibles soluciones</li> <li>• Exigir a los alumnos la búsqueda de múltiples caminos para aprender</li> <li>• Procurar que las actividades propuestas sean variadas y que no se parezcan</li> <li>• Proponer a los alumnos que inventen problemas y planteen cuestiones a tratar</li> <li>• Aportar ideas nuevas u otras que suelen chocar con los razonamientos habituales</li> <li>• Poner empeño en fomentar el trabajo en equipo</li> <li>• Exponer las ideas sin “censuras”</li> <li>• Potenciar entre los alumnos que investiguen y busquen soluciones</li> <li>• Retroceder y replantear las actividades de otra forma, si no salen bien, con toda la naturalidad</li> <li>• Solicitar voluntarios entre los alumnos para que expliquen o realicen las actividades</li> <li>• Animar a los alumnos y compañeros para romper las rutinas</li> <li>• Inducir que los alumnos generen ideas sin ninguna limitación formal</li> <li>• Hacer las exposiciones teóricas breves y siempre dentro de algún problema o situación</li> <li>• No poner en las pruebas de evaluación muchas cuestiones</li> </ul> |

|               |           |  |  |
|---------------|-----------|--|--|
|               |           |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner preguntas de evaluación abiertas y de amplio contenido</li> <li>• Cambiar con frecuencia de procedimientos metodológicos</li> <li>• Anunciar las pruebas de exámenes con poca antelación</li> <li>• No trabajar con los alumnos de la misma forma durante mucho tiempo</li> <li>• Hacer que los alumnos trabajen en equipo siempre que la tarea lo requiera</li> <li>• No ajustarse a la planificación si aparecen noticias de interés</li> <li>• Permitir que los alumnos dialoguen en la clase las cuestiones que se plantean</li> <li>• Trabajar con problemas obtenidos del entorno</li> <li>• No conceder demasiada importancia a la presentación, los detalles y orden</li> <li>• Dejar que los alumnos actúen de forma espontánea</li> <li>• No tener a los alumnos en la misma posición durante mucho tiempo</li> <li>• Plantear interrogantes que tengan soluciones divergentes</li> <li>• Hacer que los alumnos presenten y argumenten sus trabajos</li> <li>• Poner a los alumnos en situación de intervenir sin previo aviso</li> <li>• No hacerles relacionar, analizar o interpretar datos que no estén claros</li> <li>• Plantear varias tareas a la vez y dejar libertad de orden de realización</li> </ul> <p>Potenciar el trabajo colaborativo dentro de los grupos</p> <p><i>Continúa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el trabajo competitivo constructivo entre equipos</li> <li>• Hacer que los alumnos asuman roles, presentaciones y moderen debates</li> <li>• Trabajar con simulaciones y dramatizaciones</li> <li>• No hacerles exponer temas con mucha carga teórica</li> <li>• Tratar de no hacer trabajar a los alumnos en solitario y en tareas de larga duración</li> <li>• No repetir los mismos ejercicios aunque se cambien los datos</li> <li>• Dar instrucciones flexibles</li> <li>• No pedirles que realicen las tareas a nivel de detalle</li> </ul> |
| <b>Formal</b> | Reflexivo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen el estilo reflexivo de aprendizaje por parte de los estudiantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar con los alumnos pocos temas</li> <li>• Abordar las cuestiones con detalle y profundidad</li> <li>• Aconsejar e insistir en que piensen bien lo que van decir</li> </ul>   |



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son partidarios de la planificación detallada, no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.</li> <li>• Fomentan y valoran en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad.</li> <li>• Promueven el trabajo individual sobre el grupal.</li> <li>• Anuncian las fechas de los exámenes con antelación suficiente y valoran la exactitud de las respuestas, además del orden y el detalle.</li> <li>• Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas.</li> <li>• Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigir a los alumnos que revisen los ejercicios antes de entregarlos</li> <li>• Dejar tiempo especial para las revisiones y repasos</li> <li>• No debatir sobre cuestiones no planificadas/conocidas de antemano por todos</li> <li>• No prestar atención a todo aquello que sea superficial</li> <li>• No obligar a los alumnos a ser portavoces improvisados</li> <li>• No hacerles que expliquen algo en público sin preparación previa</li> <li>• No preguntar en clase si previamente no ha sido anunciado</li> <li>• Otorgar importancia a la profundidad y la exactitud de las respuestas</li> <li>• No hacer con los alumnos dramatizaciones de roles sin preparación previa</li> <li>• Tener planificado, casi al detalle, lo que se desarrollará durante el año</li> <li>• Explicar despacio, con tiempos para la reflexión</li> <li>• Desarrollar las clases sin presiones sobre el tiempo o trabajo</li> <li>• Hacer pocos ejercicios pero desarrollarlos al detalle</li> <li>• Insistir en la reflexión individual</li> <li>• Fomentar la recogida información para analizarla y establecer conclusiones</li> <li>• Presentar a los alumnos la planificación</li> <li>• Exponer cualquier tema detalladamente y con tiempo suficiente</li> <li>• Dar márgenes de tiempo amplios para la evaluación</li> <li>• No pasar de una actividad a otra mientras que no estén terminadas</li> <li>• Avisar las fechas de los exámenes con suficiente antelación</li> <li>• Aconsejar en cualquier trabajo que lo realicen primero en borrador y luego lo revisen</li> <li>• Explicar bastante y con detalle</li> <li>• Favorecer el escuchar como base de la reflexión</li> <li>• Favorecer la argumentación y el razonamiento desde la racionalidad</li> <li>• Potenciar la consulta de textos, fuentes bibliográficas e informáticas</li> <li>• Favorecer la reflexión sobre los hechos o las actividades</li> <li>• Permitir intercambiar opiniones o razonamientos con otros del mismo nivel</li> <li>• Aconsejar el asimilar antes que comentar</li> <li>• Realizar informes y proyectos de calidad</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>Continúa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar a los alumnos que se distancien de los problemas en el</li> </ul> |
|--|--|---|--|

|                     |         |  |   |
|---------------------|---------|--|---|
|                     |         |  | <p>proceso de solución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidir en el trabajo concienzudamente</li> <li>• Visionar vídeos y películas dando con antelación una orientación</li> <li>• Favorecer las exposiciones siempre que el alumno tenga todo controlado</li> <li>• Realizar informes y memorias detallados</li> <li>• Oír los puntos de vista de otras personas con variedad de opiniones</li> <li>• No forzar a actuar de líderes o presentadores a los alumnos</li> <li>• No presionarles con el tiempo de entrega o plazos de ejecución</li> <li>• No hacerles pasar rápidamente de una actividad a otra</li> <li>• No obligarles a presidir reuniones o debates sin preparación</li> <li>• No hacerles improvisar</li> </ul>   |
| <b>Estructurado</b> | Teórico | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen el estilo de aprendizaje teórico.</li> <li>• Otorgan importancia a la planificación coherente, estructurada y bien presentada.</li> <li>• Tratan de impartir los contenidos bajo cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar.</li> <li>• Exigen demostraciones, rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas.</li> <li>• Aunque no son partidarios del trabajo en equipo, cuando lo plantean favorecen que los agrupamientos sean homogéneos.</li> <li>• En las evaluaciones solicitan a los alumnos/as que los ejercicios y preguntas los resuelvan y contesten especificando y explicando cada paso.</li> <li>• Valoran la descripción del proceso sobre la solución.</li> <li>• Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar que las actividades estén siempre muy estructuradas</li> <li>• Hacer que las tareas tengan propósitos claros y explícitos</li> <li>• Incitar a que la dinámica de la clase sea de continuos debates</li> <li>• Caracterizar los ejercicios con estrategias que sean establecer relaciones y asociaciones</li> <li>• Hacer que los alumnos trabajen bajo una cierta presión</li> <li>• Dar oportunidad para que en clase se cuestione todo aquello que suceda</li> <li>• Analizar situaciones o problemas diversos para posteriormente generalizar</li> <li>• Hacer trabajar a los alumnos con compañeros de nivel intelectual semejante</li> <li>• No propiciar situaciones de donde surjan demasiadas emociones o sentimientos</li> <li>• Dar a los alumnos una imagen de seguridad en las decisiones que se adopten</li> <li>• No dar imagen de falta de conocimiento en la temática que se imparte</li> <li>• Tratar de improvisar lo menos posible en clase</li> <li>• Impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico más amplio</li> <li>• Solicitar de los alumnos que los ejercicios los resuelvan especificando o explicando los pasos</li> <li>• Tener un clima de aula ordenado y tranquilo</li> <li>• No permitir que los alumnos hablen espontáneamente en el aula</li> </ul> |

|                  |            |   |  |
|------------------|------------|---|--|
|                  |            |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar sobre los criterios o principios</li> <li>• Valorar en público aquellos alumnos que piensan y razonan lo que dicen</li> <li>• Procurar que las planificaciones sean objetivas, coherentes, estructuradas y bien presentadas</li> <li>• Presentar experiencias y problemas complejos aunque con indicativo de los pasos a seguir</li> <li>• Potenciar más las relaciones profesionales que las afectivas</li> <li>• No hacer actividades que exijan improvisar</li> <li>• Mantener la sistematicidad marcada desde el inicio del curso</li> <li>• Exigir que los trabajos estén lo mejor presentados posible</li> <li>• En la planificación incidir que todo se enmarque en una línea coherente y lógica</li> <li>• No trabajar temas triviales o superficiales</li> <li>• Observar que las explicaciones no tienen contradicciones y siguen un orden lógico</li> <li>• Tratar de ver los problemas desde un plano objetivo y algo distante</li> <li>• No ponderar a los alumnos que obran y responden sin una cierta lógica y coherencia.</li> </ul> <p>Demandar siempre orden y método a seguir</p> <p><i>Continúa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No poner problemas abiertos</li> <li>• Aconsejar y potenciar a los alumnos, desde el principio, que sean lógicos y sin ambigüedades</li> </ul> |
| <b>Funcional</b> | Pragmático | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecen el uso del estilo pragmático de aprendizaje por parte de sus alumnos.</li> <li>• Son partidarios de la planificación, pero su preocupación es como llevarla a la práctica.</li> <li>• Las explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos.</li> <li>• Son partidarios del trabajo en equipo y orientan a los estudiantes en la ejecución de las y reconocen los méritos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar con los alumnos actividades que consistan en aprender técnicas</li> <li>• Plantear tareas que su realización exija aplicarse en otras situaciones</li> <li>• Ofertar a los alumnos muchos ejemplos o modelos para que estos los puedan repetir o emular</li> <li>• Impartir los contenidos teóricos acompañados de ejemplos prácticos de la vida ordinaria</li> <li>• Llevar a clase expertos para que muestren lo que saben o hacen</li> <li>• Potenciar con frecuencia que lo práctico-útil está por encima de los sentimientos y emociones.</li> <li>• Sustituir las explicaciones por actividades donde los alumnos realicen actividades prácticas</li> </ul>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En las evaluaciones abundan los ejercicios prácticos, valorando más el resultado final que los procedimientos.</li> <li>• Aconsejan que las respuestas sean breves. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás, y son prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en experiencias y actividades del entorno</li> <li>• Reconocer el mérito a los alumnos cuando han realizado un buen trabajo</li> <li>• Tratar de mostrar que si algo funciona bien es que es útil</li> <li>• Potenciar la búsqueda de atajos para llegar a la solución</li> <li>• Proponer en los ejercicios de evaluación más cuestiones procedimentales que teoría</li> <li>• Al plantear proyectos, la mayoría de las veces insistir que sean viables y útiles</li> <li>• Valorar más el resultado que los procesos</li> <li>• No emplear mucho tiempo en explicaciones teóricas y magistrales</li> <li>• Procurar que los alumnos no fracasen en el desarrollo de las experiencias</li> <li>• Orientar continuamente a los alumnos para que no caigan en el error</li> <li>• Mostrar que lo importante es que las cosas funcionen</li> <li>• No mostrar interés por consideraciones subjetivas</li> <li>• Mostrar aprecio por los alumnos prácticos y realistas</li> <li>• Dar a los procedimientos y a las experiencias un peso considerable respecto a los conceptos</li> <li>• Estimar a aquellos alumnos que tienen ideas útiles y factibles de ponerlas en práctica</li> <li>• Indicar a los alumnos cómo hacer los ejercicios por el camino más corto</li> <li>• Valorar el resultado final más que las operaciones y explicaciones</li> <li>• Aconsejar que las respuestas sean breves, precisas y directas</li> <li>• No permitir divagar</li> <li>• Hacer caso de las ideas de carácter práctico</li> <li>• No emplear demasiado tiempo en teorías o principios generales</li> <li>• Potenciar una enseñanza cercana a la realidad</li> <li>• Hacer a trabajar a los alumnos con instrucciones claras sobre lo que hay que hacer</li> </ul> |
|--|--|--|--|

Fuente: Chiang et al. (2013).

**Cuadro 4. Preferencias de contenido de los estudiantes.**

| Contenidos   |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesionalizantes y necesarios para ejercer una profesión.</li> <li>2. Que sean útiles, aplicables, funcionales para resolver procesos o situaciones relacionados con el desarrollo social y profesional (instrumentos, herramientas, procedimientos, etc.).</li> <li>3. Conectados con la realidad y sustentados en la práctica y situados en el contexto, en el ejercicio y en el desarrollo dinámico de la profesión o del campo profesional.</li> <li>4. Valorados por el profesorado y a los que tiene estima, mostrando por ellos un especial énfasis, explicitando el valor que personalmente les confiere.</li> <li>5. Actualizados y recientes, como los retos y las perspectivas de la situación profesional actual.</li> <li>6. Relacionales, significativos y que sean nexos de conexión entre conceptos o temas de una misma asignatura, o que relacionan aspectos de diversas asignaturas.</li> </ol> |

En relación a los métodos y comportamientos del profesorado universitario, los estudiantes valoran que los tenga en cuenta al realizar la planificación, que el material a aprender resulte comprensible, que también se tengan en cuenta los conocimientos previos y que se explicita el conocimiento necesario, indicando vías alternativas de acceso a este conocimiento. Los estudiantes valoran el equilibrio entre teoría y práctica, así como el aprendizaje de criterios adquirido a partir del trabajo relacional y riguroso de la teoría y de la práctica, y percibe que las siguientes estrategias didácticas utilizadas por el profesorado favorecen el aprendizaje universitario:

1. Estrategias que potencialmente desarrollan competencias profesionales.
2. Estrategias en situaciones contextuales.
3. Estrategias que comportan ampliación y profundización de la información.
4. Estrategias que se adaptan al grupo y a las necesidades del alumnado.
5. Estrategias que sean negociadas, con compromiso-responsabilidad del aprendiz.

Más concretamente, las estrategias didácticas que se consideran idóneas por parte del estudiantado son:

- Estrategias que permiten *relacionar práctica y teórica*: la ejemplificación de las explicaciones teóricas con situaciones prácticas, la ilustración de documentos o desarrollos teóricos con problemas o anécdotas prácticas, el estudio de caso tanto para buscar aplicaciones de la teoría como para teorizar la práctica, la simulación de situaciones reales donde los estudiantes tengan que ejercitar y ensayar la aplicación competencial, la aplicación a situaciones reales o simuladas de los fenómenos estudiados, etc.
- Estrategias que permiten *ejercer la reflexión, la crítica y la toma de decisión autónoma*: el debate, el análisis de situaciones de forma individual o colectiva, el trabajo en equipo cooperativo, la evaluación compartida con finalidades de mejora, etc.
- Estrategias que permitan aprender a partir de enfrentarse a retos, plasmadas en forma de propuestas que hace el profesorado orientadas a impulsar e incentivar que el estudiante sea protagonista activo de su proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son el trabajo autónomo de manera individual o en pequeño grupo con un reto individual, personalizado, para cada estudiante; memoria, estudio, proyecto, portafolio, etc.; simulación, análisis de caso... parten de una propuesta consistente en una situación problemática verosímil, normalmente planificada por el profesorado o relatada en función de su potencialidad para despertar la reflexión, el análisis o la argumentación a partir de los conceptos o procedimientos estudiados en el aula; aplicación de vivencias para integrar aquellos aprendizajes referentes a habilidades y a capacidades sociales en el contexto de los estudios que se realicen; y participación por la cual el estudiante realiza actividades de interrogación, de formulación de hipótesis, de ilustración de principios generales a partir de conocimientos o vivencias personales (en primera o tercera persona), de justificación o de argumentación de posturas culturales, individuales o grupales, etc.

El alumnado valora especialmente la diversificación de los métodos de enseñanza en función de los siguientes criterios:

1. *El de contenido*, apropiados a cada asignatura y con la metodología idónea para cada tipo de contenido.
2. *El grupo*, apropiados a las diferentes necesidades de grupos diversos.
3. *El método de aprendizaje*, pues aprecia y valora que los diversos temas o las diferentes actividades estén enfocados desde diversidad de metodologías.
4. *Las ayudas según alumnos/as*, porque se valora que el profesorado proporcione ayudas puntuales y personalizadas, en forma de propuestas particulares para alumnos/as específicos según una larga enfermedad, un acceso a destiempo por situaciones justificadas, etc., y las ayudas, que puedan venir en forma de documentación de consulta, de recomendaciones de actividades complementarias, etc.
5. *La posibilidad de corresponsabilizarse del proceso de aprendizaje*, que realmente sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Según Valdivieso et al. (2012), el perfil del profesorado más valorado por los estudiantes universitarios es el siguiente:

- La sensibilidad respecto de las necesidades individuales del alumnado.
- Las altas expectativas que despierta.
- El interés por la profesión.
- El alto grado de entusiasmo y energía.
- El buen sentido del humor.
- Una relación interpersonal positiva y de aceptación.
- La responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes.
- La existencia de un clima positivo favorable al aprendizaje.
- Planificar clases y hacer un uso óptimo del tiempo disponible.
- Aplicar estrategias de enseñanza diversificadas.
- Facilitar el trabajo autónomo y cooperativo del alumno.
- Estimular altos niveles de interacción en clase.
- Motivar y comprometer al alumnado a que elabore sus respuestas.
- Centrarse en contenidos relevantes y resaltar los puntos clave.
- Presentar actividades claras y estructuradas, y ofrece retroalimentación.
- Ser claro, ordenado y dejar el tiempo suficiente.
- Evaluar de modo regular para diagnosticar el progreso en el aprendizaje.
- Activar el conocimiento previo y las fuerzas y habilidades del alumno.
- Emplear estrategia clara al gestionar la clase.
- Utiliza con eficacia diversos métodos y estrategias.

### ***Estratégicas, métodos y técnicas de enseñanza***

Existen multitud de propuestas metodológicas para aplicar en la educación superior por el profesorado. Bejarano (2008) propone el *Aprendizaje Basado en Problemas*, entendiendo por problema la presentación de una situación real y cotidiana que tiene que ver con la disciplina. La solución debe buscarla el alumnado desde la indagación, el trabajo grupal cooperativo, y la

autonomía, la investigación, la manipulación de diferentes recursos y fuentes de información, etc., pudiendo constituir todo ello un proyecto claramente identificado.

De Miguel (2005a, 2005b) ha propuesto diversos métodos y modalidades de enseñanza y aprendizaje en la universidad, cada una de los cuales tiene implicaciones en el aprendizaje de competencias y conllevan determinados sistemas de evaluación (ver Cuadro 5). Naturalmente, las TIC (edublogs, foros, plataformas, etc.) pueden ser utilizadas en la mayoría de los métodos presentados, de modo que el sistema híbrido resultante combine de manera óptima las propuestas online con las offline. Posteriormente De Miguel (2006) presenta otra clasificación de los enfoques metodológicos (ver Cuadro 10).

Cela et al. (2005) y García (2006) han propuesto también otras estrategias metodológicas diferentes a las anteriores y de gran utilidad en el marco de la experiencia pedagógica vinculada al EEES: el visionado de vídeo, el análisis de documentos, la técnica de laboratorio, las prácticas de campo, el juego de roles, las jornadas, los talleres, el estudio de casos, la realización de proyectos, los seminarios, etc. Las opciones de trabajo son múltiples y diversas, y pueden combinarse según las necesidades y las posibilidades para lograr los objetivos formativos. Se trata de metodologías que puede utilizarse de manera presencial o no presencial. En cualquier caso, son preferibles las metodologías prácticas y participativas, con las que los estudiantes construyan su propio aprendizaje de forma autónoma, a partir de la resolución de problemas, del aprendizaje cooperativo y de los foros de debate, entre otras muchas opciones.

**Cuadro 5. Métodos y modalidades organizativas de la enseñanza.**

|                    |                                |  |
|--------------------|--------------------------------|--|
| <b>Métodos</b>     | Relacionados con la práctica   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos reales o simulados</li> <li>• Aprendizaje centrado en competencias</li> <li>• Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad</li> <li>• Aprendizaje cooperativo y en grupo</li> </ul>   |
|                    | Relacionados con los proyectos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas para ejercitar, ensayar y poner en práctica</li> <li>• Contrato de aprendizaje autónomo evitando apegos</li> <li>• Aprendizaje mediante elaboración y presentación de proyectos</li> </ul>  |
|                    | Relacionados con la teoría     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lección magistral y sesiones expositivas o demostrativas, del alumno/profesor, para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos</li> </ul>   |
| <b>Modalidades</b> | Relacionados con la práctica   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad</li> <li>• Clases prácticas para mostrar cómo actuar a los estudiantes</li> <li>• Tutorías personalizadas para orientar, evaluar, etc.</li> <li>• Estudio y trabajo en grupo para que los estudiantes aprendan entre ellos</li> <li>• Prácticas externas en contextos reales para completar aprendizajes</li> </ul> |
|                    | Relacionados con los proyectos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios y talleres para construir conocimiento mediante la actividad</li> <li>• Clases prácticas para mostrar cómo actuar a los estudiantes (casos, problemas...)</li> <li>• Tutorías personalizadas para orientar, evaluar, etc.</li> <li>• Estudio y trabajo individual-autónomo</li> <li>• Estudio y trabajo en grupo</li> </ul>  |
|                    | Relacionados con la teoría     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases teóricas-expositivas para hablar a los estudiantes</li> <li>• Estudio y trabajo individual</li> </ul>  |

Fuente: De Miguel (2005a, 2005b).

La intervención didáctica del profesorado ha de orientarse a seleccionar de forma creativa y flexible, para cada situación y cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, el método y los procedimientos que sean más adecuados para lograr la motivación y la actividad por parte del estudiante. Y todo ello con el fin de adquirir y desarrollar de manera autónoma las competencias necesarias. Más recientemente Alcoba (2013) ha sintetizado el significado de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje del siguiente modo: clase magistral, estudio de casos, simulación, proyecto, seminario, juego de roles, debate, mesa redonda o coloquio, aprendizaje basado en problemas, tutorías, brainstorming, prácticas (laboratorio y similares), trabajo de grupo, investigación, estudio independiente, trabajos o ensayos (individuales), aprendizaje acción, vídeos y otras técnicas audiovisuales, dinámicas de grupo, exámenes, prácticas profesionales, presentaciones, mapas conceptuales, método de dilemas morales y ejercicio de clarificación de valores.

**Cuadro 6: Enfoques metodológicos.**

|                 |                                     |  |
|-----------------|-------------------------------------|--|
| <b>Enfoques</b> | Didáctico para la individualización | Enseñanza programada<br>Enseñanza modular<br>Aprendizaje auto-dirigido<br>Investigación<br>Tutoría académica   |
|                 | De socialización didáctica          | Lección tradicional<br>El método del caso<br>El método del incidente<br>Enseñanza por centro de interés<br>Seminario<br>La tutoría entre iguales<br>El pequeño grupo de trabajo<br>Aprendizaje cooperativo |
|                 | Globalizado                         | Los proyectos<br>La resolución de problemas  |

Fuente: De Miguel (2006).

El cambio de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la educación superior afecta también a la evaluación. Además de la prueba final para valorar los conocimientos obtenidos por los estudiantes (que raras veces se complementaban con otros instrumentos) ahora cobran importancia otros instrumentos de evaluación. Entre ellos destacan los diarios, las auto-evaluaciones, las fichas de observación, el portafolios y otros que puedan diseñarse de manera creativa por parte del profesorado para evaluar la adquisición de las competencias por parte del alumnado (referidas a saber, saber hacer y saber ser y estar), tanto desde un punto de vista de proceso como al finalizar éste. Además, es preciso comprobar que el estudiante es capaz de integrar estos elementos en situaciones reales para emitir respuestas proporcionadas, coherentes, y válidas. En una palabra, para ser competente según lo previsto en el EEES (Poblete y Villa, 2007).

De Miguel (2005a, 2005b) señala que existen diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias y propone una serie de métodos de evaluación (ver Cuadro 7). Las actividades de evaluación deben diseñarse y realizarse de manera que ofrezcan al docente un permanente feedback, para adaptar su trabajo a las características de los estudiantes, corregir desajustes como docente, acreditar que el alumno/a ha alcanzado los objetivos y poder determinar en qué grado lo ha hecho (De Miguel, 2006).

Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011) reclaman la capacidad creativa del estudiante universitario en el proceso de evaluación, a través de la participación activa en el mismo, en un contexto de evaluación orientada al aprendizaje. Se trata de la autoevaluación como el proceso de valoración por parte del aprendiz sobre su propia competencia y grado de ejecución en el proceso de aprendizaje, como una herramienta para aumentar el conocimiento del estudiante sobre su propio aprendizaje, de tal forma que le permite mejorar el nivel y la eficiencia de las estrategias que utiliza en la actualidad y las que usará en etapas sucesivas.



**Cuadro 7. Diferencias entre evaluaciones y propuesta de métodos.**

| Diferencias   | Propuesta  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación limitada versus evaluación auténtica.</li> <li>• Evaluación referida a la norma versus evaluación referida al criterio.</li> <li>• El profesor monopropietario de la evaluación versus los alumnos se “apoderan” de la evaluación.</li> <li>• Evaluación final y sumativa versus evaluación continua y formativa.</li> <li>• Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia versus mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas objetivas</li> <li>• Pruebas de respuestas corta</li> <li>• Pruebas de desarrollo</li> <li>• Trabajos y proyectos</li> <li>• Informes/memorias de prácticas</li> <li>• Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas</li> <li>• Sistemas de auto-evaluación</li> <li>• Escalas de actitudes</li> <li>• Técnicas de observación</li> <li>• Portafolio</li> </ul> |

Fuente: De Miguel (2005a, 2005b).

## 2.- INVESTIGACIÓN

### **Objetivos e hipótesis**

El objetivo de esta segunda investigación es estudiar las percepciones que tienen los estudiantes de las titulaciones de Grado de la Universidad de La Laguna acerca de las técnicas y métodos de enseñanza más adecuados según el EEES. Para conseguirlo, se han establecido las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1:* Los estudiantes de Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de enseñanza.

*Hipótesis 2:* No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni del ciclo cursado respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de enseñanza.

*Hipótesis 3:* Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de la percepción del estudiante de Grado relativo a qué mejoraría su estudio y aprendizaje.

### **Metodología**

El ámbito de la investigación se centra en el alumnado que cursa asignaturas de las titulaciones de Grado de la Universidad de La Laguna. La población objeto de estudio está conformada por el total de alumnos/as matriculados durante el curso académico 2015-2016 en las asignaturas relacionadas con la organización de empresas. De ella se ha seleccionado una muestra de alumnos/as matriculados en seis asignaturas de los Grados en los que el profesorado del Departamento imparte docencia (Grado en Administración y Dirección de Empresas, Contabilidad y Finanzas, Informática y Relaciones Laborales, entre otros). Se trata de titulaciones que tienen en común entre sus objetivos el formar a profesionales con los conocimientos necesarios para poder desempeñar diversas tareas, actividades y responsabilidades en las organizaciones. Finalmente, aplicando un muestreo estratificado con afijación proporcional se estimó una muestra de 372 alumnos/as con cuatro estratos (ver Tabla 11): 109 de primer curso (29.3%), 85 de segundo curso (22.8 %), 87 de tercer curso (23.4%) y 91 de cuarto curso (24.5%).

**Tabla 1. Distribución de la muestra.**

|               |              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Porcentaje acumulado</b> |
|---------------|--------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
| <b>Cursos</b> | 1            | 109               | 29,3              | 29,3                        |
|               | 2            | 85                | 22,8              | 52,2                        |
|               | 3            | 87                | 23,4              | 75,5                        |
|               | 4            | 91                | 24,5              | 100,0                       |
|               | <b>Total</b> | <b>372</b>        | 100,0             | <b>H=50,5% M=49,5%</b>      |

El tamaño de la muestra en este caso también supera las diez veces el número de variables o de ítems, en concordancia con la “regla de las diez veces” propuesta por Hair, Ringle y Sarstedt (2013). El tamaño de la muestra también está en concordancia con trabajos recientes en los que se estudia la percepción de los jóvenes (Jaafar, Noor y Rasoolimanesh, 2015).

Una vez seleccionada la muestra, para recoger los datos se diseñó un cuestionario. Para decidir el grupo de ítems adecuado para evaluar las percepciones del alumnado se procedió a analizar la literatura al respecto, garantizando así la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). En consecuencia, se tuvo en cuenta que en la literatura reciente se miden las variables mediante un reducido número de ítems, evitando con ello los problemas metodológicos y los costes derivados del uso de múltiples indicadores (Bergkvist y Rossiter, 2007). En una reunión de grupo con 6 sujetos de similar perfil al de la muestra se contextualizaron los ítems de la escala.

El cuestionario definitivo obtenido “Enseña-40” tiene 40 ítems (ver Anexo 1) que se valoran utilizando una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta (1: nada de acuerdo, hasta 5: totalmente de acuerdo). Además, se ha incluido una variable dicotómica para caracterizar la muestra por sexo. Los datos fueron recogidos durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2015-2016 eligiendo al azar el horario de las asignaturas.

### **Análisis y resultados**

Una vez asegurada la validez de contenido se procedió al estudio de la fiabilidad de la escala. Alfa alcanzó un nivel del 81% y no hubo ningún ítem cuya eliminación aumentara la fiabilidad global de la escala. Tampoco hubo ningún ítem que tuviera una correlación inferior a 0,400 con el total de la escala.

La Tabla 2 y la Figura 1 recogen los principales datos estadísticos descriptivos. En general todos los ítems excepto tres han obtenido puntuaciones por encima del 50%. En general los ítems alcanzaron valores medio-altos o altos, lo cual demuestra que todos métodos de enseñanza tienen al menos una importancia media para los estudiantes.

**Tabla 2. Datos estadísticos descriptivos.**

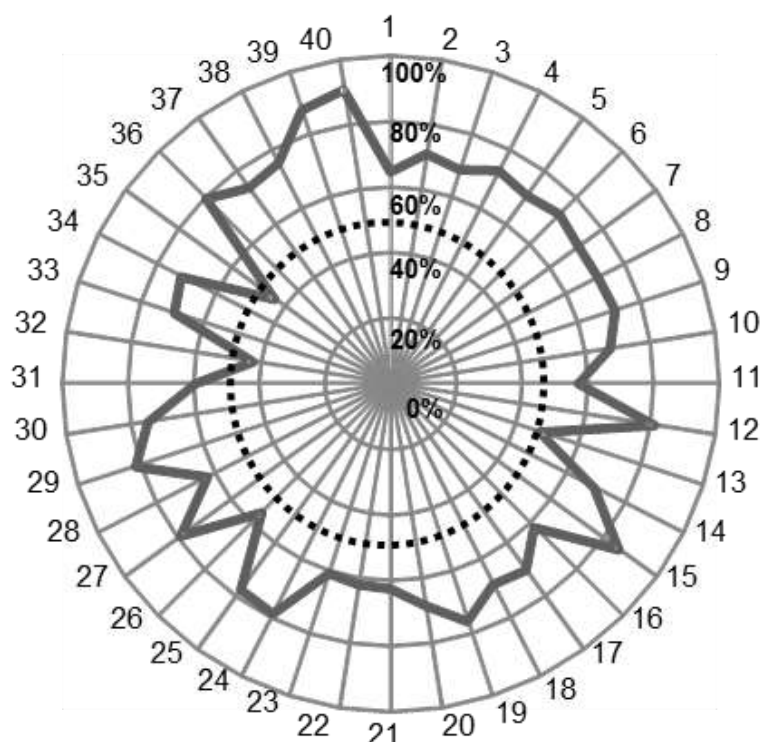
| <b>Ítem</b> | <b>%</b> | <b>MEDIA</b> | <b>DT</b> | <b>Ítem</b> | <b>%</b> | <b>MEDIA</b> | <b>DT</b> |
|-------------|----------|--------------|-----------|-------------|----------|--------------|-----------|
| <b>1</b>    | 64,41 %  | 3,22         | 1,15      | <b>21</b>   | 62,42 %  | 3,12         | 1,05      |
| <b>2</b>    | 70,75 %  | 3,54         | 0,99      | <b>22</b>   | 61,94 %  | 3,10         | 1,09      |
| <b>3</b>    | 68,39 %  | 3,42         | 1,10      | <b>23</b>   | 60,75 %  | 3,04         | 1,05      |
| <b>4</b>    | 72,69 %  | 3,63         | 1,10      | <b>24</b>   | 78,66 %  | 3,93         | 1,21      |
| <b>5</b>    | 70,70 %  | 3,53         | 1,06      | <b>25</b>   | 77,53 %  | 3,88         | 1,14      |
| <b>6</b>    | 72,90 %  | 3,64         | 1,09      | <b>26</b>   | 55,43 %  | 2,77         | 1,32      |
| <b>7</b>    | 70,86 %  | 3,54         | 1,18      | <b>27</b>   | 78,98 %  | 3,95         | 1,10      |

|           |                   |      |      |           |                   |      |      |
|-----------|-------------------|------|------|-----------|-------------------|------|------|
| <b>8</b>  | 71,08<br>%        | 3,55 | 1,05 | <b>28</b> | 62,58<br>%        | 3,13 | 1,14 |
| <b>9</b>  | 71,99<br>%        | 3,60 | 1,13 | <b>29</b> | 81,61<br>%        | 4,08 | 1,15 |
| <b>10</b> | 67,90<br>%        | 3,40 | 1,18 | <b>30</b> | 74,78<br>%        | 3,74 | 1,14 |
| <b>11</b> | 57,37<br>%        | 2,87 | 1,15 | <b>31</b> | 59,41<br>%        | 2,97 | 1,16 |
| <b>12</b> | 81,56<br>%        | 4,08 | 1,01 | <b>32</b> | <b>42,31</b><br>% | 2,12 | 1,22 |
| <b>13</b> | <b>47,80</b><br>% | 2,39 | 1,13 | <b>33</b> | 69,24<br>%        | 3,46 | 1,24 |
| <b>14</b> | 69,84<br>%        | 3,49 | 1,12 | <b>34</b> | 71,56<br>%        | 3,58 | 1,14 |
| <b>15</b> | <b>86,13</b><br>% | 4,31 | 0,83 | <b>35</b> | <b>43,76</b><br>% | 2,19 | 1,24 |
| <b>16</b> | 61,88<br>%        | 3,09 | 1,10 | <b>36</b> | 79,52<br>%        | 3,98 | 1,45 |
| <b>17</b> | 70,22<br>%        | 3,51 | 1,03 | <b>37</b> | 73,55<br>%        | 3,68 | 1,16 |
| <b>18</b> | 68,66<br>%        | 3,43 | 1,08 | <b>38</b> | 75,27<br>%        | 3,76 | 1,25 |
| <b>19</b> | 76,18<br>%        | 3,81 | 0,99 | <b>39</b> | <b>87,42</b><br>% | 4,37 | 0,79 |
| <b>20</b> | 68,44<br>%        | 3,42 | 1,07 | <b>40</b> | <b>90,43</b><br>% | 4,52 | 0,77 |

Los ítems que menos puntuación han obtenido, y por tanto menos valorados en concreto por debajo del 50% pero muy cerca, son el ítem 13, el ítem 32 y el ítem 35. El ítem 13 hace referencia al estilo activo de enseñanza: *“Los profesores deben realizar una planificación estructurada y detallada, centrarse en la teoría, explicar las cosas paso a paso, ser formales, no admitir la improvisación ni impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Deben fomentar en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Han de promover el trabajo individual sobre el grupal y valorar la exactitud, el orden y el detalle”*. El ítem 32 se refiere a la preferencia por el examen oral como fórmula de evaluación. Y el ítem 35 se refiere a un único examen final como fórmula de evaluación. Por el contrario, los ítems más valorados han sido el ítem 15, el ítem 39 y el ítem 40. El ítem 15 hace referencia al método de enseñanza consistente en el estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones, y el ítem 39 y el ítem 40 se refieren a la percepción por parte del estudiante de que con el uso de los métodos de enseñanza el rendimiento académico sería mayor y aprenderían más, respectivamente.

Por tanto, la *Hipótesis 1* que afirma que “Los estudiantes de Grado poseen percepciones claras acerca de las técnicas y métodos de enseñanza” se confirma.

**Figura 1. Puntuaciones obtenidas por los ítems.**



A continuación se efectuaron dos análisis discriminantes, el primero utilizando el criterio “sexo” y el segundo atendiendo al ciclo en el que se encontraba el estudiante en el momento de responder al cuestionario: ciclo 1º (1º y 2º curso) y ciclo 2º (3º y 4º curso).

Los estadísticos básicos relativos al análisis discriminante por sexo se recogen en la Tabla 2 y la Figura 1. Como se puede observar, el alejamiento de cero del auto-valor y la correlación canónica así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque no afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia. Las diferencias son similares (algo menores) que las habidas en el análisis discriminante por sexo.

Según los datos de la Tabla 4 los hombres valoran más que las mujeres los siguientes ítems: el Ítem 10 (*“Los profesores deben ser cercanos y afectivos”*); el Ítem 18 (*“Preferencia por el método de enseñanza basado en debates, seminarios y talleres para construir conocimiento”*); y el Ítem 32 (*“Preferencia por el examen oral”*). Aunque no con tanta diferencia, las mujeres puntúan más alto que los hombres los siguientes ítems: el Ítem 4 (*“Los profesores deben comunicarse con los estudiantes”*); el Ítem 16 (*“Preferencia por la clase de teoría expositiva, incluso utilizando vídeos”*); el Ítem 17 (*“Preferencia por el aprendizaje en grupo”*); y el Ítem 23 (*“Enseñanza mediante tutorías”*).

Los estadísticos básicos relativos al análisis discriminante por ciclo se recogen en la Tabla 5 y la Figura 3. El alejamiento de cero del auto-valor y la correlación canónica, así como el alejamiento de la unidad de Lambda, sugieren la existencia de ciertas diferencias significativas entre estudiantes del 1º y del 2º ciclo, aunque no afecta a todos los ítems ni es excesivamente alta dicha diferencia. Las diferencias son similares (algo menores) que las habidas en el análisis discriminante por sexo.

**Tabla 3. Indicadores del análisis por sexo.**

| Autovalor | Correlación canónica | Lambda Wilks | Sig.  | Centroides |       |
|-----------|----------------------|--------------|-------|------------|-------|
|           |                      |              |       | H          | M     |
| 0,203     | 0,410                | 0,832        | 0,008 | -0,444     | 0,454 |

Figura 2. Gráficos con los resultados del análisis por sexo.

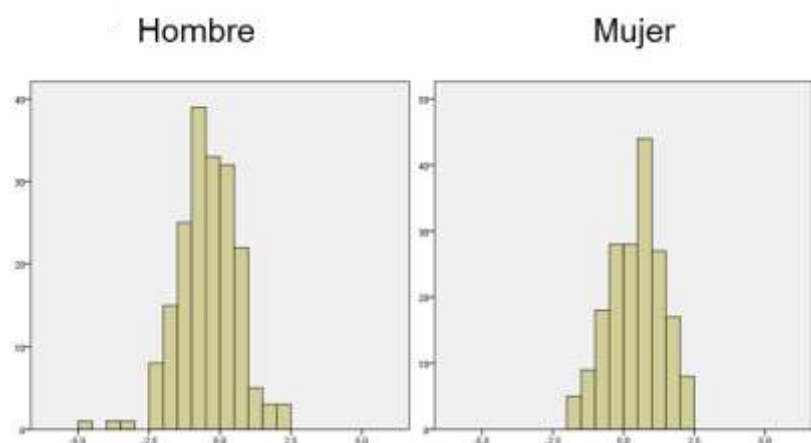


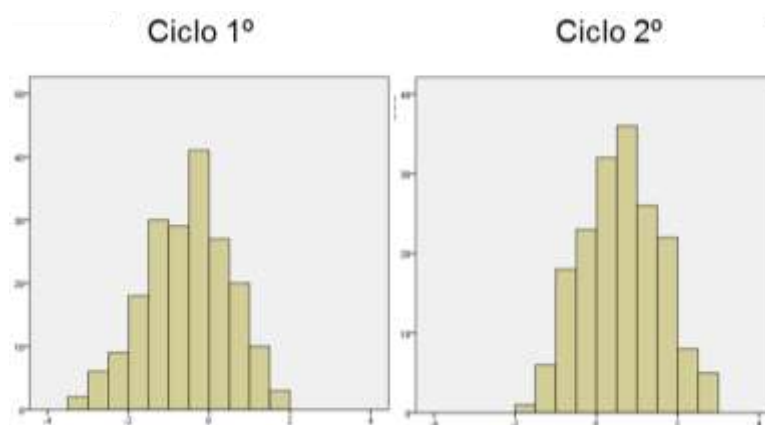
Tabla 4. Coeficientes estandarizados del análisis discriminante por sexo.

| Ítems | CE            | Ítems | CE            | Ítems | CE     | Ítems | CE            |
|-------|---------------|-------|---------------|-------|--------|-------|---------------|
| 1     | -0,007        | 11    | -0,027        | 21    | -0,094 | 31    | 0,220         |
| 2     | -0,081        | 12    | -0,062        | 22    | -0,105 | 32    | <b>-0,334</b> |
| 3     | 0,147         | 13    | 0,050         | 23    | 0,235  | 33    | 0,114         |
| 4     | <b>0,298</b>  | 14    | -0,225        | 24    | 0,066  | 34    | 0,086         |
| 5     | 0,078         | 15    | 0,157         | 25    | 0,150  | 35    | -0,151        |
| 6     | 0,023         | 16    | <b>0,266</b>  | 26    | 0,172  | 36    | 0,166         |
| 7     | -0,145        | 17    | <b>0,427</b>  | 27    | 0,017  | 37    | -0,182        |
| 8     | 0,050         | 18    | <b>-0,460</b> | 28    | -0,080 | 38    | 0,235         |
| 9     | -0,099        | 19    | 0,103         | 29    | -0,165 | 39    | 0,054         |
| 10    | <b>-0,358</b> | 20    | 0,106         | 30    | -0,286 | 40    | 0,134         |

Tabla 5: Indicadores del análisis por ciclo.

| Autovalor | Correlación canónica | Lambda Wilks | Sig.  | Centroides |          |
|-----------|----------------------|--------------|-------|------------|----------|
|           |                      |              |       | Ciclo 1º   | Ciclo 2º |
| 0,334     | 0,501                | 0,749        | 0,000 | -0,549     | 0,605    |

Figura 3. Gráficos con los resultados del análisis por ciclo.



Según los datos de la Tabla 5 los estudiantes del primer ciclo valoran más que los del segundo ciclo los siguientes ítems: el Ítem 9 (*“Importancia de que los profesores evalúen adecuadamente”*); el Ítem 13 (*“Estilo 2: los profesores deben realizar una planificación estructurada y detallada, centrarse en la teoría, explicar las cosas paso a paso, ser formales, no admitir la improvisación ni impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Deben fomentar en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Han de promover el trabajo individual sobre el grupal y valorar la exactitud, el orden y el detalle”*); y el Ítem 23 (*“Preferencia por aprender mediante tutorías”*). Aunque no con tanta diferencia, los estudiantes del segundo ciclo puntúan más alto que los del primer ciclo en los siguientes ítems: el Ítem 2 (*“Cooperar con alumnos y con otros profesores”*); el Ítem 15 (*“Estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones”*); el Ítem 22 (*“Aprender de manera individual”*); y el Ítem 36 (*“Exámenes eliminatorios”*).

Por tanto, se rechaza la segunda *Hipótesis 2* que afirma que “No existen diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de Grado por razones de sexo ni del ciclo cursado respecto a las percepciones sobre las técnicas y métodos de enseñanza”.

Para contrastar la *Hipótesis 3* que afirma que “Es posible generar un modelo causal explicativo de la formación de la percepción del estudiante de Grado relativo a qué mejoraría su estudio y aprendizaje” se llevó a cabo un segundo análisis mediante ecuaciones estructurales, y también se ha optado por el uso de PLS por las razones expuestas en el capítulo anterior.

**Tabla 6. Coeficientes estandarizados del análisis discriminante por ciclo.**

| Ítems | CE            | Ítems | CE            |
|-------|---------------|-------|---------------|
| 1     | 0,163         | 21    | -0,144        |
| 2     | <b>0,286</b>  | 22    | <b>0,336</b>  |
| 3     | 0,027         | 23    | <b>-0,207</b> |
| 4     | 0,035         | 24    | 0,242         |
| 5     | 0,013         | 25    | -0,121        |
| 6     | -0,045        | 26    | 0,129         |
| 7     | 0,070         | 27    | 0,281         |
| 8     | 0,163         | 28    | -0,185        |
| 9     | <b>-0,311</b> | 29    | 0,106         |
| 10    | -0,152        | 30    | -0,075        |
| 11    | 0,030         | 31    | 0,018         |
| 12    | 0,057         | 32    | 0,031         |
| 13    | <b>-0,215</b> | 33    | 0,193         |
| 14    | 0,002         | 34    | 0,143         |
| 15    | <b>0,485</b>  | 35    | 0,175         |
| 16    | 0,105         | 36    | <b>0,343</b>  |
| 17    | 0,090         | 37    | -0,162        |
| 18    | -0,134        | 38    | 0,185         |
| 19    | -0,047        | 39    | -0,165        |
| 20    | -0,191        | 40    | 0,027         |

El análisis del modelo de medida supuso estudiar la fiabilidad y la validez de las relaciones entre las variables observadas y las variables latentes a las que están asociadas. El estudio de la fiabilidad individual del ítem (ver Tabla 7) se lleva a cabo observando la carga factorial ( $\lambda$ ), es decir, las correlaciones simples de los indicadores con el constructo que pretenden medir. Realizado este proceso se puso de manifiesto que las variables observadas alcanzaron el nivel mínimo requerido ( $\lambda \geq 0.70$ ), motivo por el cual se aceptó que los indicadores formaban parte de sus correspondientes constructos. Sólo 3 ítems obtuvieron valores inferiores pero cercanos a 0,70, sugiriendo algunos autores que sólo deben rechazarse los ítems con cargas factoriales inferiores a 0,60 (Bagozzi y Yi, 1988; Bagozzi y Baumgartner, 1994). El modelo sólo incluye 22 de los 40 ítems del cuestionario. Por otra parte, el estudio de la fiabilidad compuesta (FC), un indicador similar al alfa de Conbrach, demostró que, al estar todos los valores por encima de 0,70, el modelo de medida era internamente consistente y que todos los indicadores o variables

observadas estaban midiendo su correspondiente variable latente (Hair, Ringle, y Sarsted, 2011).

También se analizó la validez convergente y la validez discriminante. Para evaluar la validez convergente del modelo se calculó la varianza extraída media (AVE) proporciona información sobre la cantidad de varianza que un constructo obtiene de sus indicadores con relación a la cantidad de varianza debida al error de medida. En todos los casos el resultado fue superior a 0,50, por lo que se constató que más del 50% de la varianza del constructo era debida a sus indicadores (Chin, 2010). Respecto a la validez discriminante y siguiendo a Fornell y Larcker (1981) se comprobó en primer lugar que la raíz cuadrada de varianza extraída (AVE), situada en la diagonal de la Tabla 7, era mayor que la varianza compartida entre el constructo y los otros constructos del modelo (Chin, 2010).

Adicionalmente, para analizar la validez discriminante (ver Tabla 8) se obtuvo también la matriz de cargas factoriales cruzadas (Chin, 1998b). Las correlaciones de Pearson de los ítems con su propio constructo debían ser mayores que las mantenidas con el resto de constructos como así se constató, y los indicadores estaban más correlacionados con su propio constructo que con los otros. Por tanto, los resultados pusieron de manifiesto que el modelo de medida tenía una aceptable fiabilidad y validez convergente y discriminante.

**Tabla 7. Fiabilidad y validez de las relaciones entre ítems y variables latentes.**

| Nº de variable | Variable latente                               | Ítem | Carga $\lambda$ | FC    | AVE   |
|----------------|--|------|-----------------|-------|-------|
| I              | Dominio, planificación y organización          | 1    | 0,803           | 0,844 | 0,730 |
|                |  | 3    | 0,903           |       |       |
| II             | Tecnología, orientación y evaluación           | 7    | <b>0,686</b>    | 0,806 | 0,581 |
|                |  | 8    | 0,820           |       |       |
|                |  | 9    | 0,776           |       |       |
| III            | Cooperación, cercanía, comunicación y relación | 2    | 0,762           | 0,866 | 0,619 |
|                |  | 4    | 0,852           |       |       |
|                |  | 5    | 0,821           |       |       |
|                |  | 10   | 0,704           |       |       |
| IV             | Compartir en grupos, seminarios y talleres     | 17   | 0,810           | 0,798 | 0,664 |
|                |  | 18   | 0,820           |       |       |
| V              | Investigación, casos y proyectos               | 15   | 0,722           | 0,812 | 0,591 |
|                |  | 20   | 0,812           |       |       |
|                |  | 21   | 0,770           |       |       |
| VI             | Salidas de campo, juegos y simulaciones        | 24   | 0,839           | 0,854 | 0,745 |
|                |  | 25   | 0,887           |       |       |
| VII            | VII Evaluar por proyectos, trabajos, prácticas | 33   | <b>0,651</b>    | 0,811 | 0,691 |
|                |  | 34   | 0,979           |       |       |
| VIII           | Resultado de la enseñanza (logro)              | 37   | 0,745           | 0,814 | 0,523 |
|                |  | 38   | 0,741           |       |       |
|                |  | 39   | 0,733           |       |       |
|                |  | 40   | <b>0,671</b>    |       |       |

**Tabla 8. Validez discriminante.**

| Nº de variable | I            | II           | III          | IV           | V            | VI           | VII          | VIII         |
|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| I              | <b>0,855</b> | 0,403        | 0,435        | 0,105        | 0,211        | 0,074        | 0,054        | 0,162        |
| II             | 0,403        | <b>0,762</b> | 0,657        | 0,127        | 0,175        | 0,171        | 0,071        | 0,133        |
| III            | 0,435        | 0,657        | <b>0,787</b> | 0,110        | 0,198        | 0,202        | 0,089        | 0,206        |
| IV             | 0,105        | 0,127        | 0,110        | <b>0,815</b> | 0,462        | 0,438        | 0,249        | 0,233        |
| V              | 0,211        | 0,175        | 0,198        | 0,462        | <b>0,769</b> | 0,371        | 0,395        | 0,305        |
| VI             | 0,074        | 0,171        | 0,202        | 0,438        | 0,371        | <b>0,863</b> | 0,192        | 0,265        |
| VII            | 0,054        | 0,071        | 0,089        | 0,249        | 0,395        | 0,192        | <b>0,831</b> | 0,164        |
| VIII           | 0,162        | 0,133        | 0,206        | 0,233        | 0,305        | 0,265        | 0,164        | <b>0,723</b> |

Respecto a la evaluación del modelo estructural se comprobó que en algunas relaciones los coeficientes Path ( $\beta$ ) (pesos de regresión estandarizados) no alcanzaron niveles adecuados

mínimo establecido por Ramírez, Arenas y Rondan (2012) de  $\beta \geq 0,10$ . También el estadístico  $t$  obtuvo niveles inferiores a 0,05 en dichas relaciones.

En el estudio del modelo estructural también se calcularon tres indicadores adicionales (ver Tabla 11): (i) el indicador  $R^2$ , que informa acerca de la cantidad de varianza explicada en cada variable latente dependiente; (ii) el indicador  $Q^2$ , desarrollado por Stone (1974) y Geisser (1975) para medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes; y (iii) el test GoF (Goodness-of-Fit), que representa la media geométrica entre la media del indicador AVE y la media de  $R^2$  en relación a los constructos endógenos (Wetzels, Odekerken-Schröder y Van Oppen, 2009).

**Tabla 9. Matriz de cargas factoriales cruzadas.**

| Nº de variable | Ítem | I            | II           | III          | IV           | V            | VI           | VII          | VIII         |
|----------------|------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| I              | 1    | <b>0,803</b> | 0,273        | 0,277        | 0,119        | 0,188        | 0,051        | 0,026        | 0,152        |
|                | 3    | <b>0,903</b> | 0,401        | 0,445        | 0,069        | 0,178        | 0,073        | 0,061        | 0,130        |
| II             | 7    | 0,317        | <b>0,686</b> | 0,441        | 0,036        | 0,109        | 0,072        | 0,059        | 0,063        |
|                | 8    | 0,203        | <b>0,820</b> | 0,541        | 0,121        | 0,135        | 0,193        | 0,070        | 0,119        |
|                | 9    | 0,417        | <b>0,776</b> | 0,515        | 0,122        | 0,153        | 0,113        | 0,033        | 0,114        |
| III            | 2    | 0,484        | 0,514        | <b>0,762</b> | 0,066        | 0,222        | 0,139        | 0,097        | 0,171        |
|                | 4    | 0,367        | 0,548        | <b>0,852</b> | 0,062        | 0,143        | 0,181        | 0,073        | 0,175        |
|                | 5    | 0,263        | 0,533        | <b>0,821</b> | 0,092        | 0,110        | 0,176        | 0,052        | 0,129        |
|                | 10   | 0,227        | 0,467        | <b>0,704</b> | 0,136        | 0,143        | 0,140        | 0,052        | 0,173        |
| IV             | 17   | 0,091        | 0,053        | 0,023        | <b>0,810</b> | 0,319        | 0,357        | 0,171        | 0,207        |
|                | 18   | 0,080        | 0,152        | 0,155        | <b>0,820</b> | 0,433        | 0,357        | 0,234        | 0,173        |
| V              | 15   | 0,155        | 0,173        | 0,176        | 0,242        | <b>0,722</b> | 0,326        | 0,271        | 0,238        |
|                | 20   | 0,172        | 0,097        | 0,134        | 0,412        | <b>0,812</b> | 0,231        | 0,273        | 0,271        |
|                | 21   | 0,160        | 0,134        | 0,147        | 0,420        | <b>0,770</b> | 0,302        | 0,380        | 0,185        |
| VI             | 24   | 0,094        | 0,168        | 0,165        | 0,322        | 0,292        | <b>0,839</b> | 0,140        | 0,187        |
|                | 25   | 0,039        | 0,131        | 0,183        | 0,427        | 0,344        | <b>0,887</b> | 0,189        | 0,264        |
| VII            | 33   | -0,085       | -0,069       | -0,019       | 0,251        | 0,354        | 0,161        | <b>0,651</b> | 0,098        |
|                | 34   | 0,085        | 0,100        | 0,107        | 0,219        | 0,361        | 0,179        | <b>0,979</b> | 0,163        |
| VIII           | 37   | 0,124        | 0,114        | 0,173        | 0,197        | 0,200        | 0,198        | 0,085        | <b>0,745</b> |
|                | 38   | 0,113        | 0,184        | 0,194        | 0,192        | 0,227        | 0,169        | 0,084        | <b>0,741</b> |
|                | 39   | 0,156        | 0,038        | 0,141        | 0,092        | 0,221        | 0,154        | 0,135        | <b>0,733</b> |
|                | 40   | 0,081        | 0,038        | 0,086        | 0,182        | 0,233        | 0,238        | 0,172        | <b>0,671</b> |

**Tabla 10. Coeficientes Path ( $\beta$ ) y significatividad.**

| Variables latentes  | Path ( $\beta$ ) | T      | P            |
|---|------------------|--------|--------------|
| Tecnología, orientación, evaluación → Cooperación, cercanía, comunicación           | 0,575            | 15,396 | 0,000        |
| Tecnología, orientación, evaluación → Salidas de campo, juegos, simulaciones        | 0,169            | 2,603  | 0,010        |
| Tecnología, orientación, evaluación → Investigación, casos y proyectos              | 0,107            | 1,821  | 0,049        |
| Tecnología, orientación, evaluación → Compartir en grupo, seminarios y talleres     | 0,101            | 1,618  | <b>0,106</b> |
| Tecnología, orientación, evaluación → Evaluar por proyectos, trabajos y prácticas   | <b>0,058</b>     | 0,636  | <b>0,525</b> |
| Dominio, planificación y organización → Cooperación, cercanía, comunicación         | 0,203            | 4,704  | 0,000        |
| Dominio, planificación y organización → Salidas de campo, juegos, simulaciones      | <b>0,006</b>     | 0,099  | <b>0,921</b> |
| Dominio, planificación y organización → Investigación, casos y proyectos            | 0,168            | 2,950  | 0,003        |
| Dominio, planificación y organización → Compartir en grupo, seminarios y talleres   | <b>0,064</b>     | 0,974  | <b>0,331</b> |
| Dominio, planificación y organización → Evaluar por proyectos, trabajos y prácticas | <b>0,030</b>     | 0,340  | <b>0,734</b> |
| Cooperación, cercanía, comunicación → Resultado de la enseñanza                     | 0,132            | 2,507  | 0,012        |



|   |              |       |              |
|---|--------------|-------|--------------|
| Salidas de campo, juegos, simulaciones → Resultado de la enseñanza      | 0,134        | 2,099 | 0,036        |
| Investigación, casos y proyectos → Resultado de la enseñanza            | 0,184        | 2,848 | 0,005        |
| Compartir en grupo, seminarios y talleres → Resultado de la enseñanza   | <b>0,066</b> | 1,059 | <b>0,290</b> |
| Evaluar por proyectos, trabajos y prácticas → Resultado de la enseñanza | <b>0,037</b> | 0,629 | <b>0,530</b> |

Como se puede observar en la Tabla 11, respecto a que las variables latentes precedentes expliquen suficiente varianza de las variables consecuentes, el indicador básico  $R^2$  alcanzó en todos los casos, excepto en dos, valores por debajo del nivel mínimo aceptable ( $R^2 \geq 0.10$ ) (Falk y Miller, 1992). No obstante, estos niveles deben ser tenidos en cuenta con cautela. Por su parte, los valores superiores a cero del indicador  $Q^2$  ( $Q^2 \geq 0$ ) permitieron constatar la relevancia predictiva del modelo (Riquel y Vargas, 2013). Por último, se obtuvo un valor de GoF de 0,280. Se considera que un GoF de 0,100 es pequeño, si alcanza el valor de 0,25 es medio, y se considera alto por encima de 0,33 (Wetzels, Odekerken-schröder y Van Oppen, 2009), siendo un indicador que también debe ser tenido en cuenta con reserva (Henseler y Sarstedt, 2013).

**Tabla 11. Indicadores R2, Q2 Y GoF**

| Constructo                                 | $Q^2$ (*) | $R^2$        | AVE         |
|--|-----------|--------------|-------------|
| Cooperación, cercanía y comunicación       | 0,283     | 0,466        | 0,619       |
| Salidas de campo, juego y simulaciones     | 0,017     | 0,029        | 0,745       |
| Investigación, casos y proyectos           | 0,024     | 0,054        | 0,591       |
| Compartir en grupos, seminarios y talleres | 0,004     | 0,019        | 0,664       |
| Evaluar pro proyectos, trabajos, prácticas | 0,002     | 0,006        | 0,691       |
| Resultados de la enseñanza                 | 0,062     | 0,140        | 0,523       |
| <b>Media</b>                               | -----     | <b>0,12</b>  | <b>0,64</b> |
| <b>GoF</b>                                 |           | <b>0,280</b> |             |

(\*)Este test es una medida de hasta qué punto los valores observados son reproducidos por el modelo y por sus parámetros estimados.

Tal y como se observa en el modelo, las relaciones causales comienzan con dos dimensiones: de una parte el dominio, planificación y organización por parte del profesorado, y de otra el uso de tecnologías, la orientación-tutoría y una adecuada evaluación. Estas dos dimensiones repercuten de manera directa y positiva en otras cinco dimensiones: (i) cercanía, comunicación y relación afectiva con compañeros y otros profesores; (ii) utilización de salidas de campo fuera del aula, juegos de roles, simulaciones y coaching como técnicas y métodos de enseñanza; (iii) la utilización de la investigación, casos y proyectos como métodos de enseñanza; (iv) aprender en grupo mediante el uso de talleres, debates y seminarios; y (v) uso de la evaluación por proyectos, trabajos, prácticas, demostraciones. Estas dimensiones influirían de manera positiva y directa en las percepciones que sobre sus propios resultados tienen los estudiantes universitarios: estudiaría más, asistiría más a clase, tendría mejor rendimiento, aprobaría más.

## Discusión

Los estudiantes de Grado valoran positivamente los métodos de enseñanza propuestos, obteniendo menor estímulo el estilo del profesorado que realiza una planificación estructurada y detallada, se centra en la teoría, explica las cosas paso a paso, es formal, no admite la improvisación y se ciñe a los contenidos del programa. Tampoco se valora alto que el profesorado fomente en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad, ni que promuevan el trabajo individual sobre el grupal y valoren la exactitud, el orden y el detalle. Además, evalúan negativamente el uso del examen oral y un único examen de evaluación. Por el contrario, valoran al profesorado que fomenta el estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones. Las innovaciones educativas también deberían tener en cuenta todos estos aspectos.

Según los estudiantes de Grado, los hombres valoran más que las mujeres la cercanía y afecto del profesor, el uso de métodos de enseñanza basados en los debates, seminarios y talleres y el examen oral, aunque este tipo de examen no sea en general muy valorado. Las mujeres prefieren, más que los hombres, a los profesores comunicativos, que hagan uso de la clase expositiva, las tutorías y el aprendizaje en grupo.

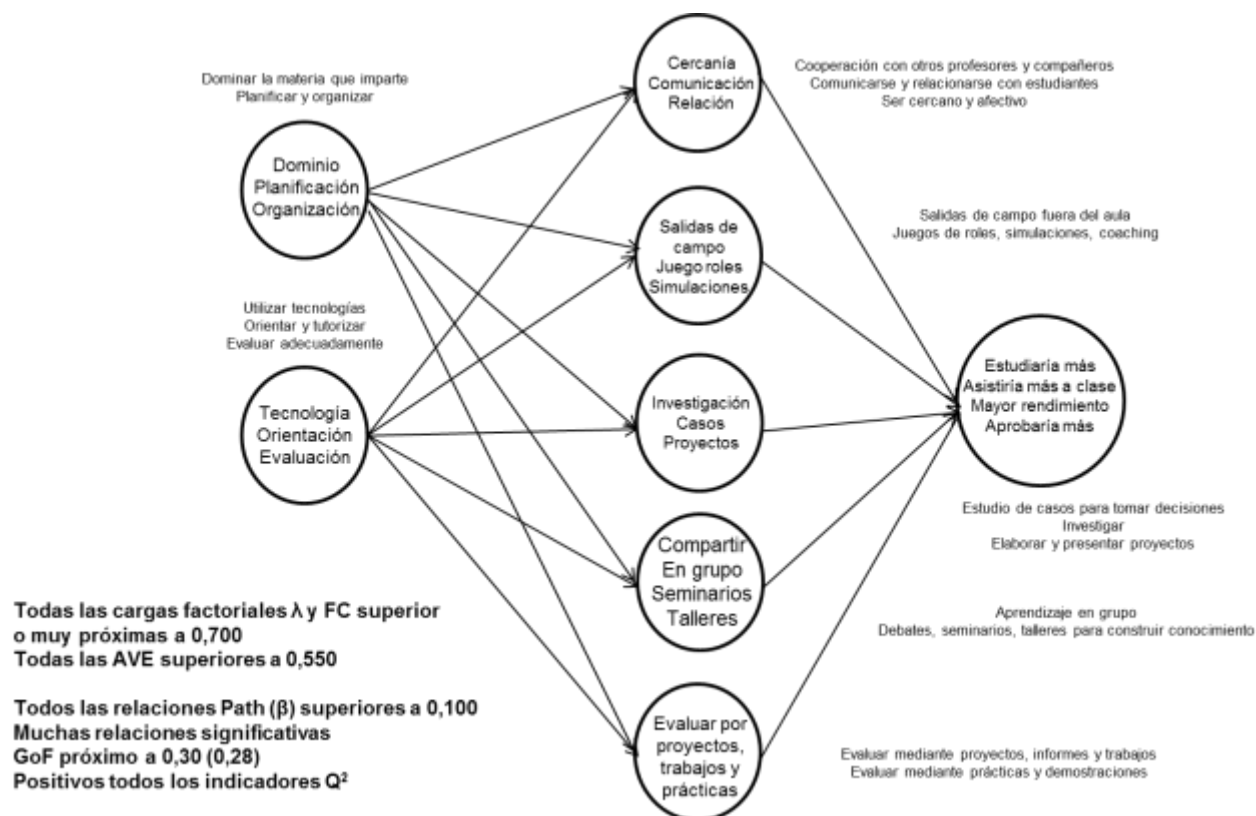
Los estudiantes del primer ciclo valoran más que los del segundo una evaluación adecuada por parte del profesor, el método de enseñanza planificado y estructurado y las tutorías, mientras que los estudiantes del segundo ciclo valoran más que los del primer ciclo la cooperación, el estudio de casos, el aprendizaje individual y los exámenes eliminatorios. Se puede apreciar en las respuestas que los hombres prefieren más los métodos participativos y la cercanía del profesor, incluso en examen oral, mientras que las mujeres no valoran tanto la cercanía afectiva ni el debate, es decir, valoran más la distancia profesional y afectiva del profesor. Los estudiantes del primer ciclo prefieren una enseñanza más tradicional (planificación, estructura, evaluación y tutoría), mientras que los del segundo ciclo el aprendizaje cooperativo y el uso de casos, pero exámenes eliminatorios y aprendizaje individual.

En el modelo predictivo causal elaborado para explicar la formación de la percepción que el estudiante tiene respecto a su resultado (estudiar más, asistir más a clase, mayor rendimiento...) en base a los métodos de enseñanza utilizados, aunque con menor significatividad estadística que el modelo anterior muestra que los efectos causales comienzan con el dominio de la materia, la planificación y la organización por parte del profesor, además de con el uso de las tecnologías, la orientación/tutoría y una adecuada evaluación. Estos son, según las respuestas de los estudiantes, las dimensiones en las que se sustentarían sus resultados. En una zona intermedia estarían la cercanía y relación del profesorado, la enseñanza experiencial, la enseñanza por proyectos/casos, el uso de seminarios cooperativos en grupo y una evaluación centrada en proyectos, trabajos y prácticas. Estas dimensiones influyen a su vez, de manera directa y positiva, en la percepción de un buen resultado.

Este segundo modelo estructural, que se presenta en la Figura 4, es estadísticamente menos significativo y sólido que el anterior. No obstante hemos de hacer tres consideraciones:

- a) No se han incluido las posibles relaciones entre las variables latentes del nivel intermedio, que podrían dar mayor robustez al modelo.
- b) Los datos nos sugieren que, en definitiva, tienen más peso predictivo-causal en la formación de la percepción acerca del resultado del propio estudiante universitario, como se comprobó en el primero de los dos modelos expuestos en el capítulo anterior, las técnicas de estudio y aprendizaje que despliegue el estudiante, indicando esto que, en definitiva, el resultado del propio estudiante depende más de él mismo que del profesor, algo que está en sintonía con las propuestas del EEES.

**Figura 4. Modelo causal explicativo de la formación de la percepción del estudiante de Grado relativo a qué mejoraría su estudio y aprendizaje.**



Aunque este segundo modelo estructural no posee la robustez y significatividad del primero, si deja entrever la red de relaciones causales básicas. Es muy probable que otras variables incidan en los resultados, como es el caso de las variables incluidas en el primer modelo relacionadas con las técnicas de estudio y aprendizaje. Quizás ambos se complementen y, en cualquier caso, sugieran más la idea de que los resultados (estudiar más, estudiar mejor, asistir más a clase, aprender más o sacar mejores notas) estén más determinados por las variables de estudio/enseñanza del estudiante que por las variables y relaciones asociadas a los métodos de enseñanza que utiliza el profesorado.

## Bibliografía

- Aguilar, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 1-24.
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 79-87.
- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en Educación Superior. *Profesorado*, 17(3), 241-255.
- Alonso, C., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J. (2003). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación permanente.
- Alonso, D. M. y Gallego, D. J. (2004). *Los estilos de aprendizaje, una propuesta pedagógica*. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje, UNED.
- Arias, W. L. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 112-135.
- Bagozzi, R. P. y Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypothesis testing. En Bagozzi, R. (Eds): *Principles of Marketing Research*, págs.386-422. Blackwell Publishers, Cambridge, MA.
- Bagozzi, R. P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bahamón, M. J. et al. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*, 9, 7-51.
- Barroso, C., Cepeda, G. y Roldán, J. (2005). *Investigar en economía de la empresa: partial least squares o modelos basados en la covarianza?* I Workshop Luso-Espanhol sobre Metodologia para Investigação em Ciências Empresariais: Introdução à Técnica Partial Least Squares (PLS). Universidade da Beira Interior, pp. 1-17.
- Barroso, C., Cepeda, G., Roldán, J. L. (2010). Applying maximun likelihood and PLS on different sample sizes: Studies on SERVQUAL model and employee behavior model. En V. Esposito Vinzi et al. (eds.): *Hanbook of Partial Least Squares*, Springer Hanbooks of Computational Statistics. Verlag Berlin Heidelberg, pp. 427-447.
- Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles...*Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- Beisser, S. R. (2006). An examination of gender differences in elementary constructionist classrooms using Lego/Logo instruction. *Computers in the Schools*, 22(3), 7-19.
- Bejarano, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En A. Cano y J. J. Pastor (Coords.). *Modelos, métodos y estrategias de enseñanza*. Multitarea, 3, 22-33.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Bergkvist, L. y Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item vs. single item measures of the same construct. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184.
- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.

- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A. y Martín, L. J. (2010). Identificación de variables descriptivas del profesorado eficaz. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez, *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU.
- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, A.M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 18(4), 679-685.
- Cela, J. M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, A. P. (2005). Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 17-22.
- Cepeda, G. y Roldán, J. L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas. Conocimiento y Competitividad*. XIV Congreso Nacional ACEDE. Murcia (pp. 74-8).
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. *Teoría*, 13, 103-110.
- Chiang, M. T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez, P. (2013). Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 45-57.
- Chin, W. (1998a). The Partial Least Approach to structural equation modelling. En G.A. Marcoulides (Ed.): *Modern methods for business research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 295-336.
- Chin, W. (1998b). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Chin, W. (2010). *How to write up and report PLS analyses, in Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Application*. Esposito Vinzi, V.; Chin, W.W.; Henseler, J.; Wang, H. (Eds.), Springer, Germany, 645-689.
- Chin, W., Marcolin, B. L. y Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a Monte Carlo simulation study and an electronic mail emotion/ adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- De Juanas, A. y Fernández, M. P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Trabajo Social* 21, 217-230.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *REIPP, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 140-158.
- De León, I. (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 15-27.
- De Miguel, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de enseñanza en la educación Física*. Granada: Universidad de Granada.

- Entwistle, N. y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria, número monográfico*. Consultado el 25 de noviembre de 2010 en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).
- Esteban, M. y Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122.
- Esteve, J. M. et al. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Falk, R. F. y Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. Akron, Ohio: The University of Akron.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fonseca, M. L. y Rolo, M. E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no ensino superior. *Ciência Psicológica*, 10, 234-247.
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: interamericana.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2005). *Dedicación y necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea: criterios de calidad*. Actas III Jornadas de Calidad en los servicios educativos y de formación. Sevilla: ICE.
- García, A. J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gázquez, J., Pérez, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Geisser, S. (1975). A predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70, 320-328.
- Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Guerrero, N. (1996) *Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción* (inédito). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Venezuela.
- Gutiérrez, D., Bulchand, J., Díaz, R. y Parra, E. (2013). Antecedentes del uso de los medios sociales por el turista: motivación, oportunidad y capacidad. *Cuadernos de Turismo*, 31, 153-173.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2013). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: California SAGE Publications, Inc.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar, un reto para los profesores: N.O.T.I.C.E. (Normas Orientativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículum Escolar)*. La Laguna: TAFOR.

- Herrera, L. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Hong, E., Peng, Y. y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 25-34.
- Jaafar, M., Noor, S. y Rasoolimanesh, S. M. (2015). Perception of young local residents toward sustainable conservation programmes: A case study of the Lenggong World Cultural Heritage Site. *Tourism Management*, 48, 154-163.
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 30(2), 199-218.
- Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 366-383.
- Kolawole, E. B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 33-37.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Laugero, L., Balcaza, G., Salinas, N. y Craveri, A. M. (2009). Una indagación en el estilo de aprendizaje de los alumnos en distintos momentos de su vida universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(2), 101-113.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(1), 25-37.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 125-158.
- Lynch, D. J. (2008). Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 42(2), 416-421.
- Martín, C. (2011). *Gestión de recursos humanos y retención del capital humano estratégico: análisis de su impacto en los resultados de empresas innovadoras españolas*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez, G. P. (2007) *Aprender y enseñar: Los estilos de enseñanza y de aprendizaje: orientaciones para el aula*. Bilbao: Capítulo III.
- Martínez, J. A. (2010). El espacio europeo de educación superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6, 1-15.
- Martínez, J. A. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16). Consultado el 15 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010b). Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(21). Consultado el 14 de mayo de 2016 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

- Medina, C., Rufín, R. y Rey, M. (2011). El papel moderador de la cultura en la generación de satisfacción y lealtad. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), 57-73.
- Monereo, C. (1991). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Piende, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Otero, R., Rivas, O. y Rivera, R. (2007). Predicting persistence of Hispanic students in their 1st year of college. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6, 163-173.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht: Springer.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Renes, P. et al. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. (En función de los *Estilos de Aprendizaje* de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 4-18.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivational Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Riquel, F. J. y Vargas, A. (2013). Las presiones institucionales del entorno medioambiental: aplicación a los campos de golf. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 22, 29-38.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. Á. (2011). E-autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-443.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 33, 67-99.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. y González-Piende, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coímbra: Almedina.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Piende, J. y Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Roy, M. C., Dewit, O. y Aubert, B. A. (2001). The impact of interface usability on trust in Web retailers. *Internet Research*, 11(5), 388-398.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.



- Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles: perspectives on individual differences*. New York and London: Plenum Press.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and the assessment of statistical predictions (with discussion). *Journal of the Royal Statistical society, Ser. B*, 36, 111-133.
- Taasobshirazi, G. y Carr, M. (2009). A structural equation model of expertise in college physics. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 630-643.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Disp. en: [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf) Informe de investigación.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. Á., Martín, L. J. y Freitas, A. (2012). Estrategias docentes exitosas: aproximación conceptual desde planteamientos emergentes de la psicología de la instrucción. *Revista de Psicología*, 1(2), 1-12.
- Virtanen, P. y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 6, 45-67.
- Weinstein, C. E. y Underwood, V. (1985). Learning strategy: The how to learning. In J. W. Segal et al. (Eds.): *Thinking and learning skills* (pp. 240-259). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wetzels, M., Odekerken-Schroeder, G. y Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modelling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.
- Wold, H. (1979). *Model Construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: An example of the use of Partial Least Squares*. Cahiers du Département D'Économétrie. Genève: Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Universidad Pontificia Javeriana de Cali, Colombia.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Graó.
- Zubirán, R. y López, J. (2009). Factores críticos que determinan la intención de compra en línea en el comercio electrónico mexicano. *Innovaciones de Negocios*, 6(2), 237-256.

## **Anexos**

### ***Anexo 1***

# ENSEÑA-40

Hombre ☐  
Mujer ☐

| <b>Indica el grado en el que los profesores de la universidad debieran mejorar las siguientes competencias</b> |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1  | Dominar la materia que imparte   |          |          |          |          |          |
| 2  | Cooperar con alumnos y con otros profesores  |          |          |          |          |          |
| 3  | Planificar y organizar la materia y las clases   |          |          |          |          |          |
| 4  | Comunicarse con los estudiantes  |          |          |          |          |          |
| 5  | Relacionarse con los estudiantes   |          |          |          |          |          |
| 6  | Utilizar diferentes métodos de enseñanza   |          |          |          |          |          |
| 7  | Utilizar las tecnologías   |          |          |          |          |          |
| 8  | Orientar y tutorizar a los estudiantes   |          |          |          |          |          |
| 9  | Evaluar adecuadamente  |          |          |          |          |          |
| 10   | Ser cercano y afectivo   |          |          |          |          |          |
| 11   | Demostrar autoridad  |          |          |          |          |          |
| <b>A continuación se presentan 3 estilos de enseñanza. Indica el grado de preferencia de cada uno</b>          |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 12   | Estilo 1: los profesores deben motivar al alumno a participar con actividades novedosas y con problemas reales del entorno, promover el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambiar con frecuencia de metodología. Deben procurar que los alumnos no trabajen mucho tiempo en la misma actividad y dejar libertad en su duración y orden de realización. Deben ser creativos, espontáneos, romper las rutinas y estar abiertos a la discusión de los temas en el aula. |          |          |          |          |          |
| 13   | Estilo 2: los profesores deben realizar una planificación estructurada y detallada, centrarse en la teoría, explicar las cosas paso a paso, ser formales, no admitir la improvisación ni impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Deben fomentar en los estudiantes el uso del análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Han de promover el trabajo individual sobre el grupal y valorar la exactitud, el orden y el detalle.                |          |          |          |          |          |
| 14   | Estilo 3: los profesores deben centrarse en los contenidos prácticos, objetivos, con explicaciones breves y con ejemplos prácticos reales. Deben orientar a los estudiantes en la ejecución de las tareas y evaluar con ejercicios prácticos, valorando más el resultado final que los procedimientos. Deben aconsejar que las respuestas sean breves y centrarse más en lo práctico y lo útil que en los conceptos o la teoría.   |          |          |          |          |          |
| <b>Indica el grado en el que prefieres los siguientes métodos de enseñanza</b>                                 |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 15   | Estudio de casos reales o simulados para tomar decisiones  |          |          |          |          |          |
| 16   | Clase de teoría expositiva, incluso utilizando videos  |          |          |          |          |          |
| 17   | Aprendizaje en grupo   |          |          |          |          |          |
| 18   | Debates, seminarios y talleres para construir conocimiento   |          |          |          |          |          |
| 19   | Resolver problemas, sean o no numéricos  |          |          |          |          |          |
| 20   | Investigar para obtener información y datos  |          |          |          |          |          |
| 21   | Elaborar y presentar proyectos   |          |          |          |          |          |
| 22   | Aprender de manera individual  |          |          |          |          |          |
| 23   | Aprender mediante tutorías   |          |          |          |          |          |
| 24   | Salidas de campo, fuera del aula   |          |          |          |          |          |
| 25   | Hacer simulaciones y juego de roles  |          |          |          |          |          |
| <b>Imagina que vas a un curso o a una clase sobre fotografía, indica el grado en que preferirías</b>           |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 26   | Que me expliquen qué es una cámara de fotos, para qué se usa...  |          |          |          |          |          |
| 27   | Que me demuestren cómo se usa la cámara de fotos   |          |          |          |          |          |
| 28   | Que mediante preguntas descubramos qué es y cómo se usa  |          |          |          |          |          |
| 29   | Que mediante la práctica y el uso yo descubra cómo se usa la cámara de fotos   |          |          |          |          |          |
| <b>Indica el grado en el que prefieres los siguientes tipos de evaluación</b>                                  |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 30   | Examen tipo test   |          |          |          |          |          |
| 31   | Examen de desarrollo   |          |          |          |          |          |
| 32   | Examen oral  |          |          |          |          |          |
| 33   | Evaluación mediante proyectos, informes o trabajos   |          |          |          |          |          |
| 34   | Evaluación mediante prácticas o demostraciones   |          |          |          |          |          |
| 35   | Un único examen final  |          |          |          |          |          |
| 36   | Exámenes eliminatorios   |          |          |          |          |          |
| <b>Si todo lo que he señalado o marcado en las preguntas anteriores se cumpliera yo...</b>                     |  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 37   | Estudiaría más   |          |          |          |          |          |
| 38   | Asistiría más a clase  |          |          |          |          |          |
| 39   | Mi rendimiento académico sería mayor   |          |          |          |          |          |
| 40   | Aprendería más   |          |          |          |          |          |

Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI

Tema: Modelos educativos para el siglo XXI. Escuelas de calidad, especialización excesiva y educación por competencias.

---

## APLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

Jose Membrive Góngora [membri\\_11@hotmail.com](mailto:membri_11@hotmail.com)  
 Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.  
 Universidad de Granada, España.  
 Pedro Linares Comino [plinares@ugr.es](mailto:plinares@ugr.es)  
 Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación.  
 Universidad de Granada, España.

### RESUMEN:

El tema que vamos a abarcar es la aplicación del Modelo de Educación Deportiva (MED) de Siedentop, adaptado por el profesor Jesús Medina (2015) en personas con discapacidad, en este caso con Síndrome de Down. El principal objetivo es la implicación de nuestros alumnos con necesidades especiales en la clase de Educación Física, lograr que se sientan capaces de realizar actividad física con mayor autonomía y que mejoren su nivel fitness, ya que debido a las patologías típicas asociadas, como puede ser por ejemplo la diabetes de tipo II, suele ser bastante bajo. Para saber si al realizar la aplicación de este modelo ha habido una mejora, será necesario realizar una evaluación inicial, aplicar el modelo, y una evaluación final. Para obtener estos datos o ítems relevantes utilizaremos una adaptación de la Batería Eurofit, donde observaremos su capacidad aeróbica, fuerza, potencia o elasticidad entre otros.

**PALABRAS CLAVE:** Síndrome de Down, Modelo de Educación Deportiva, Fitness, Autonomía, Integración Social.

### 1- DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN A LA QUE NOS DIRIGIMOS

El síndrome de Down (SD) se origina por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 completa o en parte. Los tres tipos de SD son la trisomía 21, la translocación y el mosaicismo. Se requiere una prueba cromosómica para averiguar el tipo de SD.

#### *Trisomía 21*

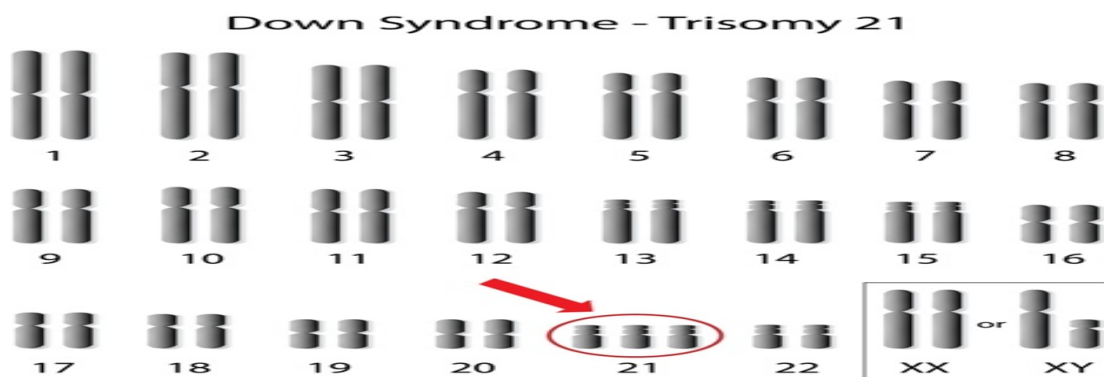
La trisomía 21 significa que hay una copia extra del cromosoma 21 en cada célula. Ésta es la forma más común del SD. El 95% de las personas con Síndrome de Down tienen trisomía 21.

Este tipo de Síndrome de Down no se hereda genéticamente. La división celular anormal se produce en el óvulo (95% de casos), o en el espermatozoide (5% de casos) antes o después de la concepción.

---

### RESUMEN CURRICULAR

Jose Membrive Góngora, Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Cursando Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UGR). Colaborador con la Revista Políbea, España.  
 Pedro Linares Comino. Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor Psicología de la Motricidad Humana. Profesor de Actividad Física y Psicopedagogía de la Motricidad de Personas con Necesidades Educativas Especiales.



**Figura1: Trisomía del cromosoma 21. Alteraciones cromosómicas | Asociación Síndrome de Down Las Palmas. (2016).**

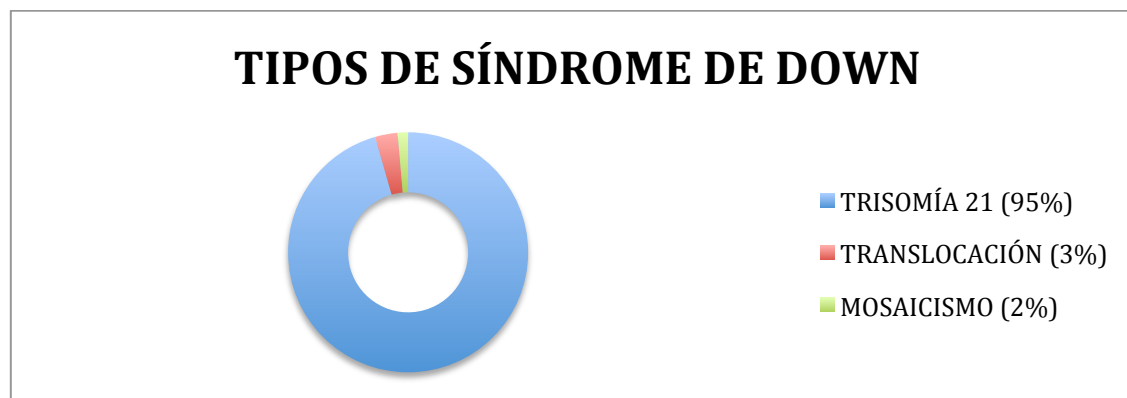
#### *Mosaicismo*

El mosaicismo significa que hay un cromosoma extra en algunas, pero no en todas las células del niño. Las personas con SD tipo mosaico tienden a tener menos síntomas. Aproximadamente el 2% de las personas con SD tienen mosaicismo. En este caso se produce una división celular defectuosa en una de las primeras divisiones celulares después de la concepción, lo que produce que algunas células tengan 46 cromosomas y otras 47.

#### *Translocación*

En esta anomalía, los niños sólo tienen una parte adicional del cromosoma 21. Hay 46 cromosomas en total, sin embargo, uno de ellos tiene una pieza extra del cromosoma 21. Entre un 2-3% de personas con SD cumplen este patrón. En la translocación, durante la división celular, una parte del cromosoma 21 se desprende y se une a otro cromosoma; por lo general al 14. Alrededor de 2/3 de estos desplazamientos se producen de forma espontánea, y 1/3 se hereda de un progenitor.

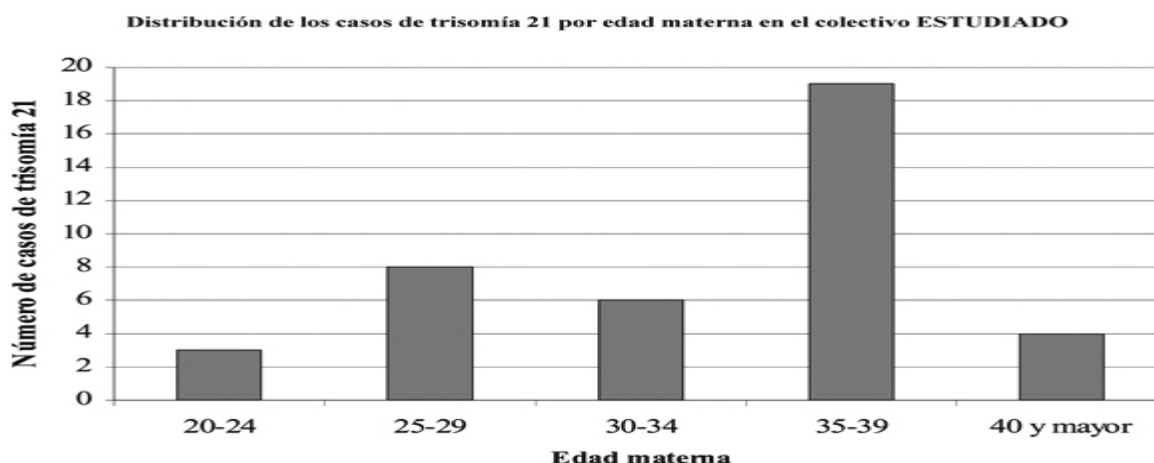
En resumen, la trisomía 21 es la causa más frecuente y se caracteriza por la presencia de un cromosoma 21 extra, dando lugar a 47 cromosomas en lugar de 46. El diagnóstico puede realizarse mediante amniocentesis mientras el feto se encuentra en el útero materno o después del nacimiento con análisis de cariotipos de una muestra de sangre. La estimación global de la incidencia del síndrome de Down es de entre 1/1000 a 1/1100 nacidos vivos (WHO 2004).



**Figura 2: Dentro de los niños con SD, porcentaje de cada tipo. Tipos o grados del Síndrome de Down. (2015).**

Los niños nacidos con síndrome de Down a menudo tienen ciertos rasgos físicos en común y algunas anomalías de forma y características faciales. Se trata de la causa genética que genera la mayor cantidad de discapacidades de aprendizaje moderadas. Este síndrome presenta un conjunto de manifestaciones clínicas, que aunque extremadamente variables en su expresividad, configuran un fenotipo característico que exige unas medidas asistenciales específicas.

Aunque por el momento no se ha podido determinar la causa de las alteraciones cromosómicas se ha observado que la edad de la madre es un factor de riesgo principal, de tal modo que a partir de los 35 años la incidencia se incrementa a 1 por cada 290 nacidos vivos; por encima de 40 años el riesgo es de 1 por cada 150 y por encima de 45 de 1 por 20. La diabetes materna o el aumento de la paridad, se han postulado como otros factores de riesgo sin que por el momento existan datos concluyentes.



**Figura 3: Distribución de los casos de trisomía 21 por edad materna. Hörmansdörfer, C., Corral, A., Scharf, A., Vaske, B., Hillemanns, P., & Schmidt, P. (2010).**

## **2- SALUD, ACTIVIDAD FÍSICA Y SÍNDROME DE DOWN**

Las alteraciones metabólicas más frecuentes son las tiroideas y la diabetes mellitus:

- **Diabetes Mellitus:** el riesgo de padecer diabetes, está aumentado en niños con SD, con un rango variable de prevalencia entre tres y nueve veces superior a la población general.
- **Enfermedad tiroidea:** común, entre los niños con SD, siendo más frecuente la asociación de hipotiroidismo, que la de hipertiroidismo. En el hipotiroidismo existe una dificultad para quemar las grasas, una tendencia al almacenamiento de las mismas y una disminución del gasto energético lo cual se asocia al sobrepeso. Estas alteraciones aparecen en más de la mitad de ellos antes de la adolescencia. Las dos formas más comunes de hipotiroidismo son el hipotiroidismo primario congénito, y el hipotiroidismo subclínico.

También son comunes las alteraciones de la conducta, comportamiento agresivo o autismo, aunque en grado mucho menor que en cualquier otra causa de retraso mental.

## **3- BENEFICIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL ÁMBITO OBJETO TRABAJADO**

Como ya hemos comentado anteriormente, este tipo de población tiene un ciertas enfermedades asociadas de manera muy concreta, y que se repite en la mayoría de ellos. Desde esta propuesta vamos a darle un carácter más lúdico a la iniciación deportiva con la aplicación del MED, con la que indirectamente mejoraremos su autonomía. Queremos también inducir a la concienciación de los beneficios que la propia actividad física puede aportar a la salud de éstos niños.

El principal beneficio es la disminución del peso, una considerable mejora en el sistema cardiovascular y respiratorio, mejora de la propiocepción y el equilibrio y abolir de alguna manera la sarcopenia; término acuñado por Irwin Rosenberg en 1989, que se define como la pérdida de masa y potencia muscular que ocurre durante el envejecimiento (los pacientes con SD tienden a envejecer prematuramente).

Además, la sarcopenia incrementa el riesgo de caídas y fracturas, lo que obliga muchas veces a los pacientes a ser hospitalizados. Todo esto se ha relacionado con una mayor probabilidad de desarrollar factores de riesgo cardiovascular como hipertensión, diabetes u obesidad.

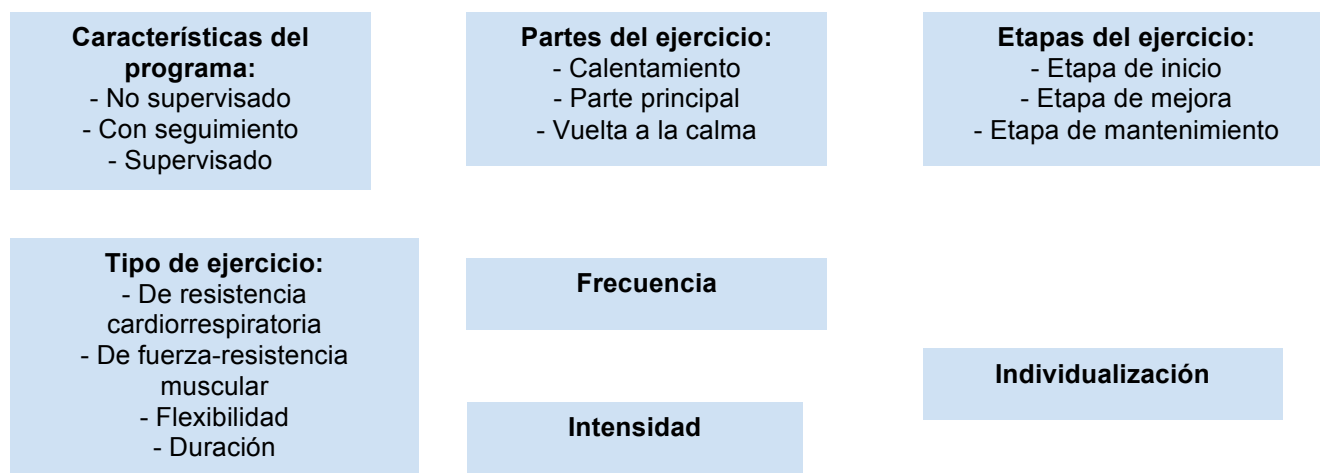
#### 4- JUSTIFICACIÓN ARGUMENTADA CIENTÍFICAMENTE

En los últimos años el médico general se limitaba a recomendar ejercicio en determinadas situaciones clínicas sin especificar el tipo de deporte a realizar y sin adherirle ninguna cualidad al mismo. Unos años más tarde el médico especialista en Medicina de la Educación Física y el Deporte (familiarmente denominado Médico del Deporte) se ha encontrado con la ardua situación de tener que prescribir tipo de actividad a realizar, en que condiciones, con que características, etc. Las recomendaciones generales de incrementar el nivel de actividad física global se concretan en estos momentos en realizar más de 30 minutos al día de actividades de intensidad moderada, bien de forma continua o a intervalos de 10 minutos (**CDC 1996; ACSM 1998**).

Desde la perspectiva del médico del deporte y por analogía con la prescripción de fármacos, podemos definir la prescripción de ejercicio físico como el proceso mediante el cual se recomienda a una persona unas pautas de actividad física de manera sistemática e individualizada. Al conjunto ordenado y sistemático de recomendaciones podemos llamarlo programa de ejercicio físico. El objetivo fundamental de la prescripción de programas de ejercicio físico es ayudar a sus practicantes a mejorar su estado de salud, reducir el riesgo futuro de padecer determinadas enfermedades, mejorar su calidad de vida y su nivel de condición física.

La cantidad de ejercicio necesaria para obtener beneficios para la salud es considerablemente menor que la necesaria para desarrollar y mantener determinados niveles de condición física (**ACSM 1998**).

Los programas de ejercicio físico para la salud deben dirigirse a aquellos componentes de la condición física más relacionados con la salud, es decir: composición corporal, resistencia cardiorrespiratoria, fuerza y resistencia muscular y flexibilidad. Un programa de prescripción no es correcto sino tiene en cuenta una serie de elementos que se enumeran a continuación:



**Figura 4: Elementos a tener en cuenta en un programa de prescripción. (2016).**

## 5- EXPLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA (MED)

Distintas **fases**, los **ejes prioritarios** y los **estilos de enseñanza del MED** según **Medina, J (2015)**.

### 1- Introducción

- Explica como se va a trabajar
- Selección de equipos (Ciega, por nivel..)
- Asignación de roles:
  - Fijos: Entrenador, preparador físico, publicista...
  - Alternativos: Árbitro, anotador...
- Asignación de colores por equipo
- Asignación de zonas de práctica

### 2- Fase dirigida

- Actividades dirigidas por el profesor (TE Instrucción Directa o Rep. de Modelos)
- Familiarización con los roles
- Familiarización con el equipo y la zona de trabajo

### 3- Fase práctica

- Actividades a realizar por el alumno entrenador (TE Indagación o Búsqueda)
- Solo Feedback al gran grupo o al alumno entrenador
- Actividades progresivas: facilitar al alumno entrenador
- Inicio de partidos con equipos reducidos: **Duty team**
- Duty team: árbitro y anotador

### 4- Competición formal

- Jefe de árbitros y anotadores
- Supervisión de la competición

### 5- Evento final

- Diferentes posibilidades
- Exhibición, partido final, desfile, entrega de premios
- En función de una clase o todo el colegio

### Ejes prioritarios del modelo:

- Trabajo en equipo
- Fomenta la autonomía
- Reducción de conflictos
- Asumir responsabilidades
- Competición
- Toma de decisiones

### Estilos de enseñanza y el MED:

- Asignación de tareas
- Trabajo por grupo
- Microenseñanza
- Socializadores
- Resolución de problemas



Va a depender en que fase nos encontremos para que se use una Técnica de Enseñanza u otra y un Estilo de Enseñanza u otro.

## 6- EVALUACIÓN DEFINIENDO METODOLOGÍAS E INDICADORES

La principal herramienta de control es la Batería Eurofit de aptitud física. Elegimos este tipo de batería ya que se basa en el principio de "Deporte para todos" del consejo de Europa, además se trata de test simples de fácil realización. Realizamos ciertas adaptaciones para los pacientes con SD.

"Mientras que los factores de la condición física relacionada con el rendimiento, dependen fundamentalmente de factores genéticos, los componentes de la condición física relacionada con la salud, se ven más influenciados por la práctica de actividad física, asociándose estos, con un bajo riesgo de desarrollar prematuramente, enfermedades derivadas del sedentarismo", (Bouchard, 1994).

La valoración de la Condición Física, en la medida que se relaciona con los hábitos de vida y los niveles de actividad física, de una persona en concreto, nos permitirá obtener información sobre el estado de salud y la calidad de vida futura de esa persona. La valoración de la condición física es compleja ya que para ello se utiliza diferentes pruebas que muchas veces implican en distinto grado, diferentes capacidades físicas.

La necesidad de elaborar una **batería de test Eurofit**, surgió y se aprobó en el 6º Seminario Eurofit (Izmir, Turquía, 1990). La razón fundamental que estimuló la creación de esta batería de pruebas físicas, fue la importancia de medir el estado de salud de los adolescentes europeos. Los test que componen esta batería pueden tener diferentes aplicaciones. Por un lado aportan información descriptiva que permite valorar las actitudes de los alumnos ante el trabajo de condición física. Por otro lado, la valoración de la condición física puede ayudar a adoptar una postura positiva hacia su cuerpo, estimulando el interés hacia la práctica de actividad física y así conseguir una mejora para su salud.

### *Pruebas físicas a desarrollar:*

**Test de abdominales.** Valoración de la fuerza-resistencia de la musculatura de la región abdominal, Gusí (2000), "es relevante en el ámbito de la educación física y deportiva tanto por su contribución al rendimiento deportivo como, sobre todo, a la promoción de la salud, fundamentalmente por su intervención en el control de la curvatura de la columna baja y su relación con determinados problemas de espalda".

**Test de flexibilidad.** Valoración de la amplitud de movimiento (movilidad articular-elasticidad muscular) de la articulación coxo-femoral. Es la única cualidad física involutiva, se empieza a perder desde que nacemos, por eso es fundamental su trabajo. Personas con un bajo desarrollo de esta cualidad no pueden hacer tareas de la vida cotidiana como peinarse, atarse los zapatos, etc.

**Test de resistencia aeróbica. Course Navette.** Valoración de la resistencia aeróbica. Prueba progresiva y máxima.

**Test de salto vertical.** Valoración de la fuerza del tren inferior. Salto desde parado. Músculos fundamentales implicados: cuádriceps y gemelos.

**Test de velocidad 50m.** Valoración de la velocidad de desplazamiento.

**Test de agilidad.** Valoración de la velocidad y la coordinación a través de la carrera.

**Test de lanzamiento de balón medicinal.** Valoración de la fuerza del tren superior (1-3kg). Músculos implicados: abdominales, bíceps, tríceps, pectorales y deltoides.

**Test de dinamometría:** Valoración de la fuerza del tren superior. Fuerte compresión manual. Músculos implicados: Ancóneo, Cubital Posterior, Extensor Común de los Dedos, Bíceps y Tríceps.

**Test Óculo-Manual:** Valoración de la capacidad prensil y de orientación de los niños. Se realiza tirando un balón de fútbol al aire y ellos deben de calcular la trayectoria del mismo para interceptarlo. Analizaremos su relación con el entorno y su capacidad de anticipación.

Una vez explicada la Batería Eurofit adaptada que vamos a aplicar, adjunto una copia de la hoja de recogida de datos realizada para cada alumno.

## ANEXO 1

Hoja de recogida de datos: Batería Eurofit adaptada.

**NOMBRE:**

**EQUIPO:**

**FECHA:**

**Evaluación inicial:**

**Evaluación final:**

**LUGAR:**

**RECOGIDA DE DATOS:**

| Test              | Evaluación inicial | Evaluación final | Diferencia (Nº Rep, Tiempo) | Porcentaje de mejora |
|-------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|----------------------|
| Abdominales       |                    |                  |                             |                      |
| Flexibilidad      |                    |                  |                             |                      |
| Course Navette    |                    |                  |                             |                      |
| Salto Vertical    |                    |                  |                             |                      |
| Velocidad (50m)   |                    |                  |                             |                      |
| Circuito Agilidad |                    |                  |                             |                      |
| Balón medicinal   |                    |                  |                             |                      |
| Dinamometría      |                    |                  |                             |                      |
| Óculo-manual      |                    |                  |                             |                      |

**OBSERVACIONES:**

Figura 5: Hoja de recogida de datos: Batería Eurofit adaptada. Membrive, J. (2016) a partir de la Bateria test Eurofit aprobada en el seminario Eurofit. (Turquía, 1990)

## 7- CONCLUSIONES

Para determinar si la evaluación del proyecto ha sido la deseada, deberíamos de tener en cuenta los siguientes indicadores:

- . Analizar si se produce un aumento del número de actividades físicas dirigidas por profesionales del sector en la Asociación de SD.
- . Analizar el grado de aceptación y fidelización de los bloques de actividad física propuestos.
- . Análisis de los resultados obtenidos a nivel de investigación.
- . Evaluar el número de horas de actividad física realizada por los profesionales implicados en el proyecto con los afectados de SD a la semana.
- . El número de profesionales contratados para la elaboración del proyecto.
- . Constatar la diferencia de horarios por parte de los fisioterapeutas y terapeutas ocupaciones antes y después de la entrada del proyecto en la Asociación de SD.
- . Realizar evaluaciones cada cierto tiempo para ver las respuestas fisiológicas, sociales y psicológicas de los pacientes van mejorando.
- . Realizar las encuestas de hábitos deportivos y nutricionales para determinar si a parte del profesional de AF hace bien su trabajo, los nutricionistas, fisioterapeutas y demás personal influye en la vida de los pacientes.

## 8- BIBLIOGRAFÍA

ACSM (1998). "American College of Sports Medicine Position Stand. The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults." *Med Sci Sports Exerc* 30 (6): 975-91.

Bódalo Lozano, E. (2004). *Envejecimiento y discapacidad: una aproximación al caso español desde la perspectiva del bienestar social*. ALTERN, (12), 139-151.

Gonzalo, R., Casajús Mallén, J., Portoles, A., Martínez, G., & Barea, J. (2007). *Salud, ejercicio físico y Síndrome de Down*. [Zaragoza]: Down Zaz

Muñoz Bellerín, J., Delgado Fernández, M., Carbonell Baeza, A. (2010). *Guía de recomendaciones para la promoción de actividad física*. [Sevilla].

Perry, Christopher G.R.; Heigenhauser, George J.F.; Bonen, Arend; Spriet, Lawrence L. (2008). «High-intensity aerobic interval training increases fat and carbohydrate metabolic capacities in human skeletal muscle». *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism* 33 (6): 1112-23.

Medina, J (2015): *Asignatura Intervención Docente en la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte*.

*Alteraciones cromosómicas | Asociación Síndrome de Down Las Palmas*. (2016). *Downlaspalmas.com*. Retrieved 25 April 2016, from <http://www.downlaspalmas.com/sindrome-de-down/alteraciones-cromosomicas>

Edad, T. & Mayor, L. (2015). *Sarcopenia*. *Webconsultas.com*. Retrieved 26 April 2016, from <http://www.webconsultas.com/tercera-edad/la-salud-del-mayor/sarcopenia>

Primer congreso ONLINE internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI.

*Tema: Modelos educativos para el siglo XXI. Escuelas de calidad, especialización excesiva y educación por competencias.*

---

## **LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS. UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.**

Ester Carrión Morales.

[ester.carrion@um.es](mailto:ester.carrion@um.es)

Graduada en Pedagogía.

Universidad de Murcia.

M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados

[mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

Departamento Teoría e Historia

de la Educación.

Universidad de Murcia

### **RESUMEN**

La sociedad del conocimiento y la información del siglo XXI, caracterizada por su heterogeneidad, pluralismo e inestabilidad exige una educación capaz de dar respuesta a los cambios para preparar a las futuras generaciones en altos niveles de competencias personales y profesionales, para ello se hace necesario abrir los sistemas educativos a nuevas ideas que den respuesta a esta sociedad. La educación ha de ser proactiva, es decir, se ha de anticipar a futuros cambios y necesidades y debe ser entendida como un proceso que dura toda la vida. Asimismo será indispensable la participación de los diferentes agentes sociales en materia educativa, con la finalidad de que la educación se dirija hacia una pedagogía de la interioridad, centrada en el desarrollo integral del ser humano, donde no tiene cabida la exclusión. En esta línea surgen las escuelas alternativas, fruto del estancamiento de la educación en la sociedad actual.

Palabras clave: heterogeneidad, pedagogía de la interioridad, emociones, educación a lo largo de la vida, innovación

### **1. INTRODUCCIÓN**

Reflexionar sobre los obstáculos, necesidades y realidades de la sociedad y de la educación en el siglo XXI es imprescindible para poder tener la posibilidad de redefinir los principales retos o desafíos de una educación que únicamente se puede contemplar desde una perspectiva de futuro, pues a pesar de que su práctica se lleve a cabo en el presente, siempre dará sus frutos con el paso del tiempo. De esta forma, el futuro de la educación va a depender muy decisivamente de cómo se respondan a los cambios que se están manifestando en la sociedad actual (Gimeno, 2016).

Los cambios vertiginosos que caracterizan a la sociedad del siglo XXI, nos obliga a ser conscientes del papel tan importante y trascendente que juega la educación, otorgándole un carácter prospectivo que le permite participar en los cambios e innovaciones que requiere el presente pero también el futuro, pues la educación constituye un medio muy valioso para ayudar a las futuras generaciones a adaptarse a los cambios (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011).

También cabe señalar el contexto paradójico en el que se encuentra inserta la educación, pues como asevera Santos Guerra (2008) la cultura neoliberal contradice casi todos los presupuestos de la educación. La educación se ocupa de favorecer la solidaridad conducta prosocial de ayuda, el aprendizaje cooperativo y trabajos en equipo, así como unas relaciones de convivencia basadas en la igualdad y el respeto, en la que la instrumentalización y el abuso en forma de relaciones jerarquizadas dominio-sumisión no tiene cabida. Sin embargo, los grandes ejes del neoliberalismo son la competitividad, el individualismo y la obsesión por la eficacia, contribuyendo a hacer más ardua y compleja la acción educativa. Hasta el lenguaje en educación se vuelve complejo porque muchas palabras que se utilizan en el discurso educativo están llenas de connotaciones peligrosas: calidad, educación, mejora, libertad, participación, etc. aspectos todos ellos que se convierten en metas educativas, pero que requieren de delimitación conceptual.

Una de las dificultades a la que se enfrenta la educación actualmente es a la atención a la diversidad. El ser humano en su esencia es diverso y heterogéneo y por consiguiente no se podrá ofrecer una respuesta educativa única, sino que deberá estar adaptada a las necesidades del contexto y del alumnado que este inmerso en él. De ahí que la educación del siglo XXI debe ser una educación holista, teniendo la misión de formar seres humanos integrales y no reducir el aprendizaje a objetivos exclusivamente académicos (Gallegos, 2015), en la que la pedagogía desempeña la función de permitir que el educando se construya a sí mismo como sujeto autónomo en el mundo. Por lo tanto no tiene cabida una educación entendida como fabricación- clonación, es decir, como un proceso consistente en embutir un conjunto de saberes inertes, desconectados e irrelevantes en la mente de los educandos.

Para enfrentar los diversos desafíos de la sociedad, han emergido nuevas escuelas inspiradas en una pedagogía de la interioridad y de la felicidad que ponen el foco en la premisa de que el mundo interior del alumno es mucho más que el que es capaz de entender unos conceptos, memorizar unos datos o interiorizar unos comportamientos. Por ello se pone énfasis en educar en la conciencia y la experiencia de la importancia de las dimensiones interiores, pues tienen un valor pedagógico por sí mismo. (Galve y Ylla, 2013)

En este trabajo se reflexiona sobre la situación de crisis que presenta el sistema educativo español, poniendo énfasis en la comparación de la educación tradicional y las escuelas emergentes. Finalmente se destacan diferentes escuelas alternativas españolas cuya filosofía se basa en una pedagogía de la felicidad y de la interioridad, escuelas que están rompiendo con la concepción tradicional que se tiene de la educación, y, en cierto modo, presentan una revolución en la educación del siglo XXI.

## **2. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA.**

La sociedad actual está caracterizada por la globalización, el cambio y la inestabilidad. Conocida como la sociedad del conocimiento por todos los avances científicos y tecnológicos que acaecen en la misma, así como por la aparición de nuevos agentes de socialización y de emisión de valores. La rapidez con que se produce nueva información, los avances del conocimiento, la diversidad de intereses y pautas culturales, conforman una nueva cultura donde las formas del pasado ya no son suficientes para pensar y para actuar.

Esta espiral de cambios sin precedentes, ha provocado una crisis de la sociedad que no todos los individuos han sido capaces de entender y asumir. La educación no es una excepción, siendo una de las mayores críticas que siempre se le han hecho, la falta de capacidad para renovarse al mismo ritmo que la sociedad, respondiendo así a sus necesidades (Medina, García Aretio y Ruíz Corbella, 2008)

Tal y como señala el Informe de la Comisión presidida por J. Delors, a la UNESCO en 1996, la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Fruto de estos pilares y de las necesidades emergentes en el contexto de la sociedad actual, emergen nuevos retos educativos. Para Barrio (2015) los principales retos educativos son: la diversidad cultural, la globalización, la sociedad de la información y la comunicación. Sin embargo, la principal crítica a la escuela de nuestros días es su incapacidad para promover el aprendizaje y para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Dicha incapacidad parece devenir de ciertas dificultades como las siguientes:

- a) La precariedad socioeconómica unida al nivel instructivo de las familias que se acaba correlacionando con el nivel de instrucción de sus hijos.
- b) La falta de recursos en el centro, que dificulta una adecuada inclusión de todo el alumnado.
- c) La falta de una cultura de la transformación que parta de las dificultades para generar un proceso de cambio y empoderamiento real de la educación.
- d) Un planteamiento educativo que intenta garantizar unos mínimos instructivos que no son suficientes para afrontar la sociedad de la información y la comunicación.
- e) El desequilibrio de la distribución de la diversidad del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos.
- f) La escasa comunicación real y posterior implicación de las familias en la dinámica del centro educativo.

Dichas dificultades desembocan, en un ser humano <<desempoderado>> que ha vivido una serie de experiencias que permiten definir las características del paradigma social encarnado hasta ahora (González Pérez, 2014):

- Desconexión con la esencia. En todas las sociedades las personas han sentido en algún momento estar separadas de su ser más íntimo.
- Fragmentación de la mirada. El ser humano se encuentra dividido por dentro y lo proyecta fuera, convirtiendo cualquier tipo de conocimiento en algo complejo y difícil de conectar con lo demás.
- Dramatización de la vida a través de creencias basadas en la dualidad.
- Delegación de la identidad de las creencias que configuran el ego.
- La necesidad identitaria como aglutinante cultural.
- Imaginarse habitante del futuro pero no su creador.

De esta forma se evidencia que el sistema educativo español ha valorado durante los últimos siglos un ideal concreto del ser humano: la persona inteligente y ha obviado las competencias relacionadas con el crecimiento personal y emocional del alumnado. (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). En definitiva se evidencia que la educación prepara para el trabajo y la producción y no para la vida.

“Las escuelas no han mostrado ningún interés por desempeñar un papel público positivo en la sociedad en la que está inserta. El papel público tradicional de la pedagogía ha sido socavado por una visión corporativa y privada del lugar que ocupa la educación, además de su papel como una fuente de trabajo reglamentado para la economía. En este entorno, los alumnos y alumnas pasan de ser ciudadanos o ciudadanas a ser consumidores y consumidoras, susceptibles de ser comprados y vendidos. Así, el currículo social que enseñan las escuelas

occidentales del siglo XXI incluye a menudo una satisfacción de la esfera privada, de un modo que ayuda a consolidar el poder corporativo y los intereses del Estado” (Kincheloe, 2008, p.47).

Por otro lado, el uso masivo y generalizado de las nuevas tecnologías en la educación, el aumento intolerable del fracaso escolar y la necesario, aunque no conseguida vinculación y participación de las familias en las cuestiones escolares son consideradas las principales variables que más han afectado al ámbito de la educación durante los últimos años (Tierno y Escaja, 2000). Respecto al uso masivo y generalizado uso de las nuevas tecnologías en la educación, se pone de manifiesto la obsolescencia del conocimiento y la necesidad de promover una educación proactiva, una educación a lo largo de toda la vida del individuo, la misma que ya en 1965 acuñaba la UNESCO con el término de Educación Permanente (Martínez de Morentín, 2005).

En segundo lugar, el aumento del fracaso escolar en España es evidente. Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (2016) ha emitido un informe en el que afirma que España es uno de los países en donde hay un mayor porcentaje de niños y niñas en edad escolar que se sienten “presionados” por la cantidad de tareas que les mandan en el centro escolar. Dicha presión pone en peligro la salud física y psíquica de los menores. Asimismo, en España los niños y niñas en edad escolar dan más horas de clase que los de la OCDE y se encuentra entre los cinco países que más deberes pone para realizar en casa. En cambio, lidera el abandono escolar prematuro de la Unión Europea. Este dato pone de manifiesto que el fracaso escolar no es del alumnado, sino del sistema o de los docentes que lo llevan a cabo (César Bona, 2016), es decir, no fracasa el alumnado, sino el propio sistema porque está mal planteado, partiendo de la base de que para establecer las diferentes leyes educativas no se tienen en cuenta ni la voz ni el voto de los profesionales de la educación.

Finalmente, la familia y la escuela son instituciones complementarias en la tarea educativa, por lo que es necesario profundizar en el conocimiento de las relaciones entre ambas y diseñar fórmulas para conseguir una cooperación productiva, debido a que hay muchos ámbitos del desarrollo de la persona que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos. Se trata de construir centros educativos en los que la inclusión no sea una meta educativa, sino una realidad implantada en las formas de hacer y vivir la escuela. En este sentido, la relación que se establece entre los implicados en la educación no debe ser complementaria pero individualizada, sino una actuación complementaria desde la cooperación constituyendo una autentica comunidad de aprendizaje. Al respecto,

“la comunidad escolar no puede quedar reducida al sumatorio: Profesorado + Alumnado + Familias, incorporando, en el mejor de los casos, al entorno comunitario (asociaciones, vecindario, etc.). La comunidad supondría romper con el individualismo imperante en la sociedad que arrastra a los individuos a mantenerse en el binomio relacional yo-tú, para abrir las puertas al nosotros” (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2015, 49).

Ante esta situación, el Ministerio de Educación crea el documento “Pacto social y político por la educación” (2010) que se señala que:

“(…) para responder a los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI, a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, es imprescindible modernizar nuestro sistema educativo, que nos fijemos unos objetivos específicos para esta década que respondan a las necesidades que tienen tanto los jóvenes en edad escolar como la población adulta para disponer de los instrumentos necesarios para su desarrollo personal y profesional”. (p.7)

En definitiva,

“esta nueva era exige una nueva forma de educación que se ocupe de los cambios macroglobales y de una dimensión recursiva de la construcción sociopsicológica de lo individual. Los pedagogos y pedagogas tienen que asimilar este nuevo mundo complejo y sin nombre, desarrollando en el proceso nuevas perspectivas y modos de praxis que ayuden a los docentes, educadores, familias, estudiantes de todo el mundo a comprender la complicada relación que se da entre el extenso dominio sociopolítico y la vida del individuo” (Kincheloe, 2008, p.41).

De este modo, se plantea la colaboración como un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015). Por todo ello, el desafío que enfrenta la pedagogía en la actualidad es el de lograr que todos los agentes de la sociedad se involucren en la educación. De modo que no solo los alumnos deben aprender sino también las escuelas, las familias, los docentes, las empresas, las ciudades, la administración pública, los parlamentos y las naciones (Marina, 2015).

### 3. ¿ESCUELAS CONSERVADORAS O EMERGENTES?

Aún siendo conscientes de la actualidad y pertinencia del debate existente sobre la escuela moderna y la tradicional, la emergente y la conservadora, en este apartado nos limitaremos, por cuestiones de espacio y tiempo a exponer los rasgos principales de cada una de ellas. Así pues, respecto a las escuelas tradicionales, cabe situar la raíz de las mismas en el siglo XVIII con la revolución industrial, ya que trajo consigo la necesidad de una institución que asumiera la doble función de formar trabajadores y moralizar a la población.

La esencia de la escuela de la revolución industrial está inmersa en la estructura de las escuelas actuales. Esto lo podemos observar en el uso de test estandarizados, la división por edades, las clases obligatorias, la existencia de currículos desvinculados de la realidad y en un sistema de calificaciones y horarios estrictos. La educación tradicional se centra en un sistema que más que educativo es de adiestramiento, y además pretende ser únicamente una herramienta para formar trabajadores útiles al sistema, con la finalidad de mantener la estructura social vigente.

En estas escuelas no hay espacio para la diferencia, para atender a la heterogeneidad del alumnado, sino que se considera que todo el alumnado aprende de la misma manera, dentro de un aula y a través de unas materias educativas aisladas. De esta forma, la creatividad queda relegada a un segundo plano, pues el alumnado cuenta con un libro de texto y un maestro que les transmiten una verdad absoluta. Asimismo, las escuelas tradicionales han demostrado ser reacias a la implicación de las familias, limitándose únicamente a una participación en los consejos escolares reducida a convalidar lo ya decidido en el claustro de profesores. Como señala Ospina (2010), se descarga el peso de la educación en el llamado sistema escolar, olvidando el peso que en la educación tienen la familia, los medios de comunicación y los dirigentes sociales.

En estas escuelas las materias aparecen separadas en diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, biología, ciencias sociales, etc.) sin embargo como afirma Cárdenas (2002) no existen campos de conocimiento aislados sino que son sistemas vivos formados de redes y relaciones, parte de ese sistema son las ideas sobre la naturaleza del conocer, los valores, las creencias, la interacción y el ambiente de aprendizaje que afecta a la capacidad del individuo para desarrollarse y aprender.

Por otro lado, en estas escuelas conservadoras se compara el aprendizaje del sujeto con una escala de calificaciones que intenta medir su nivel de dominio de una determinada asignatura. Incongruencia si pensamos que el ser humano es único, singular e irrepetible. Como aseveran Fernández Berrocal y Extremera (2005), actualmente se considera que un niño es inteligente cuando domina las lenguas clásicas, las matemáticas y las ciencias, y además puntúa alto en los test de inteligencia. De esta forma, el cociente intelectual (CI) se ha convertido en el referente de este ideal para establecer una relación positiva entre el CI de los alumnos y el rendimiento académico. Sin embargo, en el siglo XXI, esta visión ha entrado en crisis por dos razones: la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y no garantiza el éxito en la vida cotidiana. El CI no contribuye al equilibrio emocional ni a la salud mental de los sujetos. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de la estabilidad emocional y mental del ser humano, así como de su ajuste emocional y relacional.

“Hasta el momento prácticamente toda evaluación ha dependido indirectamente de la medición de la habilidad lógico matemática y lingüística; si los estudiantes no son buenos en estas dos áreas sus habilidades en otras áreas pueden quedar ocultas” (Gardner, 2015, p.21)



En esta línea surgen las escuelas emergentes en el siglo XXI, con la filosofía de una pedagogía de la interioridad y de la felicidad. En estas escuelas se respeta la heterogeneidad del alumnado, su diversidad y sus ritmos de aprendizaje. El aprendizaje no se limita al espacio cerrado del aula sino que se abre al mundo, porque el ser humano vive en sociedad y no aislado. En la institución educativa, la familia y la escuela trabajan juntas, comparten inquietudes, informaciones y pensamientos en materia educativa (Domínguez, 2010). La escuela se abre al mundo para que las familias así como otros agentes sociales participen.

Asimismo, en estas escuelas los maestros aprenden del alumnado. Los maestros se adaptan al niño y no el niño al sistema. El aprendizaje es entendido como algo global, por ello las asignaturas no se dividen en diferentes áreas de conocimiento, sino que se complementan en una red de aprendizaje que se materializan en proyectos que fomentan el compañerismo y la cooperación en el alumnado. De esta forma, el alumnado aprende conectando los nuevos aprendizajes con la experiencia, comprendiendo y sintiendo todo lo que realizan en cada momento.

Estas escuelas emergentes defienden la teoría de <<las inteligencias múltiples>> de Howard Gardner (2015) en la que muestra una visión pluralista de la mente, reconociendo las distintas facetas de la cognición, teniendo en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos.

Presenta este autor un concepto de escuela centrada en el individuo que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia (inteligencia lingüística, lógico- matemática, espacial, musical, corporal- cinética, interpersonal e intrapersonal). De esta forma, la escuela del futuro se basa en dos hipótesis. Por un lado, no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, no todos aprendemos de la misma forma. Por otro lado, nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender, pues como mencionábamos en el apartado anterior el conocimiento se queda obsoleto con la vertiginosidad de los cambios que acontecen la sociedad del siglo XXI, por eso las escuelas tienen que formar a personas críticas capaces de seleccionar aquella información que les interese y hacer un buen uso de ella.

Se pone el énfasis en ocuparse del mundo interior de los alumnos y esto debe ser de forma transversal y permanente. Aunque no se debe olvidar que el trabajo explícito de la interioridad requiere un trabajo del docente consigo mismo.

Sin embargo, estas escuelas emergentes están siendo duramente criticadas por autores como Alberto Royo (2015) que asevera que los pensadores de la nueva educación son “vendedores de felicidad, telepredicadores de la ignorancia sublimada y dispensadores de placebos pedagógicos que se esfuerzan por convencernos de los efectos curativos de sus métodos” (p.16). Se manifiesta defensor de una escuela tradicional, basada en el esfuerzo y en la competitividad. De este modo en la escuela habrá niños inteligentes que alcancen las mejores calificaciones y niños torpes que se queden fuera del sistema.

En la siguiente tabla se muestra una comparativa a modo resumen de las escuelas emergentes y conservadoras:

| <b>ESCUELAS CONSERVADORAS</b>                                     | <b>ESCUELAS EMERGENTES</b>   |
|---|--|
| Todo el alumnado aprende de la misma forma. Homogeneidad.         | El alumnado aprende de forma distinta. Heterogeneidad.                       |
| Se aprende en el aula.  | Se aprende en el mundo.  |
| Hay niños inteligentes y niños torpes.                            | Todos los niños son inteligentes.  |
| Las escuelas las manejan especialistas que tienen el control.     | Las escuelas las manejan los profesionales de la educación.                  |
| Conocimiento fragmentado en materias.                             | Conocimiento global.   |
| Existe una verdad absoluta y el docente se la traspasa al alumno. | Nadie está en posesión de la verdad. Docentes y alumnos aprenden mutuamente. |
| Aprendizaje centrado la individualidad y en la competitividad.    | Aprendizaje centrado en la cooperación y en el compañerismo.                 |
| Aprendizaje centrado en el maestro.                               | Aprendizaje centrado en el alumno.   |

#### 4. UNA APROXIMACIÓN A DIFERENTES ESCUELAS ALTERNATIVAS.

La pedagogía en la que se basan las escuelas alternativas pone el foco en educar en la conciencia y la experiencia ya que las dimensiones interiores tienen un valor pedagógico por sí mismo. “La escuela proporciona las primeras bases para ocuparse del entorno, y debe proporcionar las primeras bases para ocuparse de uno mismo” (Galve y Ylla, 2014, p.47). Para los maestros de estas escuelas, en la línea de Goleman (1995) es imprescindible que el ser humano adquiera una alfabetización emocional, es decir, una autoconciencia emocional, un control de las emociones y un aprovechamiento productivo de las emociones. Esta pedagogía de la interioridad se centra en el corazón como órgano de la escucha, como espacio de sentido y de significado.

“Si pudiésemos arrancarnos las orejas y unir las, juntas formarían una silueta que nos recordaría claramente la forma del corazón. No se trata de una mera coincidencia (...) escuchar es mucho más que un simple oír, es dejar que resuene en nuestro interior aquello que oímos” (Toro, 2014, p.298)

Esta pedagogía de la interioridad tiene un gran auge en España en las últimas décadas, de tal forma que en el año 2015 se crea “Ludus”, el primer directorio web de educación alternativa en España que recoge 471 iniciativas divergentes de la pedagogía oficial. Según este directorio web las escuelas alternativas en España siguen filosofías como Waldorf o Montessori, el sistema Amara Berri, las escuelas constructivistas, las democráticas, las escuelas libres, los grupos de crianza y las madres de día.

El *sistema Amara Berri* basa el aprendizaje en la simulación de la vida cotidiana en dos ejes, un sistema globalizado y abierto y el proceso vital. Apuesta por impulsar los procesos de desarrollo de cada alumno, sin dividirlos en asignaturas como en el sistema tradicional.

La *Pedagogía Waldorf*, como afirma Hilmar-Jezek (2014) está basada en una educación para la libertad que integra el pensar, el sentir y el hacer; que revaloriza lo moral y la conciencia, para una mejor convivencia dentro y fuera de la escuela. Se trata de una educación personalizada que atiende al niño en sus necesidades individuales y lo ayuda a conectarse consigo mismo y con el mundo externo. Cuando los niños relacionan lo que aprenden con su propia experiencia, están interesados y llenos de vitalidad, y lo que aprenden se convierte en algo propio. Los colegios Waldorf están diseñados para promover y desarrollar este tipo de aprendizaje. Es un movimiento pedagógico reconocido por la UNESCO que actualmente se desarrolla en más de 1.200 escuelas alrededor del mundo. En España la asociación que aglutina los centros Waldorf recoge a 24 madres de día, 20 escuelas de educación infantil, 10 de primaria y 1 instituto. Esta pedagogía está reconocida por la Organización de las Naciones Unidas y sus principales características son:

- Estudio profundo de la naturaleza humana y del desarrollo de la conciencia a través de cada etapa de crecimiento.
- Respeto absoluto por las necesidades reales de cada etapa, permitiéndole al niño o niña vivir su infancia plenamente, sin la presión de la carrera económica y la sociedad actuales, que demanda cada vez una más temprana academización y “adultificación” de la niñez.

La *Pedagogía Montessori* tiene como principios básicos la educación individualizada, la mente absorbente y la libertad y autodisciplina Martínez-Salanova (s.f). La mente de los niños posee una capacidad maravillosa y única. Lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría. Se comprende así que el primer período del desarrollo humano es el más importante. El ambiente de aprendizaje es organizado cuidadosamente para el niño, diseñado para fomentar su auto-aprendizaje y crecimiento. En él se desarrollan los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y responden a las necesidades de orden y seguridad. El rol del adulto en la Filosofía Montessori es guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal.

Actualmente la Pedagogía Montessori está viviendo un período de crecimiento exponencial, tanto con número de centros de nueva creación siguiendo la línea Montessori, como por el gran número de docentes que deciden formarse en la filosofía de la Dra. Montessori. (Complex Cultural i Esportiu Montessori- Palau, s.f).

En este tipo de escuelas se encuentran conectadas familia, educación y sociedad. Al alumnado se le educa para ser en el mundo del que forma parte. Para ello, las familias pueden acompañarle a la escuela y formar parte de la rutina del centro educativo. En definitiva, estas escuelas alternativas reflejan que para que todos podamos sobrevivir y progresar en el mundo en el que vivimos tan volátil, incierto, complejo y ambiguo, existen dos agentes sociales fundamentales que primero tienen que transformarse: la escuela y la familia. Santos (2008) y Marina (2015) así lo destacan reiteradamente. El hecho de que signifiquen los dos primeros motores de cambio educativo es cuanto menos una cuestión baladí. Aunque la escuela desde antaño imponga un currículum de forma rígida y homogeneizadora a los estudiantes, es una institución que además de educar para aprender a aprender, también lo tiene que hacer en la libertad.

## 5. CONCLUSIONES

La educación del siglo XXI demanda una transformación que vaya dirigida a afrontar los retos que la sociedad de la información presenta. Siendo fundamental considerar que la educación es continua, permanente y a lo largo de toda la vida y que debe atender a la dimensión integral del ser humano. Como asevera Gimeno (2016) es necesario abrir los sistemas educativos a nuevas ideas que vayan dirigidas a la diferencia y al cambio, hacia una concepción del aprendizaje y a un refuerzo del espacio público de la educación, en vez de seguir dirigiendo la mirada hacia una escuela rígida, homogénea y sobrecargada que causa un enajenamiento de la sociedad.

Para conseguir dichos retos es fundamental dedicar gran parte del tiempo en nuestra cultura a registrar, sentimientos, sensaciones o emociones. Pues como asevera Cárdenas (2002) el alumnado construye su aprendizaje desde el andamio de sus propias experiencias, voluntad, creencias, principios y emociones. Sin embargo, las escuelas más conservadoras se resisten a educar para ser en el mundo, a atender de forma holística al alumnado, teniendo presente que el ser humano es idiosincrático y no puede ser considerado de manera homogénea. Por lo tanto, se centran más bien en que el alumnado alcance buenas calificaciones en las evaluaciones cuantitativas para prepararlos para el sistema productivo. Por consiguiente, estas escuelas han demostrado no tener cabida para la participación de las familias y la sociedad dentro del contexto educativo.

Ante la situación crítica que presentan las escuelas conservadoras, han surgido en España en las últimas décadas, nuevas escuelas basadas en una pedagogía de la interioridad y de la felicidad que pretenden atender todas las dimensiones del ser humano. Estas escuelas abogan por crear comunidades de aprendizaje para que familia, escuela y sociedad cooperen juntas, pues de esta forma se podrán mitigar diferentes problemáticas que presenta actualmente la educación como el absentismo, la falta de motivación escolar, las situaciones de riesgos, el fracaso escolar, entre otros (Barrio, 2005).

“Una pedagogía de la interioridad termina convirtiendo el aula, los pasillos o cualquier rincón de la escuela en espacios luminosos y acogedores, los impregna de vida y, sobre todo, los envuelve con su amor y entrega. Y viceversa. Unos espacios así, lugares que podríamos calificar como habitados, son siempre una invitación y un reclamo a que maestros y alumnos se adentren en las estancias de su hogar interior” (Toro, 2014, p.307).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Barrio, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Ediciones Universidad de Salamanca*.19: 129-156.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. España: Plaza & Janes Editores.
- Cárdenas, J. (2002). *Escuelas que aprenden*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Consejo Escolar del Estado (2005). *XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Complex Cultural i Esportiu Montessori (s.f). Breve historia de la Pedagogía Montessori en España. Obtenido desde: <http://www.montessori-palau.net/ES/5163/menu-superior/metodologia-montessori/breve-historia-de-la-pedagogia-montessori-en-espana.html>
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Domínguez, S. (2010). Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8): 1-15.
- Feito, R. (2012). Una escuela para la sociedad del conocimiento. El sentido de la educación escolar. *Proyecto educativo*. Obtenido desde: <http://libroblanco.fuhem.es/el-sentido-de-la-educacion-escolar/>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*. Obtenido desde: [rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf)
- Galve, R. y Ylla L. (2013). “¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela” en López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gallegos, R. (2013). *Educación Holista. Pedagogía del amor universal*. Guadalajara: Fundación Ramón Gallegos.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Grupo Planeta.
- Gimeno, J. (2016). “¿Por qué nos importa la educación del futuro?” en Jaruta, B y Imbernón, F. (coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. España: GRAÓ.
- González, C. (2014). “La pedagogía de la interioridad a la luz de los nuevos paradigmas del conocimiento” en López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A, Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2015) El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*,7,p.45-57. [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5\\_mahernandez.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf)

- Hilmar-Jezek, K. (2014). *Pedagogía Waldorf. Una educación que integra el pensar, el sentir y el hacer; que revaloriza la moral y la conciencia, para una mejor convivencia dentro y fuera de la escuela.* España: Wladorf Homeshoolers.
- Kincheloe, J.L. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir" en McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (dir.), *Pedagogía crítica- De qué hablamos, donde estamos* (p. 25-69). Barcelona: GRAÓ.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al Diplodocus.* Barcelona: Ariel.
- Martínez Clares y Martínez Juárez (2011). *La Orientación en el siglo XXI.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1): 253-263.
- Martínez de Morentín, J.I. (2005). *¿Qué es educación de adultos?* San Sebastián: Centro UNESCO de San Sebastián.
- Martínez- Salanova, E. (s.f). María Montessori. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación. *Portal de Educomunicación.* Obtenido desde: [http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_montessori.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm)
- Medina, R., García, L. y Ruíz, M. (2008). *Teoría de la Educación. Educación Social.* Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación (2010). *Pacto Social y político por la educación.* Documento de divulgación. Madrid: Autores.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in Young people's health and well-being.* Obtenido desde: [https://drive.google.com/file/d/0B3SLpfvg60\\_uVE1CeG1ady1TQ2c/view](https://drive.google.com/file/d/0B3SLpfvg60_uVE1CeG1ady1TQ2c/view)
- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.* Obtenido desde: <http://metas2021.org/congreso/ospina.htm>
- Royo, A. (2015). *Contra la nueva educación.* España: Plataforma.
- Santos, M.A. (2008). *La Pedagogía contra Frankenstein.* Barcelona: GRAÓ.
- Tierno, B. y Escaja, A. (2011). *Saber educar hoy.* España: Grupo Planeta.
- Toro, J.M (2014). "¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro" en López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad.* Madrid: Wolters Kluwer.

## **EDUCACION POPULAR Y AUTOGESTIÓN PEDAGOGICA EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA REGION ORIENTE DEL ESTADO DE MEXICO**

Ramón Rivera Espinosa<sup>1</sup>

### **RESUMEN**

La educación se expresa como proceso social. En éste aspecto se entiende la asimilación de valores, conocimientos, cultura, técnicas, creencias existentes en el contexto de la humanidad. También existe el proceso individual. En este proceso surge la formación del individuo en el cual intervienen diversos factores como son; el medio, las características biológicas, la formación en el seno familiar. etc,

Un elemento básico es tener en cuenta el grado de disposición del educando a ser educado, es decir conocer como docentes o gente preocupada por la educación el grado de educabilidad de los sujetos de la educación, esto nos permite elaborar un diagnóstico más certero de las posibilidades de implementar estrategias educativas coherentes y funcionales.

Es importante considerar que la educación asume dos formas: la formal y la informal. La formal se refiere a aquella que se imparte en instituciones y es certificada y la informal es la que se adquiere en todo momento en la vivencia cotidiana de la sociedad.

La educación es un sistema de suma importancia para los pueblos y sus gobiernos, de su atención y eficacia depende el avance hacia el progreso de una sociedad. Hemos visto en la historia como los países que la han considerado como prioridad han alcanzado un grado de desarrollo y crecimiento, no solo en términos de bienestar material sino cultural y de formas más democráticas de gobierno; Europa es un ejemplo claro de esto.

---

<sup>1</sup> Profesor-Investigador. Universidad Autónoma Chapingo.

En México, durante la primera mitad del siglo XX, se han dado pasos importantes en materia educativa sobre todo a partir de la Revolución Mexicana, cuando se requiere formar un sistema nacional educativo que incida en la conformación de un pensar nacional.

En los 1930's se da un proyecto de alcance nacional, con el impulso a la educación socialista. Proyecto que permea el conjunto de la sociedad y que logra ampliar los beneficios de la educación a amplios sectores populares. Se crea el Instituto Politécnico Nacional como consecuencia de la necesidad del país por contar con técnicos, no sólo para resolver las situaciones concretas de la industria, sino orientados con un profundo espíritu de solidaridad social.

Los años 50's marcan una nueva etapa y la educación se “descubrió” como catalizador del desarrollo condicionado por diversos factores: transformaciones en la estructura económica y social en las estructuras de urbanización e industrialización ante la desarticulación de las economías agrarias, de aquí la importancia de ver fuerza de trabajo en calidad y cantidad suficiente que demandaba el proceso de expansión capitalista y satisfacer las expectativas de movilidad social de las capas medias y populares.

Los sesenta fueron años de relativa estabilidad política, pero el movimiento estudiantil del 68 con sus movilizaciones y demandas evidencia la antidemocracia y el autoritarismo que existen en la sociedad mexicana y en el sistema escolar. Surgen las experiencias de autogestión académica y la primera preparatoria popular que fue gestada sobre todo por la participación entusiasta de estudiantes y docentes críticos y comprometidos con las causas populares.

## **INTRODUCCIÓN**

La escuela ofrece una nota y competencia individual, y difícilmente ofrece esa “posibilidad de gozar con el aprendizaje a la necesidad de enriquecerse y formarse a través del conocimiento para ser realmente un individuo socialmente

útil. (Levitas,1977:114). Esta práctica educativa de competencia es síntoma de una sociedad enferma. Al estudiar la educación es imprescindible delimitar las funciones que tiene esta en el proceso económico, porque a los factores explicativos de la riqueza individual y social - capital y trabajo - se añade uno más: la educación, considerándose como “inversión” en los países en vías de desarrollo.

La apertura de inversiones provocó una demanda ocupacional especializada y por consiguiente la necesidad del aparato de estado de reestructurar las instituciones educativas, acordes con el nivel de desarrollo requerido por el proceso productivo.

A partir de 1956 se inicia el periodo general de la ruptura ideológica, política y organizativa de la clase trabajadora que en lo fundamental todavía hoy se encuentra supeditada a la burguesía. Dentro de éste periodo, preguntemos, ¿cuál es la situación del movimiento estudiantil?

El estudiantado estaba sujeto a la cadena de control social, político, organizativo e ideológico tejido por la burguesía para imponer su esquema desarrollista. Es un año de corte, ocurre un giro en el sentido de la curva que dibuja la trayectoria del movimiento de masas. Una revisión inicial de los acontecimientos indica que lo típico fue el movimiento social de masas, en especial el estudiantil y el popular, centro de gravedad que se desplazó de la capa dominante a los sectores populares. Desde enero hasta diciembre no hay mes o semana en la cual no se realice una huelga de algún sector importante del estudiantado o de los trabajadores. En lo interno la gran burguesía realiza el ajuste económico y se encamina al predominio de los monopolios, iniciándose en la cúpula dirigente una lucha sorda por la hegemonía y el modelo de capitalismo monopolista de estado. En lo político 1956, es un año de resistencia, reanimación y renacimiento del espíritu de lucha de las masas.

En el año de 1967 en Berlín Occidental surge la experiencia de la Universidad crítica, una alternativa de contra-universidad organizada por los estudiantes y apoyada por sectores progresistas del sector académico. En ella se desarrolló un gobierno colectivo y autónomo, respecto de la universidad oficial, y



se hizo una reformulación en los planes de estudio, fue un periodo de critica y oposición al autoritarismo, no solo en las formas de gobierno universitario sino también a las autoridades de la ciudad de Berlín y de oposición a la guerra de Vietnam, además de un serio cuestionamiento al manejo de la información por parte de los medios de comunicación; concretizándose esta propuesta en la organización de seminarios sobre la legislación universitaria, la sexualidad y el poder, la critica lingüística, la economía internacional y local. Expresándose de la manera siguiente: "Cuando los objetos científicos son tratados en grupos de trabajo y en los seminarios haya una relación directa con la praxis social y de la Universidad alcanza una nueva cualidad que la distingue sustancialmente de cualquier otra forma de Universidad". Aquí los grupos de trabajo se abocan a preparar una propuesta de objetivos o tareas las cuales son: entre las más importantes:

1. Reflexión critica y análisis científicos para una praxis democrática.
2. Reforma democrática de los estudios y critica universitaria confrontados con experiencias.

Hubo en este proyecto además la propuesta de crear un seminario de estrategias y tácticas de la acción política como problema didáctico para la organización de acciones políticas estudiantiles de otros grupos". Aquí se muestra el papel que le correspondió a la Universidad critica alemana en un periodo en que los trabajadores ya habían sido domesticados por el Estado y en donde la universidad toma las riendas de discusión de los problemas nacionales.<sup>2</sup>

En el trabajo colectivo de estudiantes-maestros, trabajadores y sectores invitados de la población local se puede apreciar que hay un uso racional distinto de la institución, se aprovechan los espacios físicos y constantemente se están replanteando tareas de manera democrática de allí que la autocrítica constante permite que se rectifiquen errores a tiempo. Claro que es una experiencia que se dio en una Universidad Alemana, que respondía a una coyuntura económico-política específica, distinta de la situación actual de México, pero la riqueza de

este trabajo consiste en que el gobierno estudiantil no sólo crea las condiciones para establecer un curriculum más científico e innovador desde el punto de vista didáctico sino crea un espacio de reflexión y concientización de los educandos.

Los sesenta fueron años de relativa estabilidad política, pero el movimiento estudiantil del 68 con sus movilizaciones y demandas evidencia la antidemocracia y el autoritarismo que existen en la sociedad mexicana y en el sistema escolar. Surgen las experiencias de autogestión académica y la primera preparatoria popular que fue gestada sobre todo por la participación entusiasta de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y un intelectual mexicano comprometido con el movimiento estudiantil: José Revueltas<sup>3</sup>.

El crecimiento de la población demandante de educación media superior iba en aumento al tiempo que los contenidos académicos de las materias humanísticas y sociales que se enseñaban en la universidad eran puestas en tela de juicio por algunos profesores y estudiantes, los cuales proponían que la labor universitaria estuviera realmente al servicio de los trabajadores. De aquí son los orígenes de la Preparatoria Popular.

Es posible que sea aplicable "una pedagogía de la exigencia", como demandaba Gramsci, condición mínima necesaria para un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje. (Broccoli, A. 1987). El trabajo y la disciplina permiten que los objetivos de los programas de estudio sean cumplidos satisfactoriamente, aunque uno de los principales obstáculos, ha sido precisamente, el superar el mal hábito de la lectura de los estudiantes<sup>4</sup>. Aquí es conveniente hablar de ¿que

---

<sup>2</sup> Ver: Ramón Fernández Durán. 2015. El Movimiento Alternativo en la RFA. El caso Berlín. Encrucijadas, Salamanca, España.

<sup>3</sup> Logra conjuntar su pensamiento pedagógico en una serie de escritos sustentados en su práctica política y educativa. *Educación y Revolución*. Era.México.1978.

<sup>4</sup> En mi trabajo docente me he percatado de la necesidad de ejercer la directividad del proceso enseñanza-aprendizaje, respetando además el espontaneismo de los alumnos y atendiendo sus propios juicios y racionamientos. Creo en el papel del docente como líder y coordinador y en la posibilidad de que el grupo mismo desarrolle situaciones de autogestión y compromiso en la aprehensión y creación del conocimiento, de lo contrario todo sería un caos y no se cumpliría con el objetivo principal que es el manejo de la información y su uso transformador. Generalmente en la clase existen lecturas seleccionadas para cada sesión, doy una

enseñar?, ya que tenemos que abordar los temas y las principales interpretaciones de la asignatura como base y marco teórico para el desarrollo de los programas.<sup>5</sup>

La concepción clásica de educación crítica, científica y popular lamentablemente dejó de lado el aspecto académico y se creyó que con la masificación y el flujo de recursos era una condición suficiente de justicia social y de elevación del nivel académico, sin embargo, tenemos la tarea y la responsabilidad de implementar espacios de creación colectiva y autogestiva. La autogestión académica es una alternativa viable ante la creciente demanda de servicios educativos y no es más que la recuperación histórica de proyectos y la implementación de nuevos, orientados hacia una educación liberadora ante la realidad de dejarla a merced de las fuerzas del mercado. La educación popular requiere de un análisis serio, ante la negativa del estado mexicano por ofrecer educación la sociedad civil debe de impulsar proyectos que contemplen tanto la garantía de construir espacios educativos como la labor de generar conciencia colectiva en sus proyectos educativos.

Hoy más que nunca se presenta la demanda de lograr más y mejores condiciones reales de educación escolarizada, abierta y a distancia, incluyendo el nivel superior y de posgrado, con oportunidad para que no solo las lógicas empresariales de las instituciones privadas sigan manteniendo los privilegios de franquicias para otorgar títulos, sino que además las organizaciones civiles tengan la oportunidad de acceder a estas.

---

visión amplia del tema y hago preguntas que se refieren a aspectos significativos de la lectura y da comienzo la discusión. Resuelvo dudas y al final de la clase conjuntamente realizamos conclusiones de lo estudiado. Siempre hay una ubicación del contexto social del autor y un análisis general de aspectos metodológicos, de como éste aborda su objeto de estudio. El método ha dado resultado. Creo que en mi actuar docente hay un proceso de transformación y a la vez en el grupo hay una correspondiente responsabilidad en la lectura y en la participación.

<sup>5</sup> De las disciplinas sociales haciendo uso del instrumental teórico del materialismo histórico y de elementos de otras propuestas, después un análisis de cada uno de los autores clásicos siempre leyendo escritos originales y no interpretaciones que se hace de ellos. Es obvio que tenga una tendencia manifiesta hacia una teoría y un método, pero queda claro que es un sistema que nos permite estudiar los fenómenos sociales como una totalidad. Algunas ocasiones hay interés para analizar una problemática sentida por la comunidad universitaria, se organiza la discusión, se me pide mi parecer, y se procede a realizar un análisis político académico de la situación en el país, en la UNAM, en el mundo.

Es posible el mantenimiento de la llamada Didáctica Crítica como estrategia válida para la concientización del educando en su modalidad autogestiva, en momentos en que la fuerza persuasiva de los medios de comunicación es superior a los argumentos críticos de los educadores.

Son importantes las historias de las diversas experiencias populares educativas, su relación orgánica con los movimientos populares, así como la gestación de su administración, trayectoria y perspectivas como instituciones educativas críticas y populares. Manifestado en: volantes, cartas abiertas, denuncias y toda la información de los sucesos que portan los protagonistas que conformaron las comunidades de los planteles populares.

Son momentos en que la responsabilidad de educar no sólo esta en el monopolio estatal o en las escuelas de carácter religioso, sino en las iniciativas también de los grupos progresistas. Este es el momento de impulsar expresiones nuevas, si bien las instituciones oficiales día a día imponen límites al acceso a la educación, tanto por la restricción presupuestal como por las orientaciones continuas de elitización de la educación.

Es prioritario elaborar programas de educación a distancia, en el sentido de tener un acercamiento mayor de la universidad - con real autonomía - hacia las organizaciones de la llamada sociedad civil.

La educación liberadora - vieja propuesta de los luchadores sociales- tiene como finalidad que el individuo, y en general la sociedad civil superen el estado de alienación impuesto por la ideología de la clase dominante, haciéndose prioritario implementar una alternativa pedagógica que posibilite una ruptura radical al consenso que organiza y reorganiza la burocracia dominante.

En la sociedad capitalista se rinde pleitesía al concepto de libertad, pero es evidente que connota libertad de comprar y vender, - si es que aún no se encuentra monopolizada la mercancía que se pretende colocar en la órbita del mercado), ofrece solamente "libertades" restringidas en ámbitos en donde no hay peligro para la hegemonía de la clase dominante.

La búsqueda de las clases trabajadoras es la búsqueda de la liberación humana, la cual no es realizable en la sociedad capitalista y solamente con la

conquista de la libertad económica y política es real vislumbrar un camino para la construcción de una sociedad colectiva sin las perversiones de una sociedad de violencia de las clases sociales, en donde haya una moral distinta y en el cual "los hombres no deben liberarse de la esclavitud, si no del placer de ser esclavos, tienen que descubrir el gusto por la libertad".

La creación de una nueva cultura, de una toma de conciencia de un trabajo de desmitificación de la realidad social imperante le corresponde a las clases subalternas y el papel que cumple el docente-como intelectual orgánico es fundamental. Y es que entender el fenómeno educativo desde una perspectiva amplia; sociológica, histórica y políticamente es una labor ardua y de compromiso, tarea que ha sido asumida solo parcialmente por algunos educadores y pedagogos combatientes de las mejores causas sociales.

Es importante la labor del maestro como concientizador, y la ubicación concreta del docente y los educandos en su contexto social y las posibilidades existentes para transformarlo, implica el uso de espacios de libertad que poco a poco se van ganando, en donde es posible que surja una organización más amplia de intelectuales revolucionarios.

Las condiciones cambian ya no solo es el pensar en que las formaciones de los cuadros se den en el seno de los partidos políticos, siendo posible que el espacio político de consenso ideológico que es la escuela surjan elementos portadores de una contracultura como condición de compromiso revolucionario sistematizadores del conocimiento teórico-práctico, portador de una verdad distinta y de una moral visionaria, de un sentido de la vida.<sup>6</sup>

Hay que hacer uso de esos espacios ganados a través de la revuelta, la contestación, la organización, y ponerlos al servicio de los sectores trabajadores del país. Ya que esta contracultura y su correspondiente pedagogía surgen de un contexto social, habiendo a su vez un correspondiente teórico de explicación de la realidad y de esta interacción constante entre teoría y practica que solo lo otorga

---

<sup>6</sup>Recomendado revisar: Boaventura Santos. 2000. *Crítica de la razón indolente. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Desclée. Bilbao. España.  
[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica\\_de\\_la\\_razon\\_indolente.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf)

la acción-reflexión-acción, es posible lograr la concientización entre las amplias capas estudiantiles y de sectores de la población, que vean en la institución escolar realmente un espacio donde sean manifiestos sus intereses más sentidos.

En toda América Latina se vive un ascenso de las fuerzas democráticas en lucha contra las dictaduras, destacando las que se libraron en Venezuela contra Pérez Jiménez, en Cuba contra Batista, en Chile, en Uruguay y Brasil las fuerzas del cambio democrático logran avances significativos. Por la represión germinan las ideas guerrilleras que aparecerían después cuando se hizo sistemática en jefes insurrectos como los hermanos Gámiz, el doctor Pablo Gómez, Florentino Jaime, Estrada Villa, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez. Utilización del ejército, presos políticos estudiantiles, cancelación del sistema de servicios asistenciales; persecución, procesos por el delito de disolución social en los marcos de una crisis nacional y de un viraje internacional son los signos que marcan el principio del fin del control del movimiento de masas a la cadena de la clase dominante que se presenta de modo claro en el movimiento estudiantil. Por estas razones tomamos 1956 como punto de partida, como año eje.

En la década de los sesenta la autogestión académica como alternativa viable ante la creciente demanda de servicios educativos no es más que la recuperación histórica de proyectos y la implementación de nuevos, orientados hacia una educación liberadora ante la realidad de dejarla a merced de las fuerzas del mercado. Se requiere un análisis de la concepción clásica de educación crítica, científica y popular en donde lamentablemente se dejó de lado el aspecto académico y se creyó que el flujo de recursos era una condición fundamental de elevación del nivel académico.

Se requiere asimismo la demanda de condiciones reales de educación abierta incluyendo el nivel superior y de posgrado, con oportunidad para que no solo las lógicas empresariales de las instituciones privadas sigan manteniendo los privilegios de franquicias para otorgar títulos, sino que además las organizaciones civiles tengan la oportunidad de acceder a estas.

La práctica educativa de competencia es síntoma de una sociedad enferma. Al estudiar la educación es imprescindible delimitar las funciones que

tiene esta en el proceso económico, porque a los factores explicativos de la riqueza individual y social -capital y trabajo- se añade uno más: la educación, considerándose como “inversión” en los países en vías de desarrollo.

Es posible el mantenimiento de la llamada Didáctica Crítica como estrategia válida para la concientización del educando en su modalidad autogestiva, en momentos en que la fuerza persuasiva de los medios es superior que los argumentos críticos de los educadores.

Es evidente el abaratamiento de los títulos por parte de las instituciones de educación privada que, con el afán de lucro, hacen que se pierda seriedad. Ciertamente que los paradigmas que están presentes en este momento son meras modas que encubren una propuesta conservadora y alienante, como la llamada excelencia académica y la calidad total en la educación, es decir con conceptos de corte empresarial se ha impuesto una visión de la educación y de la cultura que de principio excluye las necesidades reales de la población y del progreso necesario de nuestros países.

Son momentos en que la responsabilidad de educar no sólo está en el monopolio estatal o en las escuelas de carácter religioso sino en las iniciativas también de los grupos progresistas de la muy nombrada sociedad civil.

Este es el momento de impulsar expresiones innovadoras en el ámbito pedagógico, si bien las instituciones oficiales día a día imponen límites de acceso a la educación por restricciones presupuestales como por las orientaciones elitistas de esta, la acción unida y consecuente, académica y política de los que consideramos que la educación es un derecho impostergable tiene que estar presente, no sólo en el aula, el sindicato, el espacio escolar sino en la misma comunidad cercana a la escuela. Lo prioritario es elaborar programas de educación a distancia, en el sentido de tener un acercamiento mayor de la Universidad - de real autonomía- con las organizaciones de la llamada sociedad civil.

Existe en esta experiencia de enseñanza-aprendizaje una apreciación de la responsabilidad estudiantil por su propia formación, desmistificación de la ideología dominante y de apropiación y creación de conocimiento con una

aplicación practica hacia los intereses de las clases subalternas. Es una realidad distinta en el ejercicio del poder dentro de la Universidad de conocer la realidad tal y como es y de generar alternativas colectivas de transformación de esa realidad, se aprecia, en fin, que la didáctica critica es aplicable como oposición a la didáctica tradicional y autoritaria de la Universidad elitista y dogmática.

### ***La tarea***

En el oriente del Estado de México y específicamente en Ciudad Nezahualcóyotl han surgido varias escuelas de tipo popular, secundarias; (como lo fue la *Primero de Mayo*) y Preparatorias que han sido oficializadas debido a la movilización política de padres de familia, alumnos y maestros y también por el aporte que ha hecho la comunidad para construir aulas.

Durante algunos años he trabajado dando clases de ciencias sociales en instituciones educativas a nivel medio superior y superior y creo importante el rescate de proyectos críticos y democráticos de educación popular y de participación comunitaria que se encuentren inmersos en la demanda de las clases subalternas por el derecho a la educación, donde esta sé de desde una concepción critica de la pedagogía que permita reaprender la historia para tener una visión real de la lucha de clases en la sociedad mexicana. En un documento interno de la UAM Iztapalapa del área de Antropología de la educación señala que “...el examen del sistema educativo (su evolución y estructura) se hará desde la perspectiva de la antropología social y las ciencias sociales en general...” <sup>7</sup>. Es decir, desde la cultura.

Quiero referirme al Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H. 6) que fue una escuela preparatoria popular que a pesar de tener sólo algunos años en funcionamiento se gestó durante más de una década debido a la participación política y académica de un grupo de estudiantes progresistas del Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente de la UNAM, los cuales durante el año de 1975,

---

<sup>7</sup> Documento. UAM. Iztapalapa.1986. Area de Concentración en Antropología de la Educación.



gracias a una amplia movilización, lograron que fueran inscritos en el plantel un numeroso grupo de rechazados por la Universidad al ciclo de bachillerato.

En el año de 1986 se inicia la experiencia del C.C.H. 6 preparatoria popular que surge como experiencia autogestiva estudiantil, existiendo hoy diversas experiencias de Educación Popular en la Región Oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Esta experiencia fue organizada por Comisión Coordinadora Estudiantil, siendo importante el amplio apoyo dado a este movimiento por la base estudiantil del CCH Oriente, el profesorado y organizaciones independientes. Algunos profesores en ese periodo eran estudiantes del C.C.H. Oriente, realizando un trabajo voluntario en consideraciones difíciles, ya que la institución carecía de recursos económicos. En esos momentos y por falta de local propio, se tuvo que desplazar la escuela al edificio de los colonos del campamento 2 de octubre, ya que durante tres años estuvo funcionando en una sala audiovisual perteneciente al plantel CCH Oriente.

## **OBJETIVOS**

Me he propuesto realizar un análisis de las experiencias de las escuelas de carácter autogestivo y popular en la ROEM. Recuperando y analizando:

- Experiencia del CCH-6 en la colonia Agrícola Oriental, Delegación Iztapalapa D: F.
- La preparatoria número 1 de Iztapalapa en Cárcel de Mujeres, proyecto que retoma el GDF.
- La experiencia de gestación de la Preparatoria oficial José Revueltas impulsada por la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ).
- La Escuela Preparatoria 'Jacinto Canek'
- La Escuela Secundaria 'Primero de Mayo'

- La Escuela Preparatoria 'Calpulli Jacinto Canek' y de otras experiencias que existan en la ciudad. Y de impulsar al lado de las organizaciones civiles y culturales la creación una Universidad Autogestiva.

Las tareas presentes son: recuperar la historia de las escuelas de carácter popular enfatizando: su periodo de nacimiento como instituciones educativas, analizando su trayectoria académica y política, realizando un balance crítico de los resultados, que hasta la fecha se están logrando, señalando el papel que juega la educación popular en el conjunto de la sociedad mexicana y específicamente el impacto que tiene en el municipio de Nezahualcoyotl

En México<sup>8</sup> se discute sobre el futuro de la universidad y no es ajena ya a todos nosotros la corriente globalizadora y la terquedad de los gobernantes a consolidar la inserción de la escuela a la lógica del mercado y la tendencia tecnológica y excluyente de las mayorías, sin embargo una tarea prioritaria y de resistencia es la de mantener el principio de generar pensares libertarios y autónomos en nuestras instituciones, esto como garante mínimo de soberanía local que tendrá que ser nacional.

Puedo señalar que la nueva escuela debe ser un proyecto democrático amplio con una propuesta académica política concreta en donde exista una concepción del hombre y de la sociedad distinta a la existente, en los valores de la sociedad capitalista, esta es una labor de los sectores estudiantil, académico y de los trabajadores. La nueva escuela posibilita la labor de difusión y apoyo a las causas populares, a través de comités de apoyo y de implementaron de campañas de alfabetización y de educación popular orientadas a la población cercana al centro escolar, ya sea como labor de los seminarios y cursos o como servicio

---

<sup>8</sup> Tanto la Filosofía como la política del sistema educativo mexicano se ve plasmada en el artículo 3º constitucional y en la Ley General de Educación promulgada, el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, en lo que se define como rector de la educación en México al propio Estado.

social y este acercamiento es una demanda política y significa una ruptura con el actuar de la escuela tradicional sin demérito del desempeño académico.

## **HIPÓTESIS**

Se puede apuntar la siguiente hipótesis: La educación popular alternativa y más específicamente las preparatorias populares no han cumplido íntegramente con los objetivos por las que fueron creadas, debido al sectarismo de los grupos político-estudiantiles, a la corrupción recurrente de algunos grupos que se han mantenido en su interior en pugna por el poder, a la carencia de recursos y a la agresión de parte del estado mexicano que ha minado sistemáticamente el desempeño de su labor; sin embargo existen proyectos independientes de educación popular que rescatan la necesidad de integrar el trabajo académico con la participación política de los estudiantes, en donde ellos son partícipes del gobierno mismo de la institución, con un proyecto de carácter autogestivo que rompe radicalmente con las barreras autoritarias administrativas impuestas en las escuelas del estado y en donde son asimismo, partícipes activos de su propia formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la propuesta de la UPREZ en términos de impulsar la creación de la Universidad Autogestiva de Nezahualcoyotl.

## **METODOLOGIA**

- Revisión bibliográfica y hemerográfica referente a temas de educación popular y a las experiencias de educación popular en la Región Oriente del Estado de México.
- Trabajo de campo realizando entrevistas con los protagonistas de los movimientos políticos demandantes de educación.
- Realización de un análisis sobre aciertos y errores de las experiencias de las instituciones de educación popular en la ROEM.

## BIBLIOGRAFÍA

Barreiro de Nulder T. 1975. La Educación y los Mecanismos Ocultos de la Alienación. En " Crisis de la Didáctica". Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina.

Broccoli, Angelo. 1987. Antonio Gramsci y La Educación Como Hegemonía. Ed. Nueva Imagen. México.

Documento, 1986. UAM. Iztapalapa. Area de Concentración en Antropología de La Educación. México.

E. Durkheim. 1988. Educación y Sociología, Madrid. España.

Labarca, G et Al. 1977. La Educación Burguesa. Nueva Imagen. México.

Levitas, Maurice. 1977. Marxismo y Sociología de la Educación. Siglo XXI. México,

Ley General de Educación promulgada. 1993. Diario Oficial de la Federación. Gobierno de la Republica. México.

Vélez Pliego, Alfonso 1984. Et Al. Perspectivas de la Educación en México. Colección Extensión Universitaria UAP.

## DESERCIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DE INESTABILIDAD SOCIAL CASO SAN FERNANDO, TAMAULIPAS, MÉXICO <sup>1</sup>

Raúl Alejandro García Gómez [rl\\_alejandro\\_09@hotmail.com](mailto:rl_alejandro_09@hotmail.com)

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía [jalera@uat.edu.mx](mailto:jalera@uat.edu.mx)

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

El tema de deserción escolar sin duda alguna es algo muy sonado en países como México que se denominan países en vías de desarrollo o del tercer mundo. San Fernando es una ciudad del estado de Tamaulipas situado en el país de México que sufre esta marginación educativa por una diversidad de factores que aquejan al pueblo, si bien en el estudio se verán reflejado como es en realidad el contexto y/o entorno, lo más viable para notar estos problemas es ir a la ciudad. Mi estudio de caso se centra en los factores de deserción como la falta de recursos socio-económicos, la falta de empleo, el poco interés de los maestros en la educación media superior para que los alumnos aprendan y continúen en el nivel, la delincuencia organizada que es un mal que no solo aqueja a la ciudad de San Fernando si no, también aqueja a todo el país en general, es necesario que las políticas atiendan los extractos marginados de la educación, esta no puede ser compensada por la sociedad, es necesario que los gobiernos municipal, estatal y federal se encarguen de crear e implementar líneas de acción para subsanar la deserción escolar y así crear ciudadanos con valores, conocimientos, aptitudes y destrezas para el campo laboral.

**Palabras clave:** Deserción escolar, abandono, motivación, docentes efímeros.

### INTRODUCCIÓN

Hoy en día la deserción escolar es un problema que aqueja no solo a los jóvenes de San Fernando, todo México se encuentra estancado en esta situación de abandono escolar y por ende realizare una investigación a fondo de los motivos por los cuales surge este problema a nivel localidad comparando con otros municipios dentro y fuera del estado de Tamaulipas. "La OCDE identificó que, en México, el 38% de los jóvenes de 16 años no estaban inscritos en Educación Media Superior en 2012, cifra que crece al 81% de quienes tienen 18 años y al 94% para los de 20" (Corona, 2014).

Es alarmante ver la situación de miles de jóvenes del país que se encuentran con sus vidas truncadas por no tener acceso a una educación de calidad, por eso plantearé soluciones en mi trabajo y así continuar preparando para un día tratar de abatir la deserción escolar en mi ciudad natal San Fernando y por qué no, en todo el país.

Investigaré una serie de características que tienen las escuelas de la capital del estado de Tamaulipas para llevar a cabo una comparativa con las escuelas de San Fernando comparadas con las de ciudad Victoria, que es la capital del estado. La zona donde el alumno empieza con el fenómeno antes mencionado como lo es la deserción es en el nivel medio superior, por la falta de las diversas secretarías de educación media superior por ofrecer carreras técnicas que se adecuen

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Raúl Alejandro García Gómez, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura "Desigualdad social y acceso a la escolaridad" con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos. Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH de la UAT. Colaborador del Cuerpo Académico CA "Estudios de Economía y Sociedad" (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.

a sus intereses y se motiven para terminar, egresar con un título de técnico que si bien no lo ideal es la licenciatura un título técnico también es importante para ingresar al mercado laboral en una sociedad que necesita personal capacitado.

## METODOLOGÍA

Se realizara una investigación cuantitativa en la zona urbano-rural de San Fernando porque es una zona inestable socialmente a causa de la deserción escolar, realice 14 encuestas en la zona rural y en la zona urbana, las familias fueron elegidas al azar, pero cumpliendo con mis directrices de las encuestas, me traslade a una zona rural llamada soledad de los Pérez, entreviste a familias con altos grados de marginación para ser exacto a seis, y entreviste a cuatro familias de clase media-alta, en mi trabajo de campo pude observar la realidad del sistema educativo mexicano más allá de los reportes falsos que venden las televisoras, por otra parte en las gráficas que elabore donde plasme mi información se verá reflejado un análisis concreto de las familias encuestadas. También efectue 4 encuestas a maestros de educación media superior para rescatar las necesidades y comportamientos del profesorado ante este fenómeno llamado deserción escolar.

## MARCO TEÓRICO

Tanto Durkheim como Max-Weber, coinciden que es posible hacer diferentes cortes de la realidad y que los métodos cuantitativos como cualitativos pueden ser utilizados indistintamente por el analista, siempre y cuando tenga sentido teórico, además son los “resultados obtenidos los que determinan la legitimidad de un método cuyo papel es hacer progresar el conocimiento” (Freund:1969:32:34). Hay que asumir, como afirmó Bernstein (1970), que la educación no puede estar compensada por la sociedad y que los programas de cambio han de ser educativos y sociales. Es muy difícil que una escuela aislada —no digamos la mayoría de las escuelas—, pueda enfrentarse con garantías de éxito a las desigualdades estructurales. Las reformas educativas que no analicen estas limitaciones iniciales ni las aborden con proyectos adecuados podrán ser técnicamente correctas, pero contribuirán bien poco a reducir las desigualdades existentes.” La inasistencia y las trayectorias escolares son difíciles de revertir, y sus efectos son determinantes en el futuro de las personas. La deserción aumenta el riesgo de desempleo, así como de la incorporación de los jóvenes al crimen organizado” señala Silvia Schmelkes actual titular del INEE. Se define deserción como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004). La CEPAL (2003) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se afirma que la mayor parte de la deserción se produce una vez completada la secundaria y frecuentemente, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media superior. En México, el incremento de la deserción en nivel medio superior, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), está asociado a un bajo presupuesto para la educación, sumado al bajo ingreso percibido por sus habitantes. Vinculación de los actores al interior de las escuelas con los padres de familia y la colonia o comunidad a la que sirven, así como de los contenidos escolares con el contexto socio-cultural (Torres, 2006).

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

*¿Qué es la deserción escolar?*

*La deserción escolar es un término común utilizado en Latinoamérica y se le atañe al abandono escolar pero no por decisión propia si no por una diversidad de factores que influyen en que el alumno abandone la escuela y no pueda continuar su carrera académica hasta un nivel de obligatoriedad, en países como Inglaterra y Estados Unidos hablando del contexto internacional define a este fenómeno como “drop out” y en sí, es el abandono del alumno hacia la escuela.*

*¿Por qué se origina?*

*Uno de los factores principales se le atañen al bajo nivel socio-económico del alumno, problemas familiares, la incompetencia de los gobiernos nacionales por no erradicar o en su caso aminoran esta situación alarmante en los alumnos; la perversión de las políticas educativas y de inclusión social, y en su caso la delincuencia organizada para ser más exacto en el sector de San Fernando.*

*¿Por qué llevar a cabo la investigación y/o estudio de campo en la zona de San Fernando Tamaulipas, México?*

*De manera muy personal decidí llevar a cabo esta investigación en la zona rural-urbana de San Fernando por ser una ciudad y/o municipio que, gracias a la delincuencia organizada y a la deserción escolar, abandono y rezago; se volvió una zona inestable donde. Los planteles educativos cumplen con los objetivos de enseñanza-aprendizaje, pero el factor del bajo nivel económico hace que los estudiantes opten por ingresar a la vagancia como primer paso y posteriormente a las filas de la delincuencia, la investigación va viento en popa por la serie de barbaries que muchos jóvenes comenten por el abandono escolar.*

## **LA DESIGUALDAD DE RECURSOS EDUCATIVOS EN SAN FERNANDO**

San Fernando es una zona donde las escuelas cuentan con infraestructura muy baja sus instalaciones de todos los niveles educativos son muy deplorables, muchas veces es imposible llevar a cabo educar alumnos de educación básica, que como su nombre lo dice es la base para la educación de los demás niveles.

En tanto los maestros, en el estudio todos cumplen con el perfil en la educación básica, no así en la educación media superior que es donde la educación se mira en una tendencia a disminuir y es aquí donde los adolescentes deciden optar por irse a la vida fácil a ganar dinero en malos pasos como la delincuencia organizada y el narco menudeo, es importante aclarar que no culpa a los docentes por este mal que aqueja la ciudad pero si es necesario tener una plantilla docente para que el alumno no deserte y siga construyendo un mejor futuro, la sociedad necesita de los jóvenes para salir adelante. El profesorado juega un papel muy importante como lo mencionan Bowles y Gintis (1976), “señalan que el sistema educativo tendría por objetivo el proveer de mano de obra calificada y disciplinada a los empleadores lo que a su vez contribuiría al control social y a la estabilidad política”.

En mi estudio de campo observe muchas arbitrariedades en la gestión y administración de recursos por parte de los directivos de los planteles, eso también es un factor determinante para que se lleve a cabo la deserción escolar en los adolescentes.

## **CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN URBANA**

Partiendo de la definición de urbano que se denomina a “aquellas zonas que cumplen con algunos factores, como el tamaño de la población, criterios administrativos y la existencia de características como calles pavimentadas, alumbrado público o alcantarillado” (UNICEF 2012). Generalmente se considera que los niños y niñas del medio urbano tienen muchas más ventajas en cuanto a educación. La verdad es que hay muchísimas desigualdades, la mayoría de estas no conocen sus derechos, como el artículo 28° de la Convención sobre los Derechos del Niño que se enfoca en la educación y desarrollo de las niñas y niños de todo el mundo con el objetivo de eliminar la ignorancia y el analfabetismo, así como facilitar el acceso a las escuelas y a la información.

Esto es un hecho real, la educación es la base fundamental para que los niños y jóvenes alcancen un desarrollo adecuado, desafortunadamente la escuela no es accesible para todos. Los uniformes, útiles escolares, medios de transporte y demás, son algunas necesidades que no pueden ser cubiertas por los padres de familia por falta de recursos económicos. Una encuesta reciente realizada en Brasil, Marruecos y Nigeria, mostró que las familias de la quinta parte de la población de menores ingresos gastaron más de una cuarta parte de sus ganancias en la educación de sus hijos. Este es un grave problema, si los niños de hoy en día no reciben la

educación y la preparación correcta, el día de mañana no se podrán enfrentar al enorme, inmenso y verdadero mundo.

Al momento de que los niños no tienen la oportunidad de asistir a la escuela, ellos buscan la manera de crecer y sobrevivir y la encuentran trabajando en las calles, los niños dedican su tiempo para ganar dinero ya sea vendiendo cosas, pidiendo limosna o haciendo alguna actividad para entretener a la gente y ganarse una moneda. Cuando su derecho primordial es estudiar y prepararse para jugar un rol constructivo en ya sea vendiendo cosas, pidiendo limosna o haciendo alguna actividad para entretener a la gente y ganarse una moneda. Esta es la realidad y nosotros como jóvenes tenemos que hacer algo. Tomemos conciencia y empecemos con acciones. La mayoría de nosotros los jóvenes del mundo urbano, tenemos el acceso a la educación, pero de verdad, ¿Estamos aprovechando la escuela? ¿Nos hemos puesto a pensar que muchos niños no tienen la oportunidad de estudiar? Esto se da en cualquier parte del mundo. ¿De qué manera nos afecta esta situación? ¿Qué podemos hacer nosotros para cambiarlo? Es momento de que tomemos conciencia y empecemos el cambio en nosotros y en nuestra comunidad.

### **CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS RURALES DE LA ZONA**

La competencia que estas dos formas de educar que tienen entre sí, es una muy amplia desventaja en lo que se refiere a aprendizaje, infraestructura, tecnología, y entrega de información.

La educación rural a diferencia de la urbana, educa a las personas con los recursos que ellos tienen a su alcance. Vale decir que al educando se le enseña a trabajar con la tierra, animales, etc., los cuales serán capaces de poder transportar ese conocimiento al mundo urbano, esto quiere decir que si al alumno se le enseña a trabajar con animales, este se especifica y amplía su conocimiento en esa rama pudiendo ser ovino cultor, o si al alumno se le enseña a trabajar en el área agrícola puede llegar a especializarse y llegar a ser Agrónomos.

No así la educación urbana, donde la persona puede y tiene los medios necesarios para poder ejercer, ampliar y especializarse en cualquier rama que desee estudiar, ya que las técnicas que los establecimientos de educación entregan son capaces de poder lograr que el individuo alcance su objetivo.

Siguiendo con lo anterior, la tecnología en la educación rural presenta una gama de falencias con respecto a la urbana, porque si bien las tecnologías que llegan a los colegios rurales son muy parecidas a las urbanas; pero los establecimientos rurales no poseen la infraestructura necesaria para implementar dicho beneficio, o la tecnología que tienen es deficiente o escasa para lo que ellos necesitan, por ende muchas de las personas que viven en el ámbito rural no saben utilizar estos medios y no los pueden aprovechar, por esto se limita sus posibilidades de superación.

En cambio en el ámbito urbano todo es más fácil, ya que tienen la posibilidad desde pequeños están inmersos en el tema de la tecnología, en sus hogares, colegios, ciber, entre otros, los cuales les abren las puertas para una mejor vida y mayores oportunidades en todo ámbito, para lograr otorgar a esta población, una igualdad de oportunidades, debe ser realista, adecuarse a cada ámbito específico y a sus necesidades, tomando en consideración los conocimientos teóricos, pero también los prácticos, que les permitan a los alumnos lograr una mayor calidad de vida en vistas a los recursos con que cuentan y ayudarlos a generar nuevos, en vistas a su formación integral y su progreso humano, intelectual y físico.

Los criterios por los cuales una escuela se considera urbana o rural, en Argentina, se basa en criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; por un lado y las provincias por el otro (art. 49 de la Nueva Ley de Educación).

El artículo 50 de la misma ley, establece como objetivos de la educación rural, que se obtenga un nivel de conocimientos adecuado y flexible, estableciendo un vínculo con la cultura y la actividad productiva local.

Se desea obtener continuidad en el sistema, evitando el abandono escolar, pero propicia las escuelas con salones plurigrados y grupos de edades diferentes, lo cual de por sí implica que la



calidad educativa será menor. Como todo el sistema, pero especialmente en éste, se trata de retener al alumno en las aulas, pero sin garantizar una educación de calidad. Si bien el espíritu de la ley es el de lograr equidad en la formación en el ámbito urbano y rural, es muy difícil que pueda ser idéntica la calidad educativa, en una realidad tan distinta.

El niño y adolescente que concurre a una escuela rural, debería, para que sea realmente una igualdad de oportunidades, tener la posibilidad de aprender, continuar y profundizar las tareas que su familia realiza, mejorando la vida en su ámbito, pero también, poder elegir otras profesiones, vinculadas o no, a las tareas agrícolas, para lo cual, debería invertirse en profesores bien pagos y especialmente formados, que suplan las carencias que padecen los educandos, con un sistema de tutorías permanente, y con los mismos recursos con que cuentan los que concurren a escuelas urbanas, de lo contrario, la igualdad propuesta es una utopía, ya que cuando el joven egresado de una escuela rural con conocimientos adaptados a su ámbito (lo que es bueno, pero no debería ser exclusivo) quiera ingresar en una universidad con cursos presenciales o a distancia, se encontrará con que sus conocimientos previos son muchos más escasos, comparativamente, que los que poseen el resto de sus compañeros.

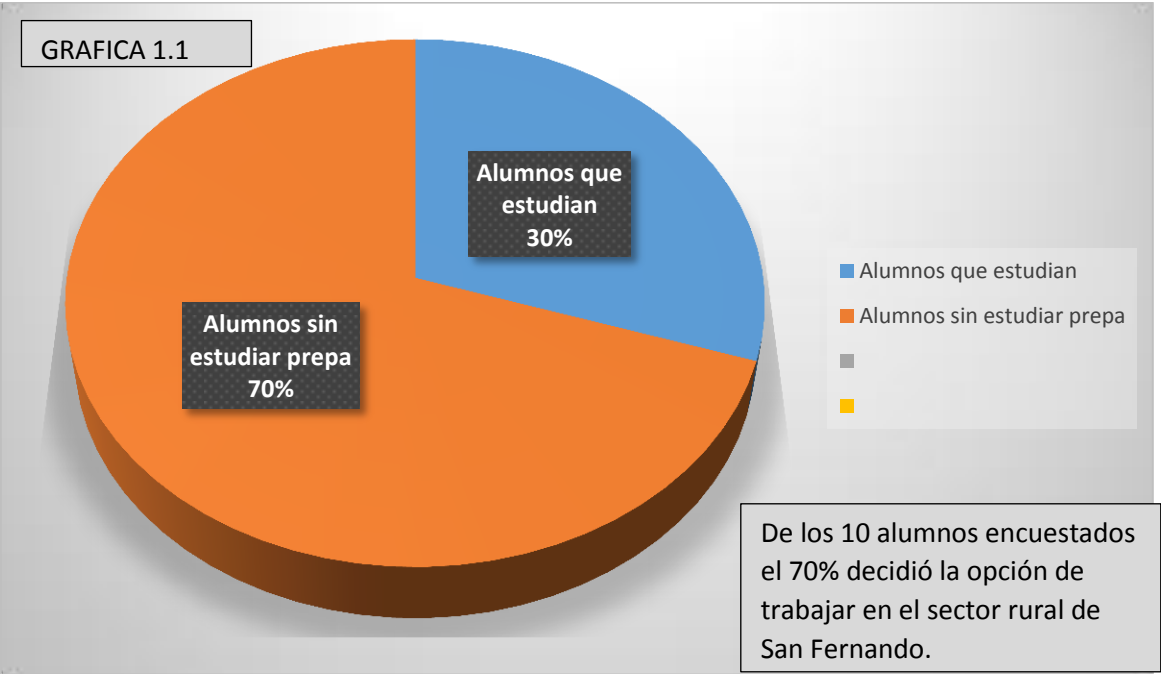
Considerar la educación rural solamente como un modo de capacitación para el trabajo agrario, es subestimar las capacidades y posibilidades de estos alumnos, que tienen el derecho de elegir si quedarse en ese ámbito, muy digno, por cierto, o elegir una profesión o trabajo dentro de las ciudades. De lo contrario los estamos limitando y discriminando.

### **FACTORES DE DESERCIÓN ESCOLAR NIVEL MEDIO SUPERIOR**

Al realizar mi trabajo de campo identifique diversos factores por los cuales los alumnos de todos los niveles educativos no asisten a clases o desertan, es alarmante. Los alumnos tienen bajo rendimiento en el nivel medio superior y por ese motivo no puede pasar de grado y desertan. Falta de capital humano; recursos educativos, materiales, maestros y carreras técnicas que no son adecuadas a sus necesidades. Los padres de familia prefieren a sus hijos en las labores del rancho en lugar de estar en la escuela (Véase la gráfica 1.1), falta de interés de los padres. Problemas familiares; el embarazo y la maternidad en el caso de las mujeres. Problemas relacionados al medio que los rodea tanto comunitario como las redes sociales existentes. Razones económicas, falta de recursos en el hogar para hacer frente a los gastos que demanda la escuela, el abandono para trabajar o buscar empleo. Otras razones, tales como la discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, entre otros. Estos son los principales factores que en mi investigación de campo se verán reflejados, las políticas públicas para erradicar los antes mencionados son muy malos, la mala gestión hace que los planteles no logren subsanar estos males. Las políticas tienen buenas intenciones pero luego las perversiones de los planes y programas hacen que las oportunidades para los alumnos en las zonas de deserción no puedan salir, y en palabras de la CEPAL problema de la deserción escolar es un problema de carácter internacional, de acuerdo al documento publicado por la (CEPAL, 2002), Panorama Social de América Latina 2001-2002, "En promedio, cerca del 37% (15 millones) de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y la mitad de los que desertan lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria".

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Gráfica 1.1: Porcentaje de estudiantes que estudian vs desertores del nivel medio superior

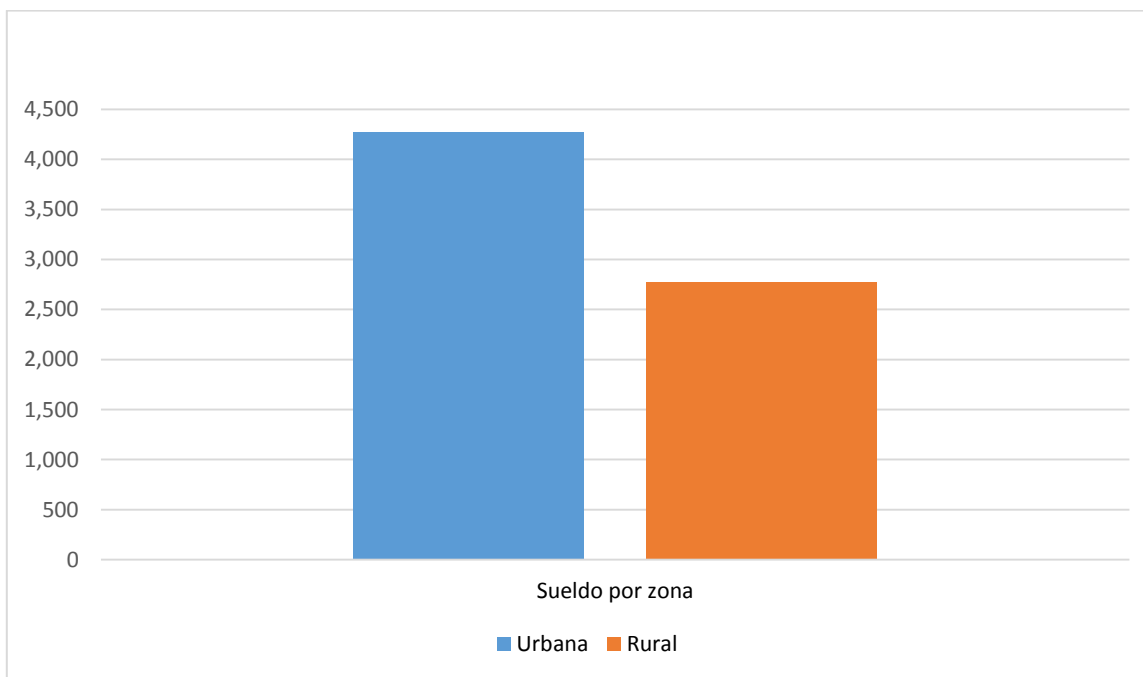


Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo

Cuadro 1. Sueldos de las familias urbanas y rurales

| Familia urbana (pesos)        | Familia rural (pesos)        |
|-------------------------------|------------------------------|
| 3000                          | 2500                         |
| 5000                          | 3000                         |
| 4500                          | 3000                         |
| 4600                          | 3050                         |
|                               | 2500                         |
|                               | 2600                         |
| Promedio sueldo urbana: 4,275 | Promedio sueldo rural: 2,775 |

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo

**Gráfica 1.2: Promedio de sueldos (pesos)**

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo

### LÍNEAS DE ACCIÓN PARA COMBATIR LA DESERCIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Los padres de familia son el mejor aliado estratégico para prevenir el abandono escolar. Los padres de familia constituyen un aliado fundamental para los esfuerzos de prevención del abandono escolar: son quienes mejor conocen a los jóvenes, además de ser los más interesados en que sus hijos concluyan los estudios. Los materiales del Movimiento incluyen herramientas para que padres de familia y escuela puedan coordinarse mejor en torno a los objetivos y formas de acción que deben seguir conjuntamente para prevenir el abandono escolar. De esta manera se materializa la corresponsabilidad de ambas partes para la formación de los jóvenes.

Fortalecer la vocación educativa de la escuela y crear un clima escolar favorable ¿Por qué es importante? La escuela es una institución tan familiar en nuestros días, que con frecuencia se le considera como un servicio público similar a muchos otros que presta el gobierno. Dejamos entonces de percibir a la escuela, y a nosotros mismos, como responsables privilegiados de la formación de las personas. Cuando eso ocurre, la escuela se parece más a una línea de producción y deja de lado su vocación original.

Motivar el interés de los jóvenes por el estudio ¿Por qué es importante? Muchos educadores creen que la motivación es como un foco: una vez que se enciende, se queda prendido. En realidad, la motivación es más como una vela a la que un viento puede apagar en cualquier momento. Por ello la función motivadora de la escuela debe permanecer durante todo el proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula. Permanecer durante todo el proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Ofrecer apoyo a estudiantes con problemas académicos ¿Por qué es importante? Muchos alumnos tienen la necesidad de regularizar su nivel académico y de modificar sus hábitos de estudio. Esta situación tiene graves consecuencias: recibir malas calificaciones convence a los alumnos de que estudiar “no se les da” y dejan entonces de hacer su mejor esfuerzo. Es por ello que los alumnos de bajo rendimiento necesitan un acompañamiento escolar para mejorar sus resultados, transformar su mentalidad y recuperar el interés por el estudio.

## DATOS IMPORTANTES DE LAS GRÁFICAS Y LAS ENCUESTAS

- *El alumno del sector rural prefiere ganar dinero, pero con secundaria terminada sin ingresar al bachillerato.*
- *Los alumnos del sector rural carecen de recursos para ir a la escuela.*
- *La falta de motivación en los padres y maestros hacia los alumnos contribuye a grabar la deserción.*
- *De los 10 alumnos encuestados solo 3 decidieron estudiar mientras que los 7 restante prefirieron trabajar para obtener dinero.*
- *Esto equivale en porcentaje que el 30% de los encuestado decidió estudiar el nivel medio superior y el 70% se fue por el camino del trabajo.*
- *Los estudiantes del sector rural tienen un sueldo entre 2500 y 3000 pesos mensuales.*
- *Solo un alumno recibe un sueldo de 3000 mensuales del sector urbano.*
- *Los profesores carecen de motivación en los alumnos en el sector rural.*
- *De los 4 profesores encuestado 1 profesor tiene poca preparación para que pueda subsanar el pensamiento de los alumnos por optar trabajar en lugar de estudiar.*
- *De los 4 profesores solo el 25 % de los mismos se encuentra preparado.*
- *Los alumnos no se sienten motivados por que no están estudiando la carrera técnica que a ellos les gusta.*
- *El maestro del sector urbano motiva al alumno a seguir estudiando mientras que el del sector rural hace lo contrario.*
- *Los estudiantes de familias urbanas de mi investigación la mayoría deciden mandarlos a la escuela para tener un mejor futuro.*
- *Las familias urbanas ganan más que las rurales.*

## CONCLUSIONES

Tenemos un gran reto no solo a nivel municipal en San Fernando sino también a nivel nacional para erradicar la deserción escolar, es evidente que las escuelas rurales tienen menos recursos e infraestructura para funcionar. Muchas de ellas, la mayoría, están aisladas y sin conexión a internet.

Hay que lograr cerrar la brecha de desigualdad. Un niño de una escuela rural necesita más conexión a internet que un niño de Santiago o Concepción, que fácilmente puede ir a un ciber café, al museo o a una biblioteca.

Si bien es cierto, internet no hace que los niños puedan aprender mejor. Se supone que eso es un cambio de base que parte de planificaciones de contenidos completas; de profesores capacitados para poder enseñarles a niños que tienen una cultura distinta; de materiales e infraestructura adecuados que permitan entregarle una educación completa.

Existen los recursos y la inversión va en marcha, pero se deben optimizar estos recursos con el fin de que los niños puedan tener herramientas que los capaciten en el mundo, en su vida personal, social y profesional. Se necesitan políticas públicas que además fiscalicen en qué se ocupan los recursos que se invierte y si son óptimos o no.

Espero que en un futuro esta brecha entre la educación rural y educación urbana sea mucho menor y que, además, la brecha entre la educación pública y privada no exista. Que todos los niños, vengan del lugar que vengan, tengan las mismas oportunidades de acceder a la universidad.

Todos tienen las mismas capacidades de aprender y pueden tener los mismos sueños. Qué la cantidad de dinero que tenga una escuela no sea sinónimo de la calidad de educación que ésta entrega.

## RECOMENDACIONES

En mi punto de vista para cerrar este tema de deserción en mi ciudad de nacimiento, es importante ayudar a los jóvenes a regresar a las escuelas porque son el futuro de México y de la entidad, mediante estas generaciones saldremos adelante como país,

Lleve a cabo cursos de nivelación, al menos en español y matemáticas, que permitan atender las insuficiencias de los estudiantes de primer ingreso.

- Organice tutorías académicas grupales y personales. Las tutorías pueden ofrecerse a todos los alumnos, pero se recomienda que sean, obligatorias para los de más bajo rendimiento.
- Converse con docentes sobre la importancia de monitorear cambios en el desempeño de los alumnos. Los alumnos con bajos resultados pueden estar enfrentando problemas personales y/o familiares que requieren apoyo urgente.
- Enfóquese en el aprendizaje de los alumnos, no en sus calificaciones. Dialogue con docentes sobre la importancia de fortalecer las técnicas de estudio de los alumnos. En la caja de herramientas puede consultar algunas técnicas de estudio recomendadas.

Implementar una encuesta para detección de problemas de convivencia para identificar la frecuencia y los tipos de violencia más comunes en su escuela y conozca los mitos y realidades sobre el bullying. Asegúrese de que el personal escolar monitoree la dinámica de los alumnos durante los recesos, a la hora de entrada y a la hora de salida de la escuela. Establezca normas de comportamiento que puedan ser conocidas por todos los alumnos, así como un protocolo para reaccionar cada vez que ocurra un incidente. No minimice las denuncias, pues es preferible realizar una investigación innecesaria que enviar un mensaje a la comunidad escolar de falta de interés por el tema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Van Dijk, Sylvia; (2012). LA POLÍTICA PÚBLICA PARA ABATIR EL ABANDONO ESCOLAR Y LAS VOCES DE LOS NIÑOS, SUS TUTORES Y SUS MAESTROS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-Marzo, 115-139.

Arias, Ronald. 1996. Deserción y repitencia. M.E.P. San José, Costa Rica.

Torres Liliana. (2015). carecen de infraestructura escuelas rurales. 05/09/2015, de Hoy Tamaulipas.

SEP-SEMs. (2014). anual para Prevenir los Riesgos del Abandono Escolar en la Educación Media Superior. México, D. F: Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),

## ANEXOS: ENCUESTAS

### ENCUESTA PARA ESTUDIANTES ACERCA DE LA DESERCIÓN EN EDUCACIÓN

Respetado Estudiante, el objetivo de la siguiente encuesta es conocer las causas de la deserción en el programa de nuestra institución, con el fin de hacer una propuesta que beneficie a la institución, el programa y los estudiantes.

Por tal razón solicito diligenciar la siguiente encuesta con la mayor sinceridad y responsabilidad.

Edad:

Extracto de origen:

Nivel de ingreso familiar:

¿Con quienes vive?

¿Quién paga sus estudios?

¿Enumere la principal razón por la cual eligió estudiar?

¿Se sintió satisfecho cuando estaba en sus estudios?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Por qué?

¿Factores de tipo económico motivaron su retiro de los estudios?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Por qué?

¿Cree usted que su desempeño académico tuvo que ver con su deserción?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Por qué?

¿Contó con el apoyo familiar para sus estudios?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Por qué?

¿Contó con el acompañamiento de sus profesores?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Por qué?

¿Sus compañeros tuvieron que ver con la decisión de desertar?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Por qué?

¿Desea anotar alguna otra causa que haya motivado el abandono de sus estudios?

¿A qué escuela decidió cambiarse?

### ENTREVISTA CON DOCENTES DE EN CUANTO A LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Cuestionario de preguntas para entrevista con docentes

Extracto de origen:

¿Cuáles cree usted que son las causas por las cuales sus estudiantes deserten?

¿Cómo podría usted aportar para reducir el nivel de deserción del programa?

¿Tendría usted una propuesta para mejorar la calidad de la institución?

¿Encuentra usted la motivación necesaria en sus estudiantes para sus estudios?

¿Cómo afecta el aspecto económico la formación de sus estudiantes?

¿Ha intentado en los dos últimos años la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje?

¿Ha detectado síntomas en sus estudiantes de maltrato familiar?

¿Considera usted que ha mantenido buenas relaciones con sus estudiantes?

¿Por qué?

¿Considera usted que el programa satisface las expectativas de los estudiantes inscritos al mismo?

¿Considera usted que los resultados académicos de sus estudiantes son los esperados?

¿Por qué?

## IMPACTO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ZONA CENTRO DE TAMAULIPAS <sup>1</sup>

Brenda Patricia Hernández Ballesteros [patybphb@hotmail.com](mailto:patybphb@hotmail.com)

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía [jalera@uat.edu.mx](mailto:jalera@uat.edu.mx)

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

La desigualdad siempre será un tema fuerte por tratar, pues es algo que nunca parece tener fin. Uno de los factores que parecen ser los que más afectan a la educación es la deserción escolar y rezago educativo, ya que esto desencadena más problemas para la educación. En este trabajo se dará a conocer los motivos que conllevan a los jóvenes a abandonar la escuela. Además se mostrará la relación entre el rezago escolar y la deserción, pues ambas van de la mano, ya que el rezago es un factor que influye mucho en el abandono escolar. Así como hay motivos de deserción, también los hay para permanecer, por lo que en dicho trabajo se abordarán temas que ayudan a que estos problemas educativos disminuyan, tomando a los incentivos educativos como una “solución”. El desempeño académico, el rendimiento escolar y el abandono, son temas muy importantes y son problemas que no pueden pasar desapercibidos cuando de estímulos se habla, pues los incentivos ayudan a que el nivel de estos problemas disminuya. Se realizarán encuestas que ayudarán a hacer un análisis sobre el por qué los alumnos desertan. Los resultados serán analizados con el objetivo de conocer el nivel de deserción que existe en la Zona Centro y Ciudad Victoria, Tamaulipas, para saber cuáles son los factores principales que provocan a que los jóvenes tomen la decisión de abandonar su educación. Para ello se entrevistaran a 20 personas, entre las que estarán jóvenes de entre 18 y 25 años de edad, que han abandonado la escuela así como también a jóvenes que no tienen buen rendimiento escolar en la educación. Este trabajo es cualitativo, no cuantitativo.

**Palabras clave:** Desigualdad; Rezago; Deserción; Problemas educativos; Desempeño.

### INTRODUCCIÓN

La deserción escolar es un problema muy importante actualmente, con el pasar de los años, el abandono aumenta y uno de los factores más importantes es el embarazo a muy temprana edad; muchas mujeres jóvenes se ven obligadas a abandonar la institución educativa, así como habrá quienes prefieran continuar, pero esto provoca el rezago educativo, pues su rendimiento académico no llega a ser el mismo, por qué llegan a tener más prioridades que la escuela, sin saber que la escuela es lo que les brindara un mejor futuro.

La deserción, a primera vista, puede ser una decisión individual, pero una vez entrando a los motivos que conllevan a esa decisión, se puede dar cuenta que es lo que aqueja a los jóvenes y los invita a que estos tomen esta decisión.

Problemas familiares, escolares, psicológicos (miedo, estrés, la baja autoestima, etc.), la apatía, problemas financieros e incluso problemas culturales o de estereotipo llegan a formar a un alumno desertor, pues son cuestiones que no pueden ser excluidas por parte de los jóvenes. La familia es un problema muy fuerte, pues de ahí proviene la educación y los valores que se les brinda a los jóvenes y es eso lo que hará que ellos quieran superarse o no.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Brenda Patricia Hernández Ballesteros, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura “Desigualdad social y acceso a la escolaridad” con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

Dr. Jorge Alfredo Lera Mejía, es Profesor investigador de la UAMCEH de la UAT. Colaborador del Cuerpo Académico CA “Estudios de Economía y Sociedad” (UAT-CA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional Investigadores (SNI) del Conacyt. Su línea de investigación es estudios de desigualdad, migración y remesas.

Estos son los temas principales abordados en este ensayo. Cabe destacar que también hay formas que ayudan a que el alumno permanezca formándose como educando, más esto no llega a ser suficiente para que estos permanezcan, ya que se les da prioridad a los problemas cotidianos a los que los muchachos pueden llegar a enfrentarse y lamentablemente son cosas que los estímulos no logran cubrir con facilidad.

## MARCO TEORICO

El problema de la deserción es un factor que desencadena más ramas problemáticas, pues el abandono educativo siempre tendrá un motivo, desde la falta de ganas de estudiar de los jóvenes, hasta los problemas sociales y económicos.

La Universidad de los Andes (1977) tiene definida a la deserción escolar como “El número de estudiantes que salen de la universidad antes de haber concluido sus estudios satisfactoriamente. Esta definición no solo incluye a los estudiantes suspendidos por razones de tipo académico, sino que también contiene aquellos estudiantes que sin tener problemas de tipo académico no continúan en la universidad. Estas dos posibilidades se denotan con nombres de deserción por causas académicas, respectivamente”.

De acuerdo a un trabajo de investigación elaborado por la SEMS, “Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Escuela Superior”, “La deserción escolar en el nivel medio superior pasó del 19.3% en el ciclo escolar 1994-1995, al 14.4%, en el ciclo 2011-2012. Cabe resaltar que entre los ciclos escolares 2005-06 y 2011-12, la deserción escolar disminuyó 2.1 puntos porcentuales, lo que representa que 43% de este logro se ha realizado en este Gobierno, y por tanto, que la ruta que hemos trazado es la correcta” (pág. 9), lo cual indica que la deserción disminuyó.

“Los resultados de PISA evidencian que los jóvenes mexicanos de 15 años tienen en promedio niveles de competencia muy inferiores a los de los países más desarrollados, y una proporción muy considerable de esos estudiantes no alcanzan el nivel 2 de las pruebas, que se define como el mínimo necesario para desenvolverse adecuadamente en la democracia y las economías desarrolladas” (INEE 2006). Esto lleva a pensar en que el problema no son los jóvenes, si no, el sistema educativo, pues no muestra la “calidad” que promete lo que puede provocar la falta de interés de los alumnos.

De acuerdo al autor, Carlos Arturo Moreno de la Rosa, “Dentro de las causas internas que motivan la deserción escolar tenemos como muestra estadística el descontento de los alumnos hacia la preparación de sus profesores; que existen prácticas pedagógicas obsoletas que no son atractivas para el adolescente, así como la toma de clases en un contexto de aburrimiento, en donde el docente no innova, no promueve la creatividad, eso influyen para que el alumno decida otros placeres quizá más momentáneos pero más inmediatos. El profesor no planea sus actividades y el alumno decide retirarse del aula”.

Las ramas problemáticas que contribuyen a que la deserción no tenga un fin incluyen los valores en casa, las costumbres familiares, los contextos en los que se desarrollan los jóvenes, la comunicación entre su familia y amigos e incluso el ambiente que se genera en la escuela, es decir la relación entre alumno - alumno, maestro - alumno, la forma de impartir las clases, las dinámicas que se utilizan, etc.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.- *¿Cuáles son las principales causas, motivos o factores que llevan a que el joven tome la deserción de abandonar sus estudios?*

2.- *¿En qué situación económica - social se encuentran?*

3.- *¿Cómo es que el rezago educativo interviene en la deserción escolar?*

4.- *¿Cuáles son las edades más comunes en las que los jóvenes deciden abandonar sus estudios?*

Con estas preguntas podré apoyarme para poder realizar mi trabajo de investigación porque me ayudarán a saber qué hacer y cuál es el principal objetivo de este trabajo, el cuál es saber que tanto se refleja la deserción escolar en los distintos niveles educativos. Estas preguntas podrán ser contestadas en el transcurso del trabajo teórico y del análisis del trabajo de campo.



## DESERCIÓN ESCOLAR

La deserción escolar expresa a alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total.

El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina deserción intracurricular; al abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se le llama deserción intercurricular. Por último, la deserción total es la combinación de ambas deserciones.

El abandono escolar es uno de los problemas más demandantes en la actualidad pues en él se concentran comportamientos académicos, el desempeño escolar y las actitudes dentro y fuera del instituto escolar.

## LOS ESTÍMULOS COMO UNA ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN

El Diccionario de Inglés Oxford define un incentivo como “algo que despierta un sentimiento o incita a la acción; una causa o motivo de entusiasmo; una incitación, provocación”.

### ***La obligatoriedad de la educación***

En el caso de la Educación Media Superior, la obligatoriedad promulgada el 9 de Febrero del 2012 puede incidir como un estímulo para fortalecer el nivel medio superior, incrementar la escolaridad de la población y promover condiciones que permitan apuntalar los esfuerzos por abatir la deserción.

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) la tasa actual de abandono a nivel nacional señala una pérdida de 650 mil alumnos por año.

El 61% de estos, se retira en el primer grado de estudios. En los últimos siete años, las cifras de deserción escolar en México se redujo, sin embargo, la disminución no fue significativa.

La obligatoriedad no es el único punto que está a favor de la permanencia de los jóvenes en la educación, como sabemos, existen apoyos complementarios que buscan de igual forma reducir la deserción escolar.

### ***Las becas como incentivo escolar***

Uno de los objetivos principales de los programas de becas es conseguir que la deserción escolar disminuya, es decir que, busca la permanencia y eficacia terminal de los alumnos en condiciones económicas bajas. Además, las becas promueven el ingreso de los alumnos a un nivel superior lo que aumenta la probabilidad de ingreso al mercado de trabajo en un empleo formal. Las becas pueden ser proporcionadas por el gobierno, como ejemplo se tienen las *Becas de Manutención*, o bien, existen también programas que brindan servicios educativos no gubernamentales, como por ejemplo, el programa *Bécalos*, el cual se apoya con las donaciones que se brindan por parte de las poblaciones.

### ***Relación alumnos-alumnos***

La buena forma en la que los jóvenes se relacionan con sus compañeros de clase, es una forma de incentivar a que los alumnos sigan queriendo estar dentro de la escuela, pues eso les permitirá estar motivados por que se sentirán apoyados por sus mismos compañeros. El ambiente que los mismos compañeros generan entre sí, permite que den un mejor desempeño en las clases.

### ***Relación alumnos-docentes***

Los maestros son una parte muy importante e influyente en los alumnos, pues llevar una buena relación mutua permitirá que los alumnos se sientan motivados a continuar. Las clases de tutorías brindan apoyo a los jóvenes pues les permite buscar soluciones a sus problemas dentro de la institución. Además, instituciones que cuentan con una área que brinda ayuda psicológica ayudará a que los estudiantes puedan desenvolverse con ayuda de un profesor y/o psicólogo.

## FACTORES PRINCIPALES QUE CONLLEVAN AL ABANDONO ESCOLAR

Las razones de la deserción son numerosas, pero siempre hay un motivo que conlleva a que el alumno tome la decisión de abandonar sus estudios, mismos que a continuación serán explicados uno a uno.

### ***Los embarazos no deseados***

Esta es la primera causa de la deserción escolar, seguido por las cuestiones financieras.

Las familias jóvenes cada día son más. Al año, en México hay en el país medio millón de embarazos en jóvenes menores de 19 años, incluso de niñas de sólo 10 años.

México, según la OCDE, en 2014, encabeza la lista de entre todos los países miembros con la tasa más alta de embarazos en adolescentes. De acuerdo al INEGI en 2014, residen 29.9 millones de jóvenes de 15 a 29 años, monto que representa 24.9% de la población total en México.

Jóvenes que ya tienen una familia toman conciencia y deciden seguir estudiando, incluso quienes están en proceso de embarazo, pero en este caso, conforme pasa el tiempo y nace el bebé, la situación se complica, sobre todo económicamente y no les queda más que dejar de estudiar. Claro está que hay quienes logran terminar sus estudios, sin embargo, este porcentaje representa una minoría conforme al total.

Cabe mencionar que no siempre es primero el embarazo y después de deserción, sino que también puede ocurrir lo contrario, es decir que, el embarazo se presente después de haber dejado la escuela.

### ***Problemas económicos***

Este punto es uno de los más importantes de todos. Las escuelas públicas no llegan a pedir la misma cantidad de dinero que una escuela privada, sin embargo, a muchas familias les resulta complicado pagar la escuela de sus hijos, por barata que sea.

Ahora bien, toda institución requiere de algún libro o antología que los docentes llegan a requerir para poder llevar a cabo su clase, el problema es que la cantidad de dinero para muchos jóvenes y/o familias llega a ser excesiva (aunque no parezca). Cabe destacar que en este punto entran los empleos mal pagados, en este caso, de los padres, ya que estos empleos no les generan suficiente dinero a las familias y el hecho de tener a sus hijos en la escuela llega a ser una complicación económica y los requerimientos (material didáctico) que esta pide, pueden incluso verse como un exceso, sin embargo, se reconoce que sin el material educativo es muy complicado poder llevar a los alumnos por buen camino en la transmisión de los nuevos contenidos.

Las familias jóvenes son también víctimas de una situación económica carente, ya que ahora tienen que mantener un bebé, lo que hace que estos muchachos busquen un empleo que les pueda generar un ingreso económico pero este empleo llega a ser muy miserable y tienen que verse obligados a dejar su educación para buscar un empleo donde les paguen más pero que requiere de más tiempo, o bien, buscar doble empleo.

Tal y como explicó Norma Luz Navarro, licenciada en Educación y especialista en Investigación Educativa, en su artículo "Marginación escolar en los jóvenes" basándose en el Censo del 2000, el contexto económico está como la segunda causa de abandono escolar.

### ***Rezago educativo***

El rezago educativo, como bien se sabe, es el retraso de los niveles educativos, por ejemplo, cuando un alumno ingresa a una educación media superior a la edad de 20 años, cuando lo ideal es que ingresen alumnos con edad de 15 o 16 años.

La población indígena concentra los indicadores más agudos de pobreza y marginación y los índices más desfavorables de desarrollo humano y pobreza. En México, cerca de 7 millones de personas son indígenas, están distribuidas en 28 de las 32 entidades de la federación y con presencia en 98% de los municipios del país.

De acuerdo al INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos) en la población hay jóvenes de 15 años y más que no sabe leer ni escribir y/o que no ha iniciado o concluido su educación primaria o secundaria. En el año 2015, se registraron 68,769 jóvenes en edad de 15 años lo que equivale a un 2.6%, siendo Tamaulipas ubicado en el lugar nº 16 con población analfabeta. En rezago educativo en Tamaulipas se registraron 821,232 como un total de jóvenes. En total el 31.3 % de jóvenes dejando a Tamaulipas en el lugar nº 19.

El rezago educativo, se llega a presentar generalmente en aquellas escuelas que se ubican en zonas rurales (donde están involucradas poblaciones indígenas) o en zonas urbanas marginadas.

### ***Equidad en la educación***

En la LGE (Ley General de Educación) se habla que "toda persona tiene derecho a recibir educación", sin embargo, esto no se aplica realmente en todas las poblaciones, pues se presenta la desigualdad de

oportunidades tanto en hombres como en mujeres, pero en zonas rurales llega a ser la mujer la que más lo sufre, ya que en ciertos lugares, debido a las costumbres de ciertas familias, no se les dan ciertos derechos a la mujer, pues les parece que ellas son solamente para las labores en casa y esto crea una idea en la que participa la falta de auto-superación.

### ***La calidad de la enseñanza***

La calidad de la educación tiene mucho que ver en la permanencia de los jóvenes en la educación. Los docentes que son seleccionados deben de ser los mejores candidatos para laborar frente a los alumnos, sin embargo, lamentablemente no siempre se llega a cumplir con eso pues hay alumnos que no se creen capaces de aprender sin un guía. Además, la forma en la que los docentes desarrollan sus clases, es otra forma en la que la calidad de la enseñanza se ve influida, pues los métodos que muchos maestros utilizan, llegan, incluso a complicar el aprendizaje de los estudiantes, porque es posible que utilicen métodos de enseñanza o dinámicas muy anticuadas o aburridas.

La tarea de los profesores es despertar la iniciativa para aprender en los alumnos. Así como los docentes adquieren el compromiso de brindar servicios de calidad, el alumno también tiene la responsabilidad de responder adecuadamente a su proceso educativo.

### ***El aburrimiento / La falta de interés***

Los contenidos que se presentan en clase y/o en los libros, no llegan a llamar la atención de los estudiantes. Los estudiantes no le encuentran sentido o propósito convincente lo que provoca que no consideren útil para el desarrollo de la vida lo que se convierte en alumnos “apáticos” al conocimiento.

Actualmente, las nuevas tecnologías llegan incluso a despertar la falta de interés, pues estos no siempre se generan como algo positivo en la educación, pues llegan a convertirse en distractores, haciendo que los estudiantes busquen algo que les parezca más interesante que la propia educación.

### ***Las instituciones educativas***

La falta de disciplina que las instituciones generan es un factor que invita al alumno a desertar, pues en lugar de hacerles un bien, les genera un mal. Instituciones con falta de reglas. En un estudio realizado por la Fundación de Gates reveló en sus estadísticas un 38% de jóvenes que abandonan la escuela a causa de que en su escuela no se aplicaba buena disciplina, es decir, le daban demasiada libertad y muy pocas reglas.

### ***La necesidad de trabajar***

Como anteriormente se mencionaba, los materiales que las escuelas requieren para la impartición de clases llegan a ser excesivos, lo que lleva al alumno a tener que conseguir un trabajo, pues el trabajo que su familia tiene no llega a ser suficientes.

La necesidad de trabajar llega a ser otro factor que conlleva al alumno a abandonar la escuela. Las complicaciones familiares entran en este punto; el abandono (incluyendo el fallecimiento) del padre, madre o ambos, obliga a los jóvenes a abandonar sus estudios pues entra la necesidad de poder mantener a su familia, o bien, la persona que solía ser el sostén de la familia llega a sufrir algún accidente que ya no le permita continuar más con el trabajo que generaba recursos económicos y es ahí cuando el o los hijos se convierten en el pilar de su (s) familia (s).

### ***El estrés***

El estrés, aunque no parezca es un factor muy influyente en la deserción ya que muchos alumnos encuentran la escuela como un “problema”, pues se sienten tensionados por los trabajos y tareas que la escuela implica.

### ***La falta de incentivos***

Como anteriormente se mencionaba, los estímulos, inicialmente, económicos son una buena solución para disminuir la deserción, sin embargo, los programas que se implementan no llegan a cubrir a todos los jóvenes que necesitan de dichos programas además, estos programas no están bien implementados y elaborados por que hay jóvenes que salen beneficiados con estos estímulos, pero realmente no los necesitan y esto es un problema de implementación.

La clase de problema mencionado anteriormente, genera jóvenes apáticos; casi el 70% de los jóvenes encuestados en el estudio que realizó Norma Luz Navarro, en su artículo sobre “Marginación escolar”, mencionado anteriormente, no están motivados a trabajar con un buen desempeño escolar.

### ***Violencia escolar / Bullying***

El acoso escolar se presenta en diferentes formas:

- \* Psicológico.
- \* Verbal.
- \* Físico.

Las tres mencionadas anteriormente, son formas de agredir a un joven, y se considera bullying cuando las agresiones son constantes y hacia una misma persona.

Este es otro factor significativo, pues a muchos muchachos les comienza a dar miedo seguir yendo a la escuela; incluso, los mismos maestros llegan a cometer este tipo de violencia, teniendo a un alumno como su juguete de burla y humillación durante sus clases, lo que de igual manera, hace que los alumnos quieran cambiarse de escuela o simplemente dejar de ir a una, por miedo de que este factor los persiga.

### ***La búsqueda de una mejor vida***

Los jóvenes optan por encontrar algo “mejor” y es aquí en donde entra el crimen; los muchachos se unen a bandas o grupos criminales, desencadenando un aumento de la delincuencia organizada.

Para otras personas, el buscar una mejor vida, es irse al extranjero, en busca del sueño americano, prefieren intentar algo nuevo y desconocido que no les garantiza éxito, a que quedarse a recibir una mejor calidad.

### ***Los problemas familiares***

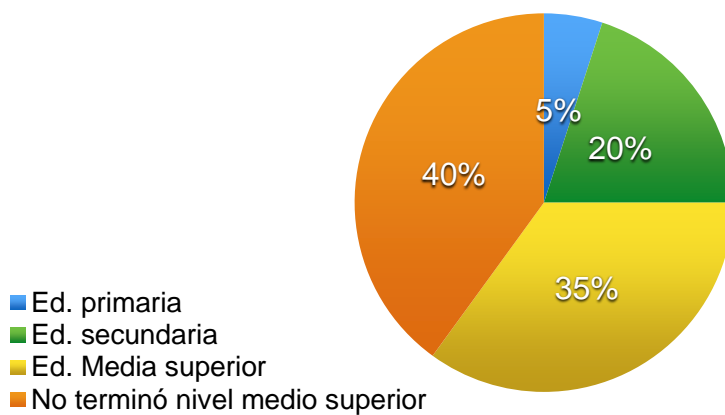
Los problemas familiares muchas veces llegan a ocasionar que los alumnos deserten para atenderlos, sin embargo no siempre llega a ser así, pues no a todos los muchachos les afecta de igual modo.

El exceso de problemas en casa puede llegar a aumentar el grado de jóvenes que consumen drogas; los problemas familiares llegan a ser tan fuertes que los jóvenes se refugian en las drogas. Este problema, también influye en la toma de decisiones de los alumnos en cuanto al incorporarse a un grupo criminal e incluso, las drogas y los grupos criminales se llegan a presentar juntos, que de hecho, así llega a ser.

## **ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS**

Las encuestas fueron realizadas a personas que ya no estudian, es decir, que terminaron todos los niveles educativos. Se entrevistaron a 20 jóvenes de entre 18 y 19 años de edad, en Cd. Victoria Tamaulipas, a los cuales se les preguntó la edad en la que tomaron la decisión de abandonar sus estudios y por qué se vieron obligados a hacerlo. Cabe mencionar que hay jóvenes que optan por abandonar la escuela por opción propia, no por que hayan tenido la necesidad de hacerlo.

**Gráfica 1: Nivel Educativo al que se llegó.**

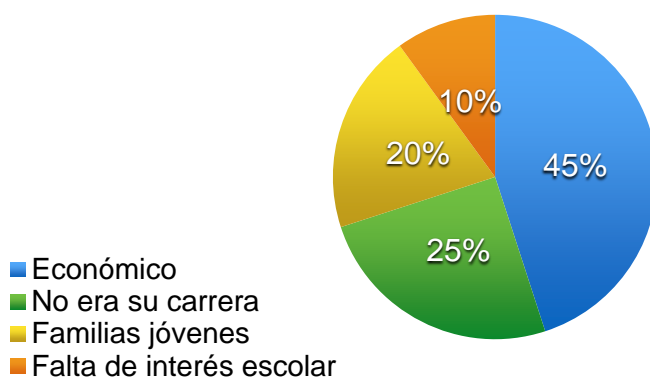


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo.

En la gráfica N°1, se muestra la cantidad, en porcentajes. El 40% de las personas encuestadas, no alcanzaron a terminar sus estudios universitarios. Cabe mencionar que actualmente este es un factor muy común ya que, según los encuestados, las carreras que habían escogido no cumplía sus expectativas, haciendo que estos se desinteresaran y optaran por abandonar los estudios; incluso, algunos llegaron a decir que simplemente no querían ser cómplices del sistema educativo, ósea estar en contra de este.

Este no fue el único factor que contribuyó a que los alumnos tomaran esta decisión, ya que muchos, ósea, incluyendo el 35% de los alumnos que no terminaron sus estudios de media superior, llegaron a desertar debido a la manutención de una nueva familia, es decir que, se estaba formando una nueva familia joven y estos se veían obligados a cambiar la escuela por el trabajo.

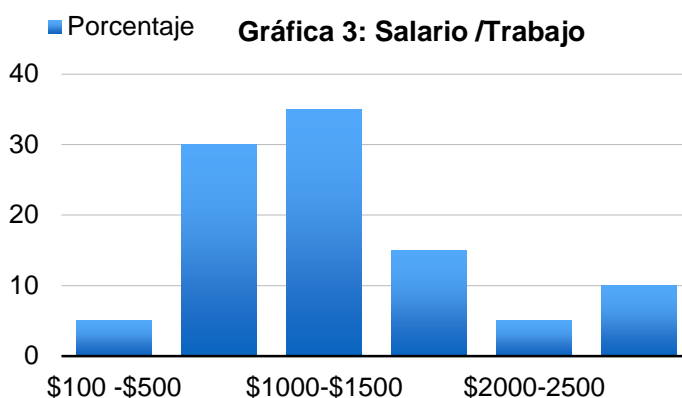
**Gráfica 2: Motivos por abandono escolar.**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo.

En la gráfica N°2 mostrada, está claro que la cuestión financiera es la que encabeza los motivos por los que los jóvenes toman la decisión de abandonar sus estudios. Es muy triste que la situación sea esta, pues aquí se muestra un gran rango de desigualdad, pues el factor económico es algo que no nada más está presente en la educación.

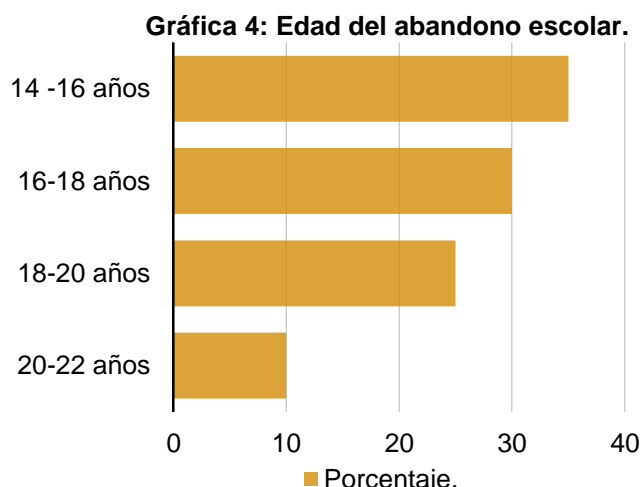
Durante esta investigación, se hace mucho énfasis en que el primer problema eran los embarazos no deseados, sin embargo, en esta investigación de campo, se puede notar que el problema principal que aqueja a la educación es la deserción a causa de la falta de dinero.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo.

En la gráfica N°3 se muestran las ganancias que tienen los jóvenes que no terminaron sus estudios y está bien explícito el hecho de que el salario que les ofrecen no son los indicados, pues muchas de las personas encuestadas ya tenían una familia y vivían con ellos. Con la tan poca cantidad de salario que se muestra no es posible mantener a una familia y mucho menos mantener el sustento de una casa, por lo que, el no tener una carrera terminada, no te brinda un mejor ingreso económico.

Ahora bien, hubo una joven que tiene un hijo, y sin embargo ella respondió que no trabajaba y que tampoco vivía con sus padres, por lo que se puede suponer que la joven podría ser mantenida solo económicamente con la ayuda del padre (con el que se supone que no vive) o bien, con la ayuda de su familia, sin embargo, ella vive sola. Aseguro que ahorita su prioridad es su hijo, pero que está en sus planes volver a la escuela para poder concluir una carrera.

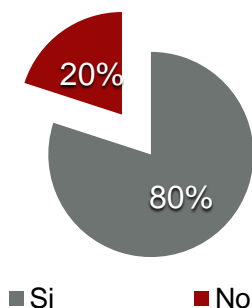


Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo.

Como se ha mencionado, actualmente ya es muy común el abandono escolar pero no es como se cree que la deserción se presenta solo en la educación media superior. La deserción comienza desde la edad de 14 años en las personas encuestadas. Un 35% de las 20 personas que fueron encuestadas abandonaron la escuela desde la edad de entre 14 y 16 años, sin embargo, el abandono puede ocurrir desde mucho antes, incluso, hay niños que ni siquiera llegan a terminar los estudios aumentando el nivel analfabetismo. Esto llega a ocurrir más comúnmente en zonas rurales que en zonas urbanas.

Al menos un 80% de los encuestados, tal como en la gráfica número 5 se muestra, tienen en sus planes regresar a terminar sus estudios, otros, en cambio no les gustaría regresar, pues aunque en el salario que a algunos les pagan llega a poderse considerar como “miserable” siguen considerando que es mejor seguir trabajando a que regresar a sus estudios.

**Gráfica 5: ¿Los jóvenes han pensado en retomar sus estudios?**



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las encuestas de campo.

## CONCLUSIÓN

La deserción escolar es un problema que, lamentablemente no tendrá fin, pues la desigualdad en México no parece que disminuya, sino al contrario, cada día la desigualdad social, económica y educativa va aumentando, lo que no proporciona suficientes esperanzas. Muchos muchachos necesitan un trabajo para poder salir adelante, independientemente del factor problema (Familiar, económico o emocional).

Los muchachos siempre van a querer buscar una “mejor vida” y creen que buscar una mejor vida es dejar sus estudios y empezar a trabajar, o bien, los valores que les inculcan en casa no son iguales a los de otros, pues muchas familias, actualmente, aún tienen ideas muy tradicionales, por ejemplo, en las mujeres aún se les etiqueta como las personas del hogar y que para eso deben de vivir y al hombre como el sustento del hogar.

La educación puede llegar a cambiar este tipo de ideas / creencias, sin embargo, como en el transcurso del trabajo, muchos alumnos llegan a abandonar la escuela y este abandono, no permite que los muchachos logren crear una visión de vida para ellos; se limitan a buscar más o incluso, llegan a irse por un “mejor camino”: la delincuencia.

Son muchos los factores que influyen en los jóvenes, pero para mi criterio el factor más importante que da origen a todos los problemas educativos, es la educación en casa, porque generalmente, lo que se ve y se enseña en el hogar, es lo que el niño, cuando crezca, va a hacer.

## BIBLIOGRAFÍA:

Secretaría de Educación Pública (2008). Glosario: Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación.

Velázquez Gálvez, José Rosario, Salas Méndez, Roxana Janeth, Ibarra Legorreta, María Guadalupe (2010). Deserción Escolar en el Nivel Medio Superior.

FLACSCO México (2012-2014), Cuéllar Martínez Daniel. Deserción Escolar en la Educación Media Superior: análisis de los factores escolares para la toma de desiciones de la política pública.

Moreno de la Rosa Carlos Arturo (Julio, 2012). Deserción escolar en México.

Martínez Espinoza, Miguel Ángel (Sep. 2012). Reporte de la Encuesta Nacional de la Deserción en la Educación Media Superior.

INEA (2015). Estimaciones del Rezago Educativo del 31 de Diciembre del 2015.

Dzay Chulim, Floricely; Narváez Trejo, Oscar Manuel (Diciembre, 2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil.

Landeró Gutiérrez, José Francisco Javier (Mayo 2012). Deserción de la Educación Media Superior en México. Información consultada en: [http://diario.mx/Nacional/2014-09-08\\_49c55638/desercion-escolar-en-mexico-hasta-de-94/](http://diario.mx/Nacional/2014-09-08_49c55638/desercion-escolar-en-mexico-hasta-de-94/)

**ANEXO****ENCUESTA SOBRE LA DESERCIÓN EDUCATIVA**

Subraya y/o responde las siguientes preguntas que se te presentan.

Sexo: M\_\_\_\_\_ F\_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1.- ¿A qué edad tomaste la decisión de abandonar la escuela?

\_\_\_\_\_

2.- ¿Cuál fue el nivel educativo al que llegaste?

a) Ed. primaria      b) Ed. Secundaria      c) Ed. media superior      d) No terminé el nivel superior.

3.- ¿Cuáles son los motivos por los que tomaste la decisión de abandonar la escuela?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4.- ¿Trabajas?

a) Si.

b) No.

-Si tu respuesta anterior fue "Sí", responde ¿Cuál es tu salario aproximadamente?: \_\_\_\_\_.

-Si tu respuesta anterior fue "No", responde ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

5.- ¿Con quién vives?

\_\_\_\_\_.

6.- Si no estudias ni trabajas, responde: ¿Ayudas en las labores de casa?

a) Si.

b) No.

-¿Porqué? \_\_\_\_\_.

7.- ¿Has pensado en retomar tus estudios?

a) Si.

b) No.

-¿Porqué? \_\_\_\_\_.



## REZAGO EDUCATIVO: UN MAL QUE AFECTA AL MUNICIPIO DE HIDALGO TAMAULIPAS, MÉXICO <sup>1</sup>

Arturo Alcocer Villela

[arturo\\_cacuca@hotmail.com](mailto:arturo_cacuca@hotmail.com)

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

Hablar de rezago educativo es un tema muy extenso, y en este ensayo se hablará un poco de la deserción escolar en el municipio de Hidalgo del estado de Tamaulipas. En este lugar el rezago educativo es un problema que se ha vivido por mucho tiempo pero con los años se fue haciendo más notorio, ya que el rezago y la deserción escolar van de la mano en este pequeño poblado y que por falta de igualdad, la deserción y el rezago educativo han sido muy comunes y son muchos factores los cuales causan estos problemas, uno de estos factores como en muchos lugares es, el nivel socioeconómico, ya que por la deficiencia de oportunidades económicas, muchas personas se han obligado a abandonar la escuela y para esto tienen que trabajar en el campo ya que para ellos no hay otra salida, otro factor del cual se encuentra el rezago educativo y la deserción escolar es la inseguridad que afecta este poblado ya que por medio de este problema muchas familias optaron por abandonar el pueblo o emigrar a otras partes del estado o del país. El rezago educativo impacta de manera diferente a la población de acuerdo con su grupo de edad y sexo, dada la estructura por edad de la localidad y las diferentes oportunidades educativas de las generaciones. En este ensayo se hablará de factores causantes de que los habitantes de este municipio abandonan la escuela, problemáticas y sus posibles soluciones.

**Palabras clave:** Rezago Educativo, Igualdad, Deserción, Nivel Socioeconómico.

### INTRODUCCIÓN

La desigualdad en el municipio de Hidalgo Tamaulipas, es muy notorio ya que por muchos años se vio la desigualdad educativa y la deserción escolar, al igual que la desigualdad de género ya que la educación solo se veía reflejada en los hombres y en las mujeres no se les tomaba mucho en cuenta para el estudio, es por eso que en el municipio en los años anteriores la población escolar era más de hombres que mujeres y esto enfatiza a la deserción escolar en dicho municipio al igual que la deserción, se hablará de factores y problemáticas de la desigualdad educativa que deje en este ensayo la noción de lo acostumbrado en Hidalgo donde se tomaran varios puntos respecto a eso.

Hablar de desigualdad es un tema muy extenso pero en este texto se hablará sobre la deserción, rezago y la desigualdad de género.

El municipio de Hidalgo está integrado por 179 localidades en donde se enfatizan: Hidalgo (Cabecera Municipal), Guillermo Zúñiga, Oyama, Independencia, San José de Santa Engracia, Ejido Hidalgo, El Sauz, Cruz y Cruz, Cruz y Carmen, Estación Cruz, Estación Santa Engracia y El Tomaseño.

Tiene una población de 4558 habitantes esto en el 2010 cabe mencionar que este censo se aplicó hace seis años cuando la inseguridad no se hacía presente ya que por medio de ello la población fue disminuyendo cada vez más y es motivo del porque las personas que vivían en el municipio optaron por abandonar el municipio o bien emigraron hacia otros estados o fuera del país.

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Arturo Alcocer Villela, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura "Desigualdad social y acceso a la escolaridad" con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

El rezago educativo en el estado de Tamaulipas es muy notorio ya que los jóvenes desertan de la escuela a muy temprana edad por diferentes factores, ya sea problemas familiares, problemas económicos, etc.

En el municipio ya mencionado se ven todos estos factores pero el principal es el de los problemas económicos ya que este es un factor primordial del que se hablará, las personas que habitan este municipio la mayoría son de escasos recursos y por falta de estos mismos la mayoría de ellos no cursan una educación formal, ya que por deterioro de oportunidades prefieren trabajar o como ya se mencionó van por la salida “fácil” de emigrar hacia otros estados o fuera del país donde puedan encontrar una mejor calidad de vida.

Por otro lado, en casos más extremos las personas de bajos recursos que no pueden salir del municipio o que no puedan tener un trabajo formal optan por encontrar una opción más fácil y sencilla, la cual es incorporarse a las “filas” de la delincuencia, este es el factor más notorio en los últimos años y por falta de oportunidades al no poder incorporarse a una educación formal, eligen ser parte de la delincuencia y esto nos lleva a un alto índice de rezago y deserción educativo.

## DESARROLLO DEL TEMA

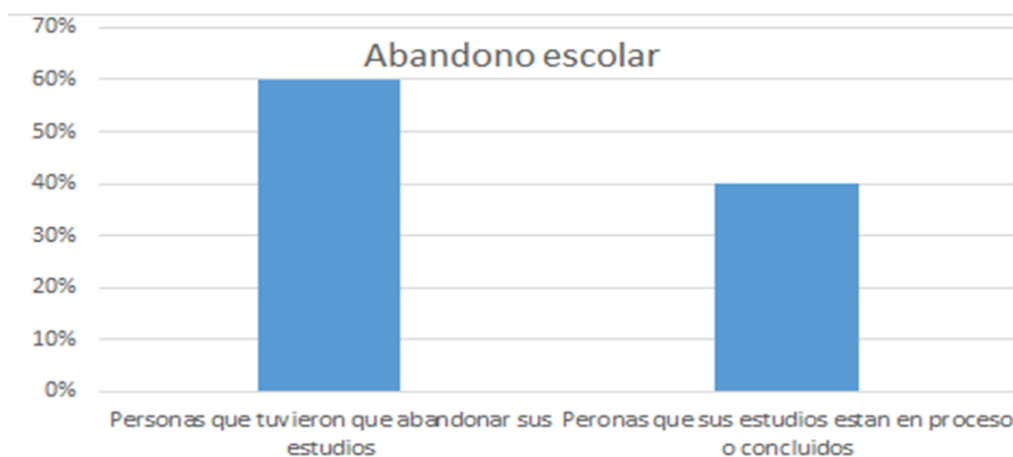
Hidalgo es uno de los 43 municipios de Tamaulipas el cual cuenta con un total de 4458 y está integrado por 179 localidades. Se encuentra a 1 hora de la capital de Tamaulipas.

El día 19 de agosto del año 2016 se hizo un trabajo de investigación en el municipio de Hidalgo Tamaulipas, en el cual se formuló una serie de encuestas para los residentes de este mismo lugar. El formulario se realizó en base a la investigación que se origino acerca del rezago educativo, deserción escolar en dicho lugar. Las preguntas se hicieron cualitativamente ya que se hicieron a un grupo de personas, de las cuales 5 son mujeres y 5 son hombres, las cuales se dio respuesta a cada una de ellas con diferente perspectiva de cada individuo. Esto se hizo para saber qué tanta desigualdad se vive en el municipio de Hidalgo Tamaulipas cuales son los factores que a esto lo conlleva, ya que ha pasado desde que se tiene conocimiento de lo ya mencionado.

El promedio de edad de los encuestados fue de 22 años, ya que se hizo un estudio de campo el cual se pudo observar que en el municipio se encontró por las calles a jóvenes que oscilaban entre los 13 y 22 años ya que las personas de mayor edad no se encontraban por la calles de tal lugar, ya que los jóvenes entrevistados dieron respuestas en base a su vida.

El 60% de los encuestados, se tiene que valer de sus propios ingresos, por lo que no reciben apoyos económicos externos, y esto dificulta, que sigan avanzando en sus estudios. Mientras que el 40% de los encuestados revelo, que recibía apoyo externo de parte de algún familiar, facilitando sus posibilidades de seguir con sus estudios.

(Grafica 1)

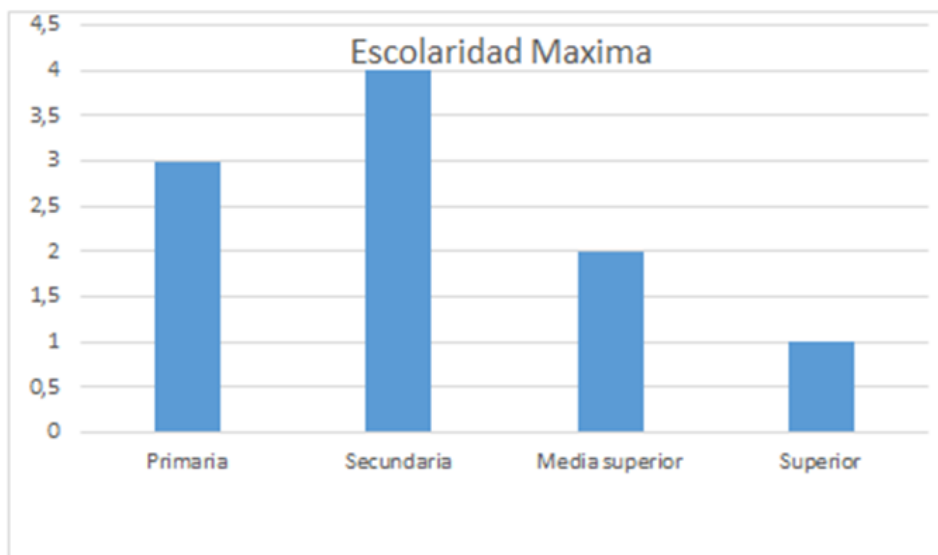


Fuente: Gráfica propia elaborado con datos extraídos de las encuestas de campo.

La escolaridad promedio de los encuestados es de 9.2 años, esto se traduciría a que la mayoría de los encuestados tendría en promedio la secundaria terminada, y habrían iniciado el nivel medio superior, pero habrían desertado.

Esto se debe a que los jóvenes que no terminaron su educación formal se debe a distintos factores que se presentan en el municipio, uno de los cuales es la violencia que azota a este poblado ya que por este factor muchos de los jóvenes que aquí habitan tienen que abandonar sus estudios y enrolarse a las filas del crimen organizado y por ende el rezago y la deserción se hace presente.

(Grafica 2)



Fuente: Gráfica propia elaborado con datos extraídos de las encuestas de campo.

Esto quiere decir que la mayor parte de las personas encuestadas no terminaron sus estudios formalmente ya que por distintos factores debieron abandonar la escuela a temprana edad y esto indica que hay una enorme brecha de, desigualdad como podemos ver en las gráficas ya presentadas.

Es el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior y no continúan estudiando o formándose a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la educación secundaria superior (post-obligatoria).

En nuestro país, a principios de los 90 era del cuarenta por ciento, y desde mediados de esa década nos hemos estancado alrededor del 30-31%, sin que las sucesivas reformas educativas hayan servido para reducir esa cifra, que está escandalosamente lejos del 10% marcado.

Sin embargo, conviene tener presente también los datos del fracaso escolar, si queremos tomar medidas eficaces, porque es evidente su enorme influencia en el rezago educativo. (José Antonio Marina, 2014)

## MARCO TEÓRICO

Hablar de la desigualdad es un tema de alto impacto en nuestra sociedad y hablar de la desigualdad educativa en el municipio de Hidalgo no es la excepción, ya que aquí se presenta el rezago educativo y la deserción escolar donde por muchos años se vieron involucrados una variedad de factores en este sitio.

Los estudios de la deserción escolar en la actualidad se han presentado de una manera desorganizada, por lo que ha sido muy difícil coincidir en su definición ya que existen diferentes perspectivas para explicarla.

Hablando en el ámbito del rezago educativo en el municipio de Hidalgo, la sociedad siempre vivió con la idea de que los jóvenes que no pudieran tener una educación de calidad, fueran “hombres de trabajo”, esto quiere decir que los jóvenes, niños y niñas que no pudieran estudiar se veían forzados a trabajar para tener un sustento para él y su familia.

Cuando se trata de deserción es importante definir desde que ángulo se va a enfocar. Si se apunta como algo que decide el alumno, entonces debe preguntarse si se hace de manera voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente.

Según Vicent Tinto, para poder desarrollar una definición de deserción dependerá de cada individuo, y del conocimiento de los significados que el estudiante utiliza para su comportamiento, el cual puede ser distinto, desde el punto de vista del observador. El hecho de abandonar la escuela tiene ciertos significados, y diferentes a aquellos en los que está implicado el comportamiento.

En el presente ensayo se menciona los tipos de problemas que causan las problemáticas del rezago educativo en el municipio de Hidalgo al igual que la deserción escolar, los distintos factores que esto los ocasionan.

Al igual que la delincuencia es uno de los factores que afectan al poblado de Hidalgo Tamaulipas, ya que este es un problema que viene recurriendo desde hace algunos 6 años los cuales son:

**Características familiares.** La permanencia de los estudiantes es más probable cuando tienen padres con mayor nivel educativo, además cuando los ingresos económicos de los padres es mayor, esta visión es totalmente cierta, tomando en cuenta que los alumnos destacados reciben apoyo de sus padres, consejos, halagos por sobresalir en la educación; ellos son hijos de padres con altos niveles de estudios y además que tienen ingresos altos. La probabilidad de que un alumno abandone la universidad está vinculada con la situación socioeconómica de la familia, entre estudiantes que provienen de situación muy baja se observan índices más altos de deserción que entre los que pertenecen a familias con una situación socioeconómica más elevada (Sewell y Shah, 1967 en Tinto, 1989).

**Características individuales.** Aun cuando la familia es un factor importante para el desempeño académico del estudiante, es definitivamente claro que en el nivel de educación básica, la capacidad del mismo es aún más determinante, la mayoría de las investigaciones (según Tinto) están enfocadas en la capacidad del alumnado determinada por las calificaciones obtenidas en el nivel medio y han relacionado estas calificaciones con la persistencia de estudios, la capacidad sea cualquiera la manera como se evalúe es una característica individual para la permanencia en la educación (Blanchfield, 1971)

**La personalidad.** Vaughan (en Tinto 1989) afirma que es necesario distinguir a los alumnos que abandonan la escuela por fracasos académicos y los que la abandonan voluntariamente, tendiendo así distintas características de personalidad en cada grupo.

**El sexo.** Parece tener una relación con la continuidad de los estudios; hay una gran diferencia entre mujeres y hombres, aunque las causas de deserción entre mujeres es mayor por abandonos voluntarios que por fracasos académicos. Muchas veces es probable que el varón piense en su futuro profesional y sienta el tener que proseguir los estudios por razones económicas.

## DESERCIÓN ESCOLAR

La deserción escolar en el municipio de Hidalgo es un problema muy notorio pero no muy común hasta hace algunos años que se hizo muy presente por la inseguridad, hablando de la deserción en dicho municipio las causas por las que los jóvenes niñas y niños desertan de la escuela, uno de los principales es la falta de oportunidades económicas ya que por este medio los jóvenes optan por trabajar que seguir estudiando o por falta de apoyo por parte de la familia este es un caso muy recurrente en el municipio ya que porque las familias no les prestan la atención adecuada a los jóvenes y esto conlleva a que ellos no vayan a la escuela esto causa la deserción escolar.

La falta de oportunidades en el municipio, al contar con dos preescolar, dos escuelas primarias, una secundaria y un CBTA (Centro de Bachillerato Técnico Agropecuario), esto dentro de la cabecera agota el interés en los alumnos para poder salir adelante, hay quienes piensan solamente en cursar hasta el CBTA, otros afortunadamente ingresar a una universidad en otra ciudad y terminar la carrera, siendo realistas que son pocos quienes logran este mérito.

Existe todo un conjunto de factores, entre ellos las condiciones socioeconómicas, laborales y de valoración de la educación por parte de las familias, por lo que considero necesario impulsar programas de apoyos y becas para que los jóvenes de escasos recursos no dejen de estudiar, pues de lo contrario sólo llegan las malas noticias: tienen menos aspiraciones, menores posibilidades de

tener mejores trabajos, remuneraciones y de crecer en su proyección laboral. (Laura Poy Solano, 2013)

En cambio un punto muy importante que quizá no se ha mencionado y por lo cual lleva a los alumnos de todos los niveles, en este caso del municipio de Hidalgo donde el preescolar, la primaria, secundaria y centro bachillerato es el tener padres de familia analfabetas, es decir, personas que no tienen una preparación académica lograda, o bien ni siquiera una educación iniciada, por lo cual el no comprender, el no apoyar a los hijos, lleva a que los alumnos se encaminen por un sendero de malas calificaciones, y al no tener el interés de los padres, muchas de las veces no porque no quieran, sino por la falta de conocimiento llevan al hijo a tener malas compañías, a tener un desinterés por acudir la escuela encontrando interés en vicios, juegos entre otras cosas lo que provoca salir y abandonar la escuela de inmediato.

En Hidalgo muchos de los casos, o más bien las familias que cuentan con el sustento mandan a sus hijos a la Capital, es decir, Cd. Victoria, para continuar con sus estudios, por lo contrario quien no tiene la posibilidad logra el grado de técnicos agropecuarios que es lo que ofrece la educación media superior que se encuentra en el municipio, teniendo en cuenta que no cuenta con suficientes escuelas de niveles mayores que ayuden a los alumnos a salir adelante, y al dificultarse el poder viajar, pagar un hospedaje, una casa, la alimentación y sobre todo lo más importante, los estudios, les es imposible poder continuar con una educación.

## FACTORES QUE IMPULSAN EL REZAGO EDUCATIVO

Como se ha podido observar, la calidad educativa es un tema que ha venido influir en gran medida en la educación de nuestro estado, y en los municipios con más alto índice en pobreza educativa ya es el caso del municipio de Hidalgo Tamaulipas.

Entre los factores que afecta el rezago educativo se encuentra la **infraestructura** escolar, ya que ha presentado atrasos y desigualdades entre los distintos niveles, ya que este es un problema que se presenta en dicho lugar, las escuelas en las que los estudiantes van a estudiar, no son de primer nivel ya que estas presentan atrasos en innovación, esto quiere decir que las escuelas presentan un alto índice de desigualdad en comparación con las escuelas de la capital del estado, o en algunas ocasiones las escuelas de los ejidos aledaños a Hidalgo tienen mejor infraestructura que la del mismo municipio pero esto no quiere decir que presente un alto índice de inserción, ya que estos solo pueden contar con pocos alumnos en comparación con la escuela grande que se encuentra en el municipio de Hidalgo.

La **formación de docentes** ha sido en todas las épocas de la educación institucionalizada una actividad con problemas específicos, distintos a los de cualquier otra profesión, siendo un factor clave en los procesos de calidad en la educación es unas de las áreas con más descuido en los últimos años.

Por lo tanto la infraestructura es un problema en el rezago educativo, la profesionalización docente es aún mayor ya que si un profesor falla sus alumnos igual y este no es la excepción ya que aquí en este poblado la infraestructura y la profesionalización docente van de la mano, ya que en algunos años los docentes en dicho lugar ya mencionado no duraban el tiempo necesario ya que por falta de alumnos o por la misma inseguridad que en este se vivía, los docentes optaron por abandonar los planteles educativos haciendo que los jóvenes se desinteresaran en ir a la escuela y es aquí donde la deserción se hace presente, o en varias ocasiones el mal pago salarial hacia los docentes hacia que estos mismos prefirieran buscar trabajo fuera de este municipio emigrando hacia la frontera o en la capital del estado donde su pago se veía reflejado de una manera formidable.

Los problemas escolares son algunas dificultades que sufren los estudiantes y esto conlleva la deserción, en un estudio realizado llegó a la conclusión que la deserción escolar es consecuencia de la implementación de una política educativa que no está acorde a las necesidades de los alumnos.

Los problemas más frecuentes que se presentan en las aulas son, problemas de conducta, fracaso escolar, la falta de motivación en la familia.

Un factor principal del cual se da pie al rezago educativo es la falta de aspecto socioeconómico ya que con esto los jóvenes no pueden asistir a una educación formal ya que por falta de oportunidades económicas, se dan a la tarea de abandonar la escuela y optan por trabajar a muy temprana edad.

**Inasistencia a la escuela** este es un factor más recurrente de la causa del rezago educativo, es por decir una de las principales, el derecho a la educación no se satisface solamente con el acceso y la permanencia en las escuelas; se cumple, efectivamente, cuando los alumnos logran aprendizajes significativos útiles para su vida diaria, es decir, cuando se ofrece una educación de buena calidad y con pertinencia cultural y laboral para toda la población.

Los análisis realizados por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación han mostrado que la inasistencia a la escuela oscila entre 20 y 30% de los niños y adolescentes entre cinco y 14 años. Además aportan datos para sostener la afirmación de acuerdo con la cual es probable que la inasistencia a la escuela del grupo de niñas y niños de seis a 11 años se encuentre más relacionada con situaciones familiares que a la inexistencia de escuelas. Sin embargo, para los grupos de población en edad de cursar la educación preescolar y la secundaria, la no asistencia a la escuela parece deberse tanto a la falta de centros escolares de estos niveles educativos como a la situación de las familias. (J. Delors, 1997)

## DESIGUALDAD EDUCATIVA POR EQUIDAD DE GÉNERO

La desigualdad marca todas las facetas de la vida social en nuestro país, sin embargo, esta se manifiesta de manera particular en el ámbito educativo. Las ciencias sociales han documentado ampliamente dichas desigualdades y son numerosos los indicadores y las estadísticas que dan cuenta de dicha condición.

En México son profundamente desiguales, de una región a otra, las escuelas, los alumnos, el entorno, los docentes y los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de logro.

En Tamaulipas, la población de más de 15 años en rezago educativo está constituida mayoritariamente por mujeres, lo que las coloca en condiciones de desventaja social y cultural por no contar con la educación básica terminada.

En el IV distrito de Tamaulipas, donde se ubican los municipios con mayor índice de pobreza, el 60 por ciento de las mujeres adultas (de 40 años y más) no tuvieron acceso a la escuela, porque tenían que cuidar a sus hermanas y hermanos y estaban encargadas del trabajo doméstico (Dora Alicia de la Cruz, 2008).

El dimensionar un fenómeno tan complejo como la desigualdad ha representado siempre un reto para los estudiosos de la educación. Una de las formas de dimensionar la desigualdad educativa es a través del número de años de escolaridad a que las personas en una sociedad tienen acceso. Este tipo de indicadores asumen que el número de años de escolaridad reflejará la suma de los elementos que intervienen en que los niños y jóvenes permanezcan o no en el tejido escolar.

Para poder erradicar la desigualdad educativa por equidad de género, se debe estar comprometido a promover acciones para fomentar una vida sin violencia ni discriminación y una auténtica cultura de la igualdad, a través de la transversalidad de la perspectiva de género, que mayormente se da mucho en las escuelas, se proponen las siguientes propuestas:

Instrumentar acciones afirmativas para que las mujeres y niñas indígenas accedan a becas y fondos de apoyo para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a todas las modalidades y niveles educativos.

Eliminar la desigualdad de género en todos los niveles de modalidades del sistema educativo y disminuir la brecha educativa entre mujeres y hombres.

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

La desigualdad educativa se da cuando existe la exclusión de algunos, sean individuos o colectivos, del acceso a las oportunidades educativas así como de la permanencia y el éxito en el sistema escolar (Subirats et. al., 2005).

Es decir, que más allá de la importancia que implica el formar a los jóvenes en competencias y habilidades que les sirva para incorporarse a la vida laboral, es necesario que se trabaje con ellos los estereotipos laborales, considerando la feminización y masculinización de ciertas actividades laborales para romper con dichos estereotipos y motivar a los jóvenes a desempeñarse en tareas que les gusten más allá si estas son “las aceptadas socialmente para su sexo”, así como fortalecer

su conocimiento acerca de sus derechos laborales así como sus responsabilidades. Incorporar temas como el acoso sexual en el ámbito laboral.

En palabras de Rodríguez (2009) la educación equitativa es aquella que permite a todas las personas tener acceso a una educación de similar cantidad y calidad, con independencia de su origen socioeconómico.

Es muy importante mencionar que este caso expuesto requiere de atención especial por parte de los actores involucrados, como los son autoridades educativas, maestros, padres de familia y sobre todo los alumnos.

En cambio tiene que quedar claro para dar a entender que Hidalgo es un municipio en donde tiene muy poco futuro educativo, y que quien quiere tener un progreso elevado y significativo tiene que ir en busca de él, precisamente es el motivo de esta investigación, poder documentar que el municipio tiene escasez de alumnos, de aprovechamiento escolar y que encima de todo tiene problemas de desigualdad, en donde las mujeres no son tratadas y mucho menos, son valoradas como lo son y cómo deberían de ser, puesto que a pesar de la mucha o poca educación que los pobladores tuvieron de pequeños, o bien los valores que se les inculcaron en familia, crecen con un machismo, en donde se les hace extraño e imposible que una mujer se supere.

Hoy en día es importante mencionar que los libros de texto, desde el primer grado, hasta el último tiene inmerso ese mensaje, lecciones y temas que llevan al alumno a darse cuenta que una mujer es igual en una condición física pero sobre todo intelectual y que por lo tanto, ambos pueden realizar la misma actividad.

Es extraño, pero la mayoría de los maestros que se encuentran en el municipio, en este caso la cabecera son mujeres, a pesar de que la desigualdad exista.

Esta desigualdad se manifiesta de manera más intensa entre las mujeres que entre los hombres en prácticamente todos los municipios del estado, pero Hidalgo es el enfoque en este momento. Adicionalmente, se constató la existencia de brechas de desigualdad educativa importantes incluso entre miembros del mismo género que habitan en lugares diferentes.

La falta de oportunidades educativas igualitarias entre hombres y mujeres implica un daño importante a las capacidades de la población de los municipios más desiguales para superar la pobreza y mejorar sus condiciones de vida, así como del disfrute pleno de su derecho a recibir educación para poder mejorar su vida.

Lo encontrado en el presente trabajo es contrario a lo que sucede en otros estados de México y en otros países en los cuales existe evidencia empírica del cierre de la brecha de género en las oportunidades educativas entre hombres y mujeres.

Sin embargo, es posible detectar en la literatura consultada que los diferentes grupos humanos se benefician de manera distinta de los avances en materia de igualdad educativa, por lo que las estrategias encaminadas al cierre de las brechas de desigualdad deben ser igualmente diferenciadas.

Para Benavides (2007) la desigualdad educativa es un problema que se manifiesta de manera global. La mayoría, independientemente de sus características económicas y sociales, comparten situaciones de desigualdad educativa. Si bien las sociedades ricas tienen mayores probabilidades de ser equitativas en la distribución de recursos educativos, no necesariamente lo son. Por otro lado, tampoco las sociedades con menos desigualdades educativas comparten una misma estrategia en su sistema educativo.

## CONCLUSIÓN

La desigualdad en la educación se mantiene a pesar de los esfuerzos del sistema educativo mexicano, la desigualdad prevalece como una presencia real en el país, existe una gran desigualdad en nuestro México en el acceso a la educación en las distintas regiones del país, pero una no siempre afortunada igualdad en términos de contenidos y procesos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º establece que la educación impartida por el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Llegando al punto en que Hidalgo es un municipio que necesita apoyo y ganas de salir adelante, en donde debido a la falta de educación y de enseñanza por parte de los padres de familia, es como se tienen estas causas que embargan cada día en la educación.

No cabe duda que el gobierno siempre ha considerado a la educación como la prioridad para el desarrollo del país, cual se ha reflejado en la asignación de recursos y sobre todo en propósitos mejorar cualitativamente nuestro sistema educativo.

Sin embargo, para que México llegue a ser el país que se esboza no bastará con aumentar el número de escuelas e instituciones educativas. Se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos, en cuyo contexto se utilizarán los conocimientos, actitudes y habilidades que se desarrollen en la escuela, considerando que los alumnos son precoces, con una sensibilidad diferente a la de los escolares de hace pocas décadas, provenientes en proporción creciente de medios familiares que no pueden ofrecer el apoyo que recibían los alumnos de origen privilegiado, que antaño eran los únicos en llegar a la educación; con mayor conciencia de sus especificidades culturales; y en no pocos casos, con un creciente malestar en relación con las desigualdades de la sociedad mexicana y con la falta de oportunidades para su vida adulta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Benavides, M. (2007) Lejos aún de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En: Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. GRADE. Perú.

Dora Alicia de la Cruz García. (Junio 18, 2008). En Tamaulipas, presentan mujeres el mayor rezago educativo. JUNIO 18, 2008, de CIMACNOTICIAS Sitio web: <http://cimacnoticias.com.mx/node/47747>

J. Delors. (1997). Causalidad del rezago Factores asociados a la escuela. 1997, de UNAM Sitio web: [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_05/Text/05\\_06a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_06a.html)

Laura Poy Solano. (2013). México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE. 2013, de La Jornada Sitio web: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>

Rodriguez, C. (2009) Diferencias en las oportunidades educativas de las personas según su origen social en el estado de Hidalgo. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México.

Sewell, W. y Shah, V. (1967). "Inteligencia estatus socioeconómico y el logro de la educación superior ", Sociología de la Educación, 40, pp. 1-23.

Subirats, J. et. al. (2005) Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA. España.

José Antonio Marina. (2014). El Abandono Escolar. 2014, de Avances en Supervisión Educativa Sitio web: [http://lanuevafrontera.aprenderapensar.net/files/2011/03/El\\_abandono\\_escolar.pdf](http://lanuevafrontera.aprenderapensar.net/files/2011/03/El_abandono_escolar.pdf)



## ABANDONO ESCOLAR: MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Iván López Rodríguez

Universidad de Cienfuegos Sede "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

e-mail: ilopez@ucf.edu.cu

### RESUMEN

La investigación titulada: Abandono escolar: mirada desde una perspectiva diferente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretende hacer reflexionar, en primer lugar, sobre posibles explicaciones a partir de conocimientos ya aprendidos en el proceso de enseñanza aprendizaje y con base en las mismas ciencias que se imparten, para dar causa lógica y explicaciones. En segundo, sobre una correcta gestión de la cadena de valor del conocimiento a lo largo de cada etapa educacional de la sociedad. Con el objetivo de llegar a la raíz de los problemas que enfrenta la educación en cuanto a la deserción escolar, tomando como base uno de los descubrimientos que cambiaron en algún momento el mundo.

**Palabras clave:** Proceso de enseñanza-aprendizaje, cadena, valor, conocimiento, educación, Abandono escolar.

### INTRODUCCIÓN

La exigencia de contar con una educación de mayor calidad, es una demanda de la sociedad actual, un imperativo del exigente mundo en que estamos inmersos. Las Instituciones de Educación y en especial la Superior desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos del más alto nivel. Lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna constituye un imperativo estratégico para el desarrollo de cada país, pero no es responsabilidad de esa etapa de enseñanza solamente, en ello están implicadas todas hasta la familiar. Es necesaria una adecuada gestión del conocimiento a lo largo de su cadena de valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gestión de este proceso siempre implica un reto. Uno de los puntos que aun continua siendo foco en los países menos desarrollados es la deserción escolar o abandono escolar. En el trabajo siempre será tratado como abandono escolar.

La Educación es uno de los activos que cualquier individuo y sociedad debe tener como tal. Ésta se caracteriza por ser un mecanismo primordial para que las naciones o países alcancen niveles de desarrollo más elevados.

Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se trunca en algún punto, principalmente, por la deserción escolar; entonces se inicia un conflicto social, que influye sobre muchos indicadores. En la búsqueda para tratar de explicar los problemas asociados al abandono escolar; aparece la posible aplicación de conocimientos inherentes a las ciencias básicas y en muchas ramas del saber ya aprendidas con antelación dentro de dicho proceso. En este trabajo se adentrará desde las leyes de Newton específicamente.

Aunque es bien sabido que existen muchos factores que ocasionan el abandono, también estos factores influyen en el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, preocupaciones también de las Instituciones de Educación Superior. Por tal motivo se considera aceptado que también se tengan en cuenta en este tipo de análisis.

Tales ideas, permiten sustentar el **objetivo** del artículo que se direcciona a realizar una mirada desde una perspectiva diferente al proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo ver al estudiante la importancia de la cadena de valor del conocimiento para su propio beneficio y el abandono escolar como ultimo recurso a utilizar. Siempre desde la perspectiva, que la ciencia es la base para dar respuesta al funcionamiento de nuestra propia vida y que estas aparecieron de pequeñas cosas que personas perseverantes demostraron para desarrollar el mundo en su momento. Recuérdese

por un momento el conocido pasaje de la caída de la manzana en la cabeza, causa que se atribuye al descubrimiento y el enunciado de la gravitación universal.

Por tanto, el autor como parte de un proceso de investigación, que tiene salida en una tesis doctoral define como interés de este artículo, ofrecer al sometimiento, análisis y consideraciones de los lectores, que participan en el Congreso.

## DESARROLLO

### 1. Entendiendo el problema desde la interrelación de las ciencias.

Las universidades como escalón superior son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países pero estas son solo un escalón en el proceso de enseñanza -aprendizaje, existen otras que en su forma organizativa generan ordenadamente un grado de conocimiento.

En las escuelas, se enseñan siempre desde el principio y con un orden. El estudio y comprensión se fundamentan en la lógica del razonamiento. No es posible aprender a restar sin antes conocer la suma. Dígase "conocer" aunque mejor sería decir "dominar"; e ahí, uno de los problemas del aprendizaje: en muchas ocasiones, se pasa a un conocimiento superior solo conociendo lo que le precede y no dominándolo. Para subir un escalón en el conocimiento humano debe dominarse el peldaño donde se encuentre. Conocer no es igual que dominar y para ello analicemos las definiciones a partir del Diccionario de la Lengua Española:

CONOCER (DEL LAT. COGNOSCERE). TR.: AVERIGUAR POR EL EJERCICIO DE LAS FACULTADES INTELECTUALES DE LA NATURALEZA, CUALIDADES Y RELACIONES DE LAS COSAS. 11 2. ENTENDER, ADVERTIR, SABER, ECHAR DE VER. 11 3. PERCIBIR EL OBJETO COMO DISTINTO DE TODO LO QUE NO ES ÉL. 11 4. TENER TRATO Y COMUNICACIÓN CON ALGUIEN. U. T. C. PRNL. 11 5. EXPERIMENTAR, SENTIR.

DOMINAR (DEL LAT. DOMINARE), TR.: TENER DOMINIO SOBRE ALGO O ALGUIEN. 11 2. SUJETAR, CONTENER, REPRIMIR. 11 3. CONOCER BIEN UNA CIENCIA, UN ARTE, UN IDIOMA, ETC. 11 4. DIVISAR UNA EXTENSIÓN CONSIDERABLE DE TERRENO DESDE UNA ALTURA. 11 5. INTR. DICHO DE UN MONTE, DE UN EDIFICIO, ETC.: SOBRESALIR ENTRE OTROS, SER MÁS ALTO QUE ELLOS. U. T. C. TR. 11 6. DICHO DE UNA COSA: PREDOMINAR ENTRE OTRAS.

Si nos basamos en el planteamiento descrito por Taylor en su modelo Spectrum de valor agregado para la adquisición del conocimiento podemos relacionar que en el sistema educacional se rige por la concreción de estos preceptos pues el resultado final de la educación es la correcta aprehensión del conocimiento y cada una de las enseñanzas antes descrita en el tienen que concatenarse e identificarse con cada una de estas etapas en función del grado de complejidad que se va adquiriendo en la cadena del proceso que a la vez va generando más valor al conocimiento que se adquiere a medida que se pasa de nivel piramidal educacional.

Si se asciende en el aprendizaje sin los basamentos básicos para cada etapa se prevé un declive en la calidad del conocimiento que se tenga; viéndose al final en peligro el resultado en la actuación social y laboral de cada uno de los individuos que han pasado la pirámide aun hasta el nivel que se pueda haber accedido por cada cual.

La competencia organizacional emerge entonces de un ecosistema del conocimiento, el cual puede estar integrado por las personas, las redes de conocimiento y las redes tecnológicas que lo apoyan. Cuando hablamos de conocimiento estamos hablando de un activo intangible por lo que hay que como tal tiene que ser gestionado.

El capital intangible como clave competitiva.

El capital intangible se compone de los elementos siguientes:

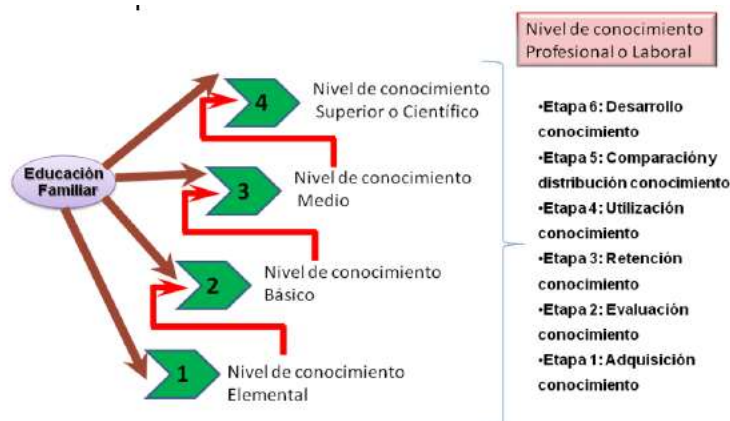
- $KI = KH + KO + KT + KR$
- $KI$  = Capital intangible o intelectual o conjunto de competencias básicas distintivas de carácter intangible.
- $KH$  = Capital humano o conjunto de competencias personales.
- $KO$  = Capital organizacional o conjunto de competencias organizativas o estructurales.
- $KT$  = Capital tecnológico o conjunto de competencias tecnológicas.

- KR = Capital relacional o conjunto de competencias relacionales con el entorno.

Cadena de valor de la gestión del conocimiento vs intangibles

- Etapa 1: Adquisición conocimiento
- Etapa 2: Evaluación conocimiento
- Etapa 3: Retención conocimiento
- Etapa 4: Utilización conocimiento
- Etapa 5: Comparación y distribución conocimiento
- Etapa 6: Desarrollo conocimiento

**Fig. 1.** Etapas dentro de la cadena de valor del conocimiento



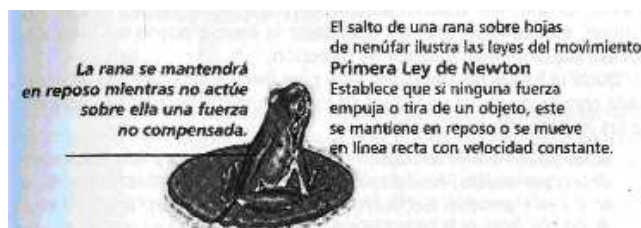
**Fuente:** Elaboración propia

Hasta aquí se asume, todo esta muy claro. Pero, no se si usted al igual que el autor de este trabajo a escuchado a algún estudiante o persona decir: “he estudiado algo que no se para que me sirve”. Quizás no sea culpa de el y si del educador que no supo tener presente el surgimiento del contenido científico que imparte, la interrelación de su materia con otras tantas o simplemente que usted no es el, que si sabe el porque y necesita saber. Acá se quiere demostrar con un ejemplo, quizás algo extraño para motivar, demostrar y hasta poder entender un poco como se aprecia la cadena de valor del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asegura que hay muchos mas ejemplos.

Hablemos del aporte a la mecánica a través de las tres leyes de Newton. Valga aclarar que la intención de utilizar las leyes de Newton como herramientas, son solo, para explicar la importancia de ciertos aspectos esenciales en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje asociados a la deserción escolar y no entrar a discutir el sentido físico de estas leyes.

La Primera Ley de Newton —conocida como Ley de la Inercia— plantea que, si la fuerza sobre un objeto es cero, si el objeto está en reposo, este permanecerá en reposo; y si está en movimiento, permanecerá en movimiento en línea recta, con velocidad constante. Veamos la siguiente figura.

**Fig. 2.** Aplicación de la Primera Ley de Newton



**Fuente:** Tomado de internet

Partiendo del enunciado más sencillo de la Primera Ley: si no hay fuerza, el cuerpo no se mueve. Por ende, para que este se mueva tiene que existir una fuerza de magnitud tal que lo saque del estado de reposo en que se encuentra, es decir, que rompa la inercia.

Al buscar la definición de inercia en el Diccionario de la Lengua Española; se encontrará la siguiente:

**INERCIA:** *Propiedad de los cuerpos de no modificar su estado de reposo o movimiento si no es por la acción de una fuerza. || Rutina, desidia.*

¿Cómo aplicar este enunciado a nuestro tema en cuestión?

¡No creen que la educación o el proceso de enseñanza-aprendizaje es la fuerza que se necesita para empujar el desarrollo de una persona, país o el mundo y sacarlo de ese estado rutinario del desconocimiento! Dígase esto, pero téngase muy en cuenta que un proceso de enseñanza – aprendizaje que no se gestione correctamente y actualice sus modos de actuación con actualización constante, puede igual caer en estado de reposo o rutinario.

Lo que si no se encuentra en la teoría de Newton, por supuesto, es la importancia de la necesidad de la existencia de esta fuerza, que a veces se pasa por alto y no se le presta la debida atención.

A partir de este supuesto se puede inferir dos aspectos fundamentales.

1. Establecer unidad de propósito y orientación.
2. Crear y mantener un ambiente interno para involucrar a los educandos en el logro de los objetivos.

Volvamos a Newton y analicemos su Segunda Ley, que relaciona la fuerza total con la aceleración (a). Una fuerza neta ejercida sobre un objeto lo acelerará, es decir, cambiará su velocidad. La aceleración resultante será proporcional a la magnitud de la fuerza total, y tendrá la misma dirección y sentido que esta. La constante de proporcionalidad es la masa (m) del objeto. En términos matemáticos, se expresa por la fórmula siguiente:

$$F = m \cdot a$$

**Fig. 3.** Aplicación de la Segunda Ley de Newton



**Fuente:** Tomado de internet

El autor Imagina que debe estar pensando: Y esto, ¿qué tiene que ver con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento? ¿Cómo aplicar esta ley física?

Sencillo, imagine que F es el objetivo que quiere alcanzar y la variable a, los recursos que tiene para ello. ¿Hasta ahí está bien? Entonces, ¿que representa m? ¿Qué relación puede existir entre el objetivo que se quiere alcanzar y los recursos que se tiene para ello?

La respuesta es clave y, a la vez, sencilla: si partimos desde el supuesto donde el educando quiere estar involucrado con el proceso de enseñanza-aprendizaje pero, por supuesto, tendrá un grupo de factores o fuerzas con un peso fundamental que podrán hacer aparecer el abandono escolar.

En este punto el supuesto considera que se cuenta con un proceso de enseñanza-aprendizaje bien organizado y que se tiene los recursos necesarios para una actividad con elevado índices de calidad, es decir podemos considerar la variable constante. Entonces, si la masa m aumenta, refiriéndose a menos abandonos, se obtiene un valor de F superior; de forma contraria, si m disminuye provocado por mayor cantidad de abandonos, entonces, el objetivo que se alcanza no tiene la misma magnitud que lo esperado.

Queda, entonces, abordar la Tercera Ley de Newton, conocida como la ley de acción-reacción. Newton plantea: por cada fuerza que actúa sobre un cuerpo, este realiza una fuerza de igual intensidad y dirección, pero de sentido contrario sobre el cuerpo que la produjo. Volvamos por tercera vez al caso de la rana (Fig. #).

**Fig. 4.** Aplicación de la Segunda Ley de Newton



**Fuente:** Tomado de internet

Es decir, por cada fuerza que actúa se produce una reacción que se opone a la fuerza actuante. ¿No le dice nada esto? ¿No tiene similitud con lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Veamos como pensaba (Vincent, 1989).

El señalaba que la deserción es la partida del estudiante de la escuela y propone cinco teorías que engloban las posibles causas o bien pudiéramos llamarlas fuerzas que provocan el abandono escolar, clasificándolas en: psicológicas, socio-ambientales, económicas, organizacionales e interaccionales.

El abandono escolar es un problema educativo que repercute en el desarrollo del país. Lo que implica el riesgo de contar en el futuro cercano con recursos humanos de baja calidad y eficiencia (mano de obra barata), por ende, continuación en la pobreza en perjuicio de la familia, comunidad y de un país.

Un grupo considerable de autores o estudiosos de este fenómeno tiene su propia concepción al respecto. Podemos encontrar autores como Sainz de Robles, Velázquez, Camiso, Tambutti, Gómez, De los Santos, entre muchos otros.

Para (Espíndola & León, 2002) la deserción estudiantil es un retiro definitivo, rara vez es un evento inesperado. Se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación, especialmente cuando se transmite del ciclo primario al secundario.

(Gaviria, A., Uribe, A., & otros, 2006) Por su parte aseveran que por deserción escolar se entiende el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual

Para el tratamiento del concepto de abandono se asumió la definición siguiente: El abandono o deserción se puede definir como el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa los estudios en la carrera en la que se ha matriculado, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. (Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A., 2012)

Aun, cuando en nuestro país es común que se maneje el término como deserción escolar, este trabajo trata el tema como abandono escolar de los estudiantes puesto que si analizamos los términos según el Diccionario de la Lengua Española:

DESERCIÓN

*Intr. Dejar el soldado su puesto o ausentarse sin permiso por más de tres días. II Desamparar uno sus negocios, ideología, deber, escuela, etc. II Dejar de acudir a una concurrencia o abandonar una amistad.*

ABANDONO

*Acción y efecto de abandonar o abandonarse.*

ABANDONAR

*tr. Dejar a su suerte; desechar. Desinteresarse de algo. II Dejar un lugar, una actividad, competición, etc. II Soltar algo. II dejar de tener algo que se tenía. Descuidar el propio interés o aseo.*

Según este análisis podrá apreciar que el término mas apropiado es Deserción. A opinión del autor tratar a un estudiante de desertor es un poco hiriente, la tarea de un docente no es esa; es mucho más importante, es lograr que los educandos se sientan interesados en aprender. “No se puede juzgar mal a nadie hasta que se demuestre lo contrario”. El mal término quizás muchas veces se confunda por la falta de información sobre la causa o fuerza que han provocado el abandono de los estudiantes, que por cualquier razón dejan a una institución educativa. Son muchos los casos que regresan solicitando la reincorporación a los centros de estudio pasado algún tiempo.

Parafraseando a (Marcela, C., 2013) la magnitud y distribución del fracaso escolar, nos muestra cuán lejos estamos aun de discernir entre saber y conocer las causas, Es tiempo que cuestionar las reformas y políticas que se han implementado buscando revertir o mejorar la situación. En efecto, la evidencia a más de 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanece afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades.

Datos recientes del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, del IIPE UNESCO Buenos Aires y la OEI (2009), señalan que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica. Por su parte, los datos analizados por CEPAL en su Panorama Social del (2013), vuelven a constatar la inequidad de los sistemas al identificar quienes son los desertores y en qué sectores se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela.

Cuando fuerzas mayores como el estado e instituciones de alto poder entienden u ofrecen alternativas para erradicar este mal se pueden apreciar entonces cambios significativos. La UNESCO reconoce a Cuba por sus avances en educación según Informe Mundial de Educación (2014)

Cuba presenta un Índice en el Desarrollo de la Educación (IDE) clasificado como ALTO de 0.983, encabezando la región de América latina y el Caribe. Es de los países que más avances ha tenido en la consecución de los objetivos de la EPT de 1999 al 2011, que se ubicada entre los primeros lugares. Aún y cuando ya en 1999 Cuba había prácticamente alcanzado los objetivos de la EPT, con un Índice en el Desarrollo de la Educación (IDE) ALTO de 0.978, cuando el país continua teniendo significativos avances. Cuando es el país en el mundo que dedica mayor parte de su Producto Interno Bruto en educación con un 13 %. Sigue, como todo país en vía de desarrollo, enfrentándose al problema del abandono docente.

Como alternativa a este problema en Cuba se ponen de manifiesto un grupo de oportunidades para aquellos estudiantes que abandonan los estudios universitarios, a modo de buenas prácticas para reducir esto, amparadas por las políticas nacionales y reglamentadas por el Ministerio de Educación Superior, al cual se subordinan metodológicamente todas las universidades cubanas.

Estas se refrendan en dos Resoluciones, la No. 210 del año 2007, Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico, y No. 120 del año 2010, Reglamento de Organización Docente. Estos Reglamentos norman el Trabajo Docente y Metodológico y la organización docente, definidas estas últimas como el conjunto ordenado de los diferentes elementos que regulan el tránsito de los estudiantes por la educación superior.

Aquí se establecen las bases para vías de ingreso, matrículas, licencias de matrícula, bajas de las aulas universitarias y reingresos, entre otros temas reglamentados en dichas Resoluciones. Ofreciendo diferentes alternativas para aquellos estudiantes que sientan la necesidad de

abandonar los estudios universitarios. Consideren el término “abandono” como última alternativa. Una práctica establecida para evitar el abandono es permitir que promuevan al año inmediato superior, aquellos alumnos que desaprobaban hasta dos asignaturas del año que cursan, pertenecientes a períodos diferentes, las que podrán matricular como arrastre en el siguiente curso. Debe considerarse, además, que la licencia de matrícula es una alternativa para aquel estudiante que por razones justificadas se viera obligado a abandonar los estudios, de manera que pueda hacerlo de forma temporal y luego reincorporarse a sus estudios.

## **2. Primeros pasos para solución del problema (Caso Universidades Cubanas)**

### **2.1. El ingreso a la universidad**

El ingreso a la educación superior es el acto de ser admitido como estudiante de este nivel de enseñanza y se realiza de acuerdo con las regulaciones que establece el Ministerio de Educación Superior, que incluyen los requisitos adicionales y de selección exigidos para algunas carreras. Se toman en cuenta también las indicaciones específicas que dictan este Ministerio y otros organismos con Centros de Educación Superior adscriptos. En Cuba todos los ciudadanos residentes permanentes de la República de Cuba poseedores del nivel medio superior tienen derecho a ingresar a la educación superior, siempre, que reúnan los requisitos exigidos para cada tipo de curso. Los ciudadanos extranjeros residentes permanentes en el territorio nacional, podrán ingresar a los Centros de Educación Superior según las mismas disposiciones legales aprobadas para los ciudadanos cubanos, así mismo, los ciudadanos extranjeros residentes no permanentes ingresan a los Centros de Educación Superior según lo acordado en los convenios firmados y ratificados con los gobiernos de sus respectivos países. Todo el que aspira a estudiar en la educación superior en Cuba, en cualquiera de sus tipos de curso y para cualquier carrera, tendrá que realizar con carácter obligatorio tres exámenes de ingreso en las disciplinas siguientes: Matemática, Español e Historia de Cuba por ese orden. Constituye un requisito indispensable obtener un mínimo de sesenta puntos en cada examen para que el aspirante sea incluido en el escalafón de otorgamiento de plazas según su fuente de ingreso.

Por otra parte, se ofrecen dos oportunidades de presentación a los exámenes de ingreso a todos los aspirantes, en tres convocatorias.

- Convocatoria ordinaria: Para todos los que aspiren ingresar a la educación superior.
- Convocatoria extraordinaria: Segunda oportunidad para los desaprobados, y primera oportunidad para los aspirantes que no asistieron a la primera por causas muy justificadas (hospitalizados y otras muy excepcionales que consideren los presidentes de las Comisiones de Ingreso Provinciales).
- Convocatoria especial: Para los aspirantes que desaprobaban alguna asignatura en la convocatoria ordinaria y por causas excepcionalmente justificadas no pudieron asistir a la convocatoria extraordinaria, y para otros casos especiales.

Todos los ciudadanos cubanos y extranjeros residentes permanentes en Cuba, que acrediten haber culminado la enseñanza media superior o que culminan estos estudios en el curso escolar que aspiran a ingresar en la educación superior, tienen derecho a presentarse al proceso de ingreso sólo por una de las tres modalidades de estudio que oferta la enseñanza universitaria: Curso Diurno, Curso por Encuentros o Educación a Distancia. Para optar por el Curso Diurno constituye un requisito no exceder los 25 años en el momento de la inscripción para los exámenes de ingreso.

Otra vía de ingreso a las universidades cubanas es el examen de Concurso. Por la vía de Concurso los aspirantes deben cumplir los requerimientos de admisión del proceso de ingreso al Curso Diurno. En el caso de los jóvenes matriculados en alguna carrera de este tipo de curso podrán presentarse por esta vía para cambiar de carrera sólo por una vez, siempre que no hayan rebasado el tercer año de la carrera.

Los graduados universitarios que deseen estudiar una segunda carrera, podrán realizarlo por las carreras que se oferten por Curso por Encuentros o Educación a Distancia, siempre que no desplacen algún aspirante que no sea graduado universitario. No tendrán que realizar los exámenes de ingreso.

## **2.2. La matrícula en la Educación Superior**

La matrícula es la inscripción oficial en los registros del Centro de Educación Superior, mediante la cual una persona formaliza o ratifica al inicio de cada período académico su condición de estudiante. Se concede a los ciudadanos que cumplan los requisitos y las normas establecidas en las disposiciones que al efecto dicte el Ministerio de Educación Superior o el organismo especializado al cual se encuentra adscripta la carrera.

La matrícula en los Centros de Educación Superior para los estudiantes de nuevo ingreso y reingresos aprobados según las disposiciones vigentes, se efectúa de manera personal, previa convocatoria oficial emitida por el Ministerio de Educación Superior o por el organismo al cual se encuentra adscripta la carrera.

Para formalizar la matrícula el estudiante no podrá estar matriculado en ninguna otra carrera. La doble matrícula, ya sea en distintos Centros de Educación Superior o en distintos tipos de cursos, tanto si corresponden a carreras diferentes o a la misma, tendrá el efecto de anular ambas matrículas mediante Resolución Rectoral. El estudiante no tendrá derecho a matricular durante los dos cursos académicos siguientes.

## **2.3. La licencia de matrícula**

La licencia de matrícula es la primera oportunidad que brinda el sistema de educación superior cubano a los jóvenes que están obligados a dejar los estudios, dándoles la posibilidad de abandonar estos temporalmente y no de manera definitiva.

Es una categoría que se confiere a aquellos estudiantes matriculados en la educación superior, en el curso diurno y en el curso por encuentros, que por determinadas causas se vean obligados a interrumpir los estudios, siempre que mantengan los requisitos por los cuales accedieron a las carreras. Los directivos de la carrera deberán garantizar que se mantenga una comunicación periódica con estos estudiantes, con vistas a brindarles una atención personalizada.

El tiempo que el estudiante esté acogido a la licencia de matrícula no se tiene en cuenta en el total de años que dispone para cursar la carrera.

Los estudiantes mantendrán el derecho a reincorporarse nuevamente a los estudios que cursaban sin que se considere reingreso, reconociéndoseles las asignaturas aprobadas anteriormente.

La licencia de matrícula debe renovarse durante el primer mes de cada curso académico, en tanto no cese la causa que la motiva y solo podrá renovarse por un plazo no mayor de dos cursos académicos consecutivos. La licencia de matrícula que exceda este período será autorizada excepcionalmente por la Dirección de Ingreso y Ubicación Laboral del Ministerio de Educación Superior. Los estudiantes de curso diurno y de curso para trabajadores, podrán solicitar licencia de matrícula debido a alguna de las causas siguientes:

- a) Movilización militar.
- b) Enfermedad o accidente.
- c) Maternidad o embarazo.
- d) Participación en actividades deportivas como atletas de alto rendimiento.
- e) Participación en actividades de grupos nacionales de cultura por ser miembros de los mismos, y de otros grupos artísticos en el caso de los estudiantes de carreras de arte.
- f) Necesidad impostergable de la producción o los servicios, para los estudiantes matriculados en cursos para trabajadores.
- g) Por problemas personales excepcionalmente justificados.
- h) Cumplimiento de misión de carácter oficial asignada.

## **2.4. Arrastres y Repitencias**

Por primera vez en la Resolución No. 120 del 2010, y que está dirigida a evitar el abandono de las aulas universitarias, es la posibilidad de “arrastre”, que da la posibilidad de promover sin tener todas las asignaturas del año académico aprobadas. Se establece que los estudiantes



matriculados en los cursos diurnos promoverán al año inmediato superior en los casos siguientes:

a) Cuando tengan aprobadas todas las asignaturas previstas en el año matriculado.

b) Cuando desaprobeben hasta dos asignaturas del año que cursa pertenecientes a períodos diferentes, las que podrán matricular como arrastre en el siguiente curso.

Solo podrán matricular dos asignaturas como arrastre correspondientes al año académico inmediato inferior. Si desaprobeban dos asignaturas en un mismo período o más de dos asignaturas en el curso, podrá valorarse la posibilidad de repetir el año académico, según establece el artículo 50 del presente Reglamento. Tendrán la oportunidad de repetir hasta dos años de su plan de estudio durante toda la carrera y solo podrán repetir un mismo año una sola vez.

Para autorizar a un estudiante a repetir un año académico, se tendrá en cuenta que sus resultados docentes no estén vinculados a una mala actitud ante el estudio y que posea una evaluación integral satisfactoria. Además, se analizarán los criterios del colectivo de profesores del año, de las organizaciones estudiantiles o del sindicato, según corresponda, y se podrán realizar las verificaciones que se estimen necesarias.

El estudiante matriculado en el curso diurno que acumule hasta cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, podrá continuar sus estudios hasta finalizar el curso y examinar tres de las asignaturas desaprobadas en la convocatoria extraordinaria de fin de curso.

a) Si aprueba estas tres asignaturas, promoverá con dos arrastres si estos son de períodos diferentes; si son del mismo período se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado sus posibilidades de repitencia. De no concedérsele la repitencia, causa baja por insuficiencia docente.

b) Si desaprobea al menos una de estas tres asignaturas, entonces se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado las posibilidades establecidas para este tipo de curso; de lo contrario causa baja por insuficiencia docente.

Si el estudiante acumula más de cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, se analizará la posibilidad de repetir el año. De concedérsele, continuará los estudios hasta finalizar el curso, momento en que se le ratificará esta posibilidad, en correspondencia con la actitud mantenida por el estudiante. De no concedérsele, causa baja por insuficiencia docente.

## **2.5. Sobre los estudiantes que causan baja de los estudios universitarios**

Se entiende por baja la suspensión temporal o definitiva de la condición de estudiante universitario. Es válida para estudiantes matriculados en cualquier tipo de curso. A los efectos de la promoción académica las bajas se consideran como año cursado y desaprobado.

Los tipos de bajas que pueden presentarse son los siguientes:

a) Por insuficiencia docente.

b) Por sanción disciplinaria.

c) Voluntaria.

d) Por deserción.

e) Por pérdida de requisitos.

f) Por inasistencia.

g) Definitiva.

Se considera que un estudiante matriculado en el curso diurno o en curso para trabajadores causa baja por insuficiencia docente cuando:

a) Desaprueba más de dos asignaturas en el año académico matriculado y ya ha agotado todas sus posibilidades de repitencia.

b) Desaprueba más de dos asignatura en el año académico matriculado y no es autorizado a repetir el año.

c) Desaprueba el año que repite.

Se considera que un estudiante, matriculado en cualquier tipo de curso, causa baja por sanción disciplinaria, cuando incurre en faltas establecidas en el Reglamento Disciplinario vigente y que implican la separación indefinida o temporal de la educación superior.

Se considera que un estudiante, matriculado en cualquier tipo de curso, causa baja voluntaria cuando es solicitada por este. La solicitud la dirigirá por escrito al decano de la Facultad o al directivo designado en los municipios, según corresponda, especificando las causas que la fundamentan.

Se considera que un estudiante causa baja por deserción cuando:

a) Matriculado en cualquier tipo de curso, no ratifique su matrícula en cada curso académico y en el período que se establezca por la dirección del Centro de Educación Superior.

b) Matriculado en los cursos diurnos y por encuentros, no renueve la licencia de matrícula en cada curso académico y en el período que se determine por la dirección del Centro de Educación Superior.

c) Matriculado en cualquier tipo de curso abandone los estudios sin justificar la causa.

Se considera que un estudiante causa baja por pérdida de requisitos cuando:

a) Matriculado en cualquier tipo de curso, pierda aptitudes físicas o mentales de tal envergadura que no le permitan continuar sus estudios universitarios. Esta situación debe estar avalada por una institución de salud.

b) Matriculado en cualquier tipo de curso, muestre una conducta social inconsecuente con los principios éticos y morales que propugna nuestra sociedad. Esta decisión debe aprobarse en el consejo de dirección de la Facultad en que esté matriculado el estudiante.

Se considera que un estudiante, matriculado en los cursos diurnos o para trabajadores, causa baja por inasistencia cuando haya desaprobado alguna asignatura según lo establecido en la Resolución No. 120 del año 2010, Reglamento de Organización Docente con respecto a la asistencia a clases, y además, haya consumido todas las posibilidades de repitencia y el número de asignaturas desaprobadas en el año que cursa exceda la cantidad de arrastres permisibles en el tipo de curso en que esté matriculado.

La mencionada Resolución No. 120 establece que los estudiantes que excedan el 20% de ausencias justificadas a las actividades docentes de una asignatura y no sobrepasen el 50%, podrán ser autorizados de manera excepcional, a presentarse a la evaluación final de las asignaturas, en las convocatorias ordinaria y extraordinarias, o recibir la calificación final en aquellas que no tienen previsto un acto de evaluación final, en los casos debidamente acreditados. Si el estudiante no es autorizado a presentarse a la evaluación final o a recibir la calificación en las asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación final, o exceda el 50% de ausencias a las actividades presenciales, se le considerará desaprobada la asignatura y obtendrá la calificación de Mal (2) en las convocatorias ordinaria y extraordinarias.

Se considera que un estudiante causa baja definitiva cuando:

a) Matriculado en cualquier tipo de curso cause baja nuevamente por cualquiera de los tipos de baja que pueden presentarse, y además haya agotado todas las posibilidades previstas, incluyendo la posibilidad de reingreso.

b) Matriculado en cualquier tipo de curso, incurra en faltas disciplinarias que impliquen la expulsión de la educación superior, según se establece en el Reglamento Disciplinario vigente.

c) Fallezca.

## **2.6. Tratamiento a los estudiantes que causan baja de los estudios universitarios. El reingreso**

El tema fundamental es considerar las oportunidades que tiene un estudiante que causa baja de los estudios universitarios, lo que está definido en el concepto de reingreso.

Se considera reingreso al estudiante que siendo baja de cualquier tipo de curso en la educación superior, se le autorice nuevamente la matrícula.

El reingreso se autoriza por una sola vez a la educación superior, siempre que haya transcurrido, al menos, un curso académico posterior al que causó baja. El Decano de la Facultad está autorizado a conceder el reingreso.

Al estudiante que cause baja en cualquier tipo de curso de la educación superior, se le autorizará a reingresar en el curso por encuentros siempre que cumpla los requisitos que se exigen para matricular en este tipo de curso.

Este reingreso siempre será a la misma carrera que cursaba el estudiante. En caso de no existir en curso por encuentros la carrera que estudiaba, podrá reingresar a otra carrera en el mismo tipo de curso, siempre que sea autorizado por el rector del centro donde se aspire a reingresar. Podrán reingresar también al curso por encuentros los estudiantes que, provenientes de este tipo de curso:

a) Fueron sancionados disciplinariamente a separación temporal y hayan cumplido el plazo de la sanción.

b) Fueron sancionados disciplinariamente a separación indefinida y hayan transcurrido al menos dos años académicos posteriores a la sanción.

A los estudiantes que causaron baja en cualquier tipo de curso de la educación superior, se les autorizará a reingresar en el curso diurno, solo en los casos siguientes:

a) Si obtienen plaza por la vía de examen de concurso.

b) Provenientes de este tipo de curso y sancionados disciplinariamente a separación temporal, hayan cumplido el plazo de la sanción.

c) Provenientes de este tipo de curso y sancionados disciplinariamente a separación indefinida, una vez eliminadas las causas que motivaron la sanción.

Los casos relacionados anteriormente podrán reingresar en el curso académico siguiente.

El estudiante que matriculado en los cursos diurnos o por encuentros, haya causado baja antes de concluir el primer año de la carrera y sea autorizado a reingresar, tendrá que someterse a la metodología establecida para el ingreso a la educación superior en el tipo de curso que aspire a reingresar.

El estudiante matriculado en la educación a distancia que haya causado baja sin haber aprobado ninguna de las asignaturas de la carrera, y sea autorizado a reingresar, tendrá que someterse a la metodología establecida para el ingreso a la educación superior en el tipo de curso que aspire a reingresar.

El estudiante que matriculado en cualquier tipo de curso haya causado baja en el segundo año o en años superiores y sea autorizado a reingresar, podrá hacerlo directamente al año y carrera que cursaba cuando se trate del mismo plan de estudio.

## **3. Algunos resultados en la carrera de contabilidad y finanzas de la universidad de Cienfuegos. Sede Carlos Rafael Rodríguez, Cuba.**

Los resultados que se manifiestan en este trabajo están dado en primer lugar como producto de la investigación doctoral que se esta sucintado por el autor, en segundo lugar por la orientación de las políticas nacionales, en tercero por las políticas que se están implementando por el departamento carrera a medida que se plantean propuestas de mejora.

Dentro de las estrategias actuales para enfrentar los fenómenos de abandono docente, la repitencia y los arrastres se pueden mencionar: la implementación de nuevos modelos pedagógicos; el perfeccionamiento de los planes de estudio considerando al estudiante como el centro del proceso docente – educativo, lo que incluye además el desarrollo de un sistema de evaluación del aprendizaje, con un enfoque más cualitativo e integrador, entre otros

aspectos; el perfeccionamiento del sistema de ingreso y de la labor educativa dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, a que se sienta guiado y reciba mayor colaboración, así como asesorado por el equipo de trabajo educativo del año y la identificación precisa de las individualidades de cada estudiante, de modo que se conozca cabalmente qué problemas pueden estar afectando su desempeño integral; el mejoramiento de la organización del proceso docente, que incluye entre otros, la flexibilización de las normativas académicas; el completamiento de la base material de estudio; la superación continua de los profesores a tiempo completo y parcial; el desarrollo de cursos de nivelación en algunas instituciones como apoyo a los estudiantes de bajos rendimientos; la implantación del sistema de acreditación de las carreras universitarias; el establecimiento de un sistema de seguimiento y control de los resultados académicos y la determinación precisa del nivel de conocimientos y habilidades básicas de los estudiantes que acceden a la universidad, por sólo mencionar algunas de las más importantes.

A partir del año pasado, es decir, curso 2014-2015 se comienza esta investigación producto de la apreciación de un problema crítico en los primeros dos años de los cursos anteriores, aun no se publican los resultados del curso en que nos encontramos pues se considera para este trabajo la comparación con nuestro punto de partida.

**Tabla 1.** Tipologías de causas por la que los estudiantes abandonan la carrera, por años y porcentajes que representan.

| Curso              | Causas en %  |   |               |                               |   |
|--------------------|--|---|---------------|-------------------------------|---|
|                    | 1er año  | 2do año   | 3er año       | 4to año                       | 5to año                                   |
| <b>Curso 14-15</b> | - Abandono (3,45)<br>- Repitencia (3,45)<br>- Licencias de matricula (LM) (3,45)                 | - Abandono (2,86)<br>- (LM) (8,57)                        | -             | -                             | -   |
| <b>Curso 13-14</b> | - Insuficiencia docente (ID) (6,82)<br>- Abandono (2,27)<br>- Repitencia (2,27)<br>- (LM) (4,55) | - Abandono (5,56)<br>- Cambio tipo de curso (5,56)        | - (ID) (8,33) | - Cambio tipo de curso (9,09) | - Abandono (6,25)<br>- No graduado (6,25) |
| <b>Curso 12-13</b> | - Abandono (11,11)<br>- (LM) (7,41)<br>- Repitencia (18,52)                                      | - Abandono (6,67)<br>- (LM) (6,67)<br>- Repitencia (6,67) | -             | -                             | - Prorroga (1)                            |

**Fuente:** Elaboración propia

Como se puede apreciar los mayores problemas se ubican en los primeros años de la carrera y por experiencia creo, ese es siempre el mismo comportamiento en la gran mayoría de las carreras universitarias. Aquí la primera pregunta, asociada a los basamentos de la ingeniería industrial con relación a la calidad de los procesos, ¿Porque pasa esto?. La respuesta en cierta manera se explica anteriormente. Recuérdese el principio de este trabajo, las terminologías conocer o dominar en función de la cadena de valor orientada al conocimiento. ¿Qué hacemos los educadores para entender esto en las nuevas generaciones? ¿Como lo hacemos? Esas serian otras interrogantes. Una de las estrategias que se puso en práctica en el departamento y que ya se empiezan vislumbrar resultados. Mediante el perfeccionamiento de la labor educativa dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, a que se sienta guiado y reciba mayor colaboración, así como asesorado por el equipo de trabajo educativo del año y la identificación precisa de las

individualidades de cada estudiante, de modo que se conozca cabalmente qué problemas pueden estar afectando su desempeño integral. Para esto se han seleccionado a profesores de categorías superiores y que poseen un grupo de características específicas para realizar un trabajo especializado en cada año y un Guía de grupo que se mantiene con los mismos estudiantes desde 1ro a 5to año.

En este estudio no se publican resultado de promoción limpia pues el estudio se esta realizando desde un grupo de perspectivas diferentes y aun no se cuantifican.

## **CONCLUSIONES**

- Los factores que provocan el abandono escolar son muy diversos. Los riesgo potenciales que provocan este fenómeno están vinculados a variables externas e internas, donde prima la multicausalidad y una gran complejidad por las diferentes ópticas desde donde pueden ser analizados. Por eso, la investigación educativa vinculada con el acceso, la permanencia, el egreso, las bajas y la repitencia sigue teniendo también un espacio con grandes perspectivas en las IES cubanas con vistas a elevar la eficiencia de sus rendimientos académicos.
- En el centro de esta cuestión se encuentra también la labor educativa de los profesores, su compromiso individual y colectivo con los estudiantes y viceversa. Si un estudiante fracasa en los estudios, también el profesor fracasa. Y por lo tanto, el docente debe estar muy comprometido con su propia obra pedagógica y profesional, con su rol importante en la sociedad.
- En Cuba el fenómeno del abandono escolar en todas las modalidades de estudio, se están enfrentando a través de la ampliación territorial de la oferta educativa, la implementación de nuevos modelos pedagógicos, el perfeccionamiento de los planes de estudio considerando al estudiante como el centro del proceso docente – educativo, el perfeccionamiento del sistema de ingreso y de la labor educativa dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, por mencionar sólo algunas de las estrategias más importantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2012). La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un "Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono (págs. 83-90). Presented at the Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Madrid, España: Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicación.

*Diccionario Práctico*. (2014). (Décima octava reimpresión.). México: Grijalbo.

Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Una nueva mirada, 30.

Gaviria, A., Uribe, A., & otros. (2006). Antioquia se toma la palabra. Deserción Escolar. Recuperado a partir de <http://www.lapalabra.gov.co/descarg/documentos/DesercionEscolar.pdf>.

Informe de Tendencias Educativas en América Latina. (2009). Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>.

Informe Mundial de Educación. (2014). UNESCO.

Marcela, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2007). Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico. Resolución No. 210/2007. La Habana. Editorial Félix Varela.

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010). Reglamento de Organización Docente. Resolución No. 120/2010. La Habana. Editorial Félix Varela.

Newton, I. (1687). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*.

Panorama social de América Latina. Santiago de Chile. (2013). Recuperado a partir de <http://www.novpob.uh.cu/index.php/rnp/article/view/228/207>.

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010). Reglamento de Organización Docente. Resolución No. 120/2010. La Habana. Editorial Félix Varela. Vincent, T. (1989). *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior*. México.

**Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI**

**Tema: Rezago y deserción escolar**

**CORRELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS DEL ÁREA DE LA QUÍMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO<sup>1</sup>**

Rosalía Buenrostro Arceo. Departamento de Matemáticas.

U. de G., CUCEI. [rosiarce2001@yahoo.com.mx](mailto:rosiarce2001@yahoo.com.mx)

Beatriz Venegas Ruiz. Depto. de Farmacobiología.

U. de G., CUCEI. [beatrizvr03@hotmail.com](mailto:beatrizvr03@hotmail.com)

Cristina Martínez Cárdenas. Coord. Ingeniería en Alimentos y Biotecnología.

U. de G., CUCEI. [cdiab.cucei@cucei.udg.mx](mailto:cdiab.cucei@cucei.udg.mx)

## Resumen

El objetivo del estudio fue determinar cuáles son las preferencias en los estilos de aprendizaje en los estudiantes de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo de los dos primeros semestres y correlacionarla con su rendimiento académico, expresado como puntaje del examen de admisión de la Prueba de Aptitud Académica. Se administró el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a una población de 181 estudiantes que cursan los dos primeros semestres de las tres carreras mencionadas del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), de la Universidad de Guadalajara, México. Se encontró que el estilo predominante en las tres carreras fue el Reflexivo; se encontró correlación entre el puntaje del estilo de aprendizaje predominante y el rendimiento académico. Esta información puede ser empleada para implementar mejores estrategias que mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras claves:** Estilos de Aprendizaje, CHAEA, rendimiento académico, estudiantes, universidad.

## Introducción

Uno de los objetivos de las Universidades de Educación Superior es buscar alternativas que se traduzcan en un mejor desempeño académico de los estudiantes, para el logro de una educación integral, de alta calidad y que promuevan el aprendizaje autogestivo y la autorregulación de los mismos. Por tal motivo, una estrategia para lograrlo es a través del diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el cual servirá de guía a los profesores para poder implementar estrategias de enseñanza que guíen el aprendizaje significativo de los estudiantes.

### <sup>1</sup>RESUMEN CURRICULAR:

Dra. Rosalía Buenrostro Arceo, es Profesora Investigadora del Departamento de Matemáticas, es Perfil PRODEP y pertenece al Cuerpo Académico "Enseñanza en las Ingenierías" (UDG-CA-814), su línea de investigación es Ingeniería y Tecnología.

Dra. Beatriz Venegas Ruiz, es Técnico Académico y Presidente de la Academia de Seminario de Tutoría del Departamento de Farmacobiología, cuenta con varias ponencias en Foros y Congresos del área de Educación.

M. en C. Cristina Martínez Cárdenas es Profesora Docente y Coordinadora de la licenciatura en Ingeniería en Alimentos y Biotecnología, es Perfil PRODEP y actualmente colabora con las Doctoras Buenrostro y Venegas en investigación educativa.

Se eligieron las Licenciaturas del área de Ciencias Químicas del CUCEI, debido a que en los tres primeros semestres se cursan materias básicas del tronco común que corresponden al área de los conocimientos abstractos y científicos de matemáticas, física y química, los cuales por su contenido, en la mayoría de las veces resulta complicado para los alumnos su comprensión y aplicación. Que se conozcan los estilos de aprendizaje de los grupos ayuda al profesor a guiar a los estudiantes para lograr un mejor aprovechamiento académico y evitar el rezago académico en dichas áreas. Se diseñó un estudio de tipo descriptivo, cuantitativo y correlacional mediante la aplicación del cuestionario CHAEA de Honey-Alonso a una población de 181 participantes (109 mujeres y 72 hombres) de las tres licenciaturas.

Es importante además conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes ya que también puede ser de gran utilidad para elevar su autoestima, confianza y seguridad, debido a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe considerar que la manera de aprender es propia y característica de cada estudiante.

En lo que respecta al desempeño académico, Velez, Schiefelbein y Valenzuela, (2009), refieren que existen una gran cantidad de posibles causas que inciden en él, entre los que se encuentran: los antecedentes académicos, la falta de motivación, los hábitos de estudio, la familia y la situación socio-económica. Además se encontró que Ortiz (2013) relaciona el rendimiento académico con el estilo de aprendizaje ya que menciona que si no se conoce cómo el educando aprende es complicado diseñar estrategias para adaptar el contenido o tema a su estilo, lo que traerá como resultado un bajo rendimiento académico.

Por lo anterior y con base en la literatura, se detectó que existen una gran diversidad de instrumentos para medir los estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales cuenta con un fundamento teórico y que se clasifican como: cognitivos y conductuales. Se seleccionó el cuestionario CHAEA debido a que se observó que es el más utilizado en los estudios revisados acerca de los estilos de aprendizaje en instituciones de educación superior.

## **Teoría**

Para dar sustento teórico a este estudio, se revisaron los conceptos de estilos de aprendizaje, específicamente el propuesto por Alonso, Gallego y Honey que desarrollaron el Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual incluye 80 enunciados que utilizan una escala de respuesta dicotómica (+) o (-) que representa estar de acuerdo o en desacuerdo, respectivamente (Alonso, Gallego y Honey, 1995).

El cuestionario CHAEA se basa en la idea de que el proceso de aprendizaje comprende cuatro fases: activa, reflexiva, teórica y pragmática; dichas fases también corresponden a los estilos de aprendizaje que dichos autores proponen (Lago, Colvin y Cacheiro, 2009).

Así mismo, se abordan de manera general los factores que intervienen en el rendimiento académico del estudiante, ya que mediante la revisión se encontró que éste es influenciado por la interacción con los estilos de aprendizaje; Acevedo y Rocha (2011) relacionan este rendimiento con el estilo teórico y reflexivo; en este mismo sentido Esguerra y Guerrero (2010) lo asocian con el estilo activo y reflexivo. En contraste, Saldaña (2010), García, Peinado y Rojas (2007), Suazo (2007) y Cantú (2004), señalan que tomando en cuenta las notas de una asignatura no existe relación entre el desempeño académico y el grado con que cada uno de los estilos se manifiesta en el estudiante. Así mismo Bitran, Lafuente, Zúñiga, Viviani y Beltrán (2004), corroboraron estos resultados en un estudio más completo tomando en cuenta promedios globales.



## Estilos de aprendizaje

Ortiz (2013) señala que la investigación acerca de los estilos de aprendizaje se puede dividir en dos amplias categorías para su fundamentación teórica: los que enfatizan en su proximidad a los estilos cognitivos del sujeto, que se fundamentan en aspectos psicológicos; y los que se basan en los procesos de aprendizaje y de procesamiento de la información, que se sustentan en principios pedagógicos.

A diferencia de los estudios acerca de los estilos cognitivos, las investigaciones acerca los estilos de aprendizaje encontraron en el ámbito de la educación mejores condiciones para su aplicación ya que se refiere a la forma en la que se realiza la tarea partiendo del ser individual.

El estilo de aprendizaje ha sido definido por diferentes autores a través del tiempo, hacia 1979, Keefe, menciona que son características cognitivas, afectivas y psicológicas que los estudiantes utilizan como determinantes constantes en alguna medida de su estilo de percepción, interacción y reacción. Por otro lado para Dunn y Dunn, 1993, es una forma de obtener y procesar el conocimiento a partir de que los estudiantes se enfrenten con información nueva y difícil. (Citados por Kazu, 2009).

Por su parte Schmeck, 1983, citado por Kazu (2009) define el estilo de aprendizaje como la tendencia propia de un estudiante para absorber una estrategia de aprendizaje especial independiente del medio ambiente, mientras que para Velasco (1996) son el conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que una persona desarrolla para percibir, procesar, retener y acumular, información y que constituyen su particular modo de aprender y de procesar cognitivamente.

Así mismo el estilo de aprendizaje también define la forma en que las personas: Perciben, recuerdan, piensan, solucionan problemas, toman decisiones y que además según Messick, (1994) reflejan las formas de procesar la información, relacionadas con la personalidad y no con la inteligencia.

Los estilos de aprendizaje contribuyen a la construcción cognitiva de un sujeto y determinan sus habilidades inteligentes; así como su capacidad para aprender ciertos tipos de conocimientos a través de actividades específicas.

Las personas perciben y aprenden las cosas de formas distintas, a través de **canales** diferentes. Existen tres tipos de alumnos: auditivos, visuales y cinestésicos (kinestésicos). Lo anterior implica distintos sistemas de representación, en ellos predomina uno de los sentidos para captar la realidad.

La mayoría de las personas utilizan todos estos canales, pero en determinadas situaciones, uno o dos de ellos predominan sobre los demás.

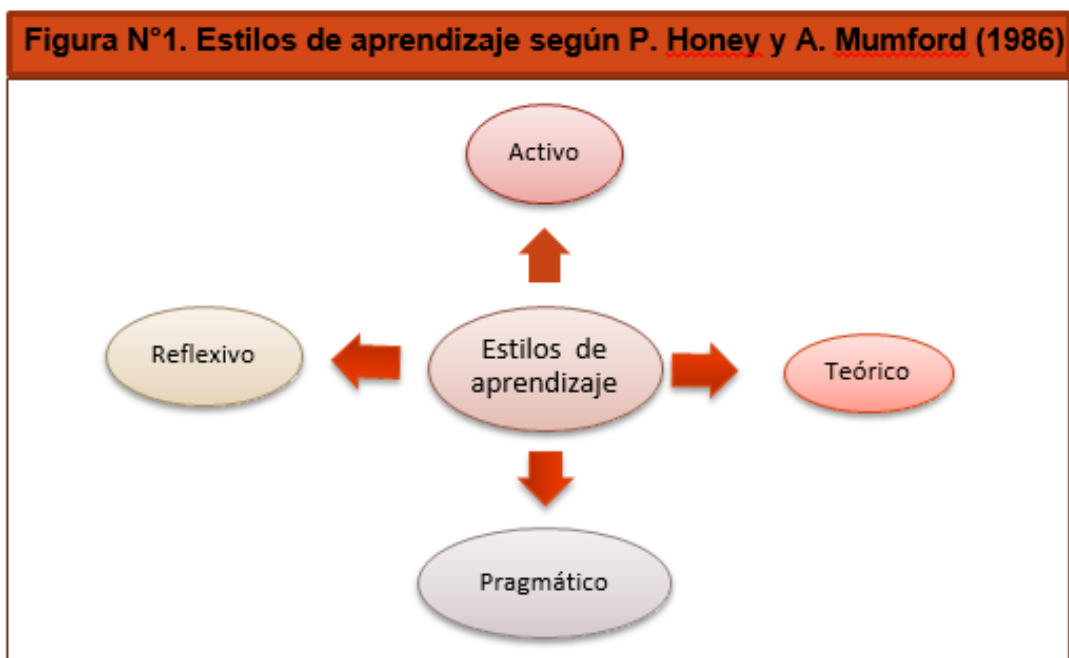
Kolb (1984) citado en Knowles, M. (2001), define los estilos de aprendizaje a partir de la combinación de cuatro etapas del ciclo de aprendizaje por experiencia: experiencia concreta, observaciones y reflexiones, formación de conceptos abstractos y generalizaciones y prueba de implicaciones de conceptos nuevos en situaciones nuevas (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Comparativo de las cuatro dimensiones del proceso de aprendizaje según Kolb y Mumford.**

| <b>Taxonomía de Kolb</b>              | <b>Mumford</b>                          |
|---------------------------------------|---|
| <b>1. Experiencia concreta.</b>       | 1. Tener una experiencia                |
| <b>2. Observación reflexiva.</b>      | 2. Repasar la experiencia               |
| <b>3. Conceptualización abstracta</b> | 3. Sacar conclusiones de la experiencia |
| <b>4. Experimentación Activa.</b>     | 4. Planificar los pasos siguientes      |

Diversas investigaciones han utilizado como instrumento el CHAEA para identificar y describir los estilos de aprendizaje predominante en la población objeto de estudio.

Alonso, Gallego y Honey desarrollaron el Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual incluye 80 enunciados que utilizan una escala de respuesta dicotómica (+) o (-) que representa estar de acuerdo o en desacuerdo, respectivamente (Alonso, Gallego y Honey, 1995). El cuestionario CHAEA se basa en la idea de que el proceso de aprendizaje comprende cuatro fases: activa, reflexiva, teórica y pragmática; dichas fases también corresponden a los estilos de aprendizaje que dichos autores proponen (Figura N° 1), (Lago, Colvin y Cacheiro, 2009).



Creación propia (2016)

Con base en los planteamientos anteriores, Alonso, C, Gallego, D. y Honey, P. (1995) afirman que las personas tienen a concentrarse más en unas etapas que en otras, generando preferencias denominadas Estilos de Aprendizaje, así:

1. Vivir de la experiencia: Estilo Activo
2. Reflexión: Estilo Reflexivo
3. Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo Teórico
4. Aplicación: Estilo Pragmático.

De acuerdo con Alonso C, Domingo J, Honey P (1994) los Estilos de Aprendizaje se pueden describir como se muestra en los siguientes cuadros:

**Cuadro 2. Tomado y Adaptado de Alonso C, Domingo J, Honey P (1995).**

| Estilo                             | Activo   |
|------------------------------------|--|
| <b>Descripción</b>                 | Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <b>¿Cómo?</b> |
| <b>Características Generales</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mente abierta, no escépticos, acometen con entusiasmo nuevas tareas.</li> <li>2. Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad. Piensan que al menos una vez hay que intentarlo todo. Apenas desciende la excitación de una actividad y buscan una nueva.</li> <li>3. Crecen ante los desafíos de nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos.</li> <li>4. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.</li> </ol>               |
| <b>Características principales</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Animador</li> <li>2. Improvisador</li> <li>3. Descubridor</li> <li>4. Arriesgado</li> <li>5. Espontáneo.</li> </ol>  |
| <b>Aprenden mejor cuando:</b>      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se lanzan a una actividad que les presente un desafío.</li> <li>2. Realizan actividades cortas y de resultado inmediato.</li> <li>3. Cuando hay emoción, drama y crisis.</li> </ol>  |
| <b>Se les dificulta cuando:</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tienen que adoptar un papel pasivo.</li> <li>2. Tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.</li> <li>3. Tienen que trabajar solos.</li> </ol>   |

Tomado de Ruiz, Trillo y Morales (2006)

**Cuadro 3. Tomado y Adaptado de Alonso C, Domingo J, Honey P (1995).**

| Estilo                             | Reflexivo  |
|------------------------------------|--|
| <b>Descripción</b>                 | Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <b>¿Por qué?</b> |
| <b>Características Generales</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar. Gustan de considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento.</li> <li>2. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación.</li> <li>3. Crean a su alrededor un clima algo distante y condescendiente.</li> </ol>  |
| <b>Características principales</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ponderado</li> <li>2. Concienzudo</li> <li>3. Receptivo</li> <li>4. Analítico</li> <li>5. Exhaustivo</li> </ol>  |
| <b>Aprenden mejor cuando:</b>      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pueden adoptar la postura del observador.</li> <li>2. Pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.</li> <li>3. Pueden pensar antes de actuar.</li> </ol>  |
| <b>Se les dificulta cuando:</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se les obliga a convertirse en el centro de la atención.</li> <li>2. Se les apresura de una actividad a otra.</li> <li>3. Tienen que actuar sin poder planificar previamente.</li> </ol>   |

Tomado de Ruiz, Trillo y Morales (2006)

**Cuadro 4. Tomado y Adaptado de Alonso C, Domingo J, Honey P (1995).**

| Estilo                             | Teórico   |
|------------------------------------|---|
| <b>Descripción</b>                 | Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades carentes de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <b>¿Qué?</b> |
| <b>Características Generales</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas.</li> <li>2. Tienden a ser perfeccionistas.</li> <li>3. Integran hechos en teorías coherentes.</li> <li>4. Les gusta analizar y sintetizar.</li> <li>5. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modos.</li> <li>6. Si es lógico, es bueno</li> </ol>  |
| <b>Características principales</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metódico</li> <li>2. Lógico</li> <li>3. Objetivo</li> <li>4. Crítico</li> <li>5. Estructurado</li> </ol>  |
| <b>Aprenden mejor</b>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A partir de los modelos, teorías, sistemas</li> <li>2. Con ideas y conceptos que presenten un desafío.</li> <li>3. Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.</li> </ol>   |
| <b>Se les dificulta cuando:</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.</li> <li>2. En situaciones que enfaticen las emociones y los sentimientos.</li> <li>3. Cuando tienen que aclarar sin un fundamento teórico.</li> </ol>  |

Tomado de Ruiz, Trillo y Morales (2006)

**Cuadro 5. Tomado y Adaptado de Alonso C, Domingo J, Honey P (1995).**

| <b>Estilo</b>                      | <b>Pragmático</b>   |
|------------------------------------|---|
| <b>Descripción</b>                 | A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es <b>¿Qué pasaría si...?</b> |
| <b>Características Generales</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gusta de actuar rápidamente y con seguridad con las ideas y proyectos que le atraen.</li> <li>2. Tienden a impacientarse cuando alguien teoriza.</li> <li>3. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema.</li> <li>4. Piensan que "siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno".</li> </ol>   |
| <b>Características principales</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experimentador</li> <li>2. Práctico</li> <li>3. Directo</li> <li>4. Eficaz</li> <li>5. Realista</li> </ol>  |
| <b>Aprenden mejor</b>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.</li> <li>2. Cuando ven a los demás hacer algo.</li> <li>3. Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.</li> </ol>  |
| <b>Se les dificulta cuando:</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas.</li> <li>2. Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.</li> <li>3. Cuando lo que hacen no está relacionado con la realidad.</li> </ol>  |

Tomado de Ruiz, Trillo y Morales (2006)

Es muy orientativo y enriquecedor contar con estrategias de enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos, para tal caso Morales y col. (2013) encontraron que Gallego y Nevót, (2007), Valerdi citado en Castro y Guzmán, (2005) y Alonso et al. (1995), sugieren las siguientes estrategias que podrían ser utilizadas en el proceso cognitivo de los estudiantes:

- *Activo*. El docente no debe emplear métodos expositivos en forma prolongada, se propone que organice debates y reuniones sobre diversos temas; y promueva en los alumnos la organización y desarrollo de ponencias dentro del aula de clases. Para lo cual es recomendable el uso de materiales que impliquen un reto, en donde se resuelvan problemas que presenten situaciones actuales de interés.

- *Reflexivo*. El docente debe propiciar el desarrollo de trabajos de investigación, realizar secuencias de trabajo individual y grupal; emplear material audiovisual, organizar reuniones y debates; manejar el método reflexión - discusión a través de la elaboración de mapas conceptuales, diagramas de flujo y árboles de problemas. Se propone utilizar materiales con preguntas que despierten el interés y provoquen su curiosidad.

- *Teórico*. El docente debe organizar trabajos en grupos homogéneos, dar oportunidad para que los estudiantes encuentren ideas y conceptos, y propiciar actividades estructuradas que tengan una finalidad clara, mediante teorías que les lleven a hipotetizar, formular y comprobar conjeturas.

- *Pragmático*. El docente deberá utilizar diversos ejemplos y anécdotas al impartir la cátedra y dar suficientes indicaciones prácticas y concretas para la elaboración de cualquier actividad. Complementando lo anterior con trabajos experimentales, visitas de campo, clases demostrativas y aplicación de lo aprendido.

## **Rendimiento académico**

Cada vez más las instituciones de educación superior se preocupan y prestan atención a los índices de rendimiento académico que tienen sus estudiantes, lo anterior, debido a que suele ser un indicador de la calidad educativa y un aspecto a evaluar muy importante dentro de las acreditaciones de los programas educativos.

Se puede decir que el rendimiento académico es la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo de su proceso formativo.

Jiménez, 2000, citado por Edel (2003) considera que uno de los indicadores del rendimiento académico del alumno es el resultado de la evaluación de sus aprendizajes. Sin embargo, dicha evaluación podría resultar insuficiente. Otro de los indicadores del rendimiento académico lo constituyen las calificaciones escolares y es por ello que en muchos estudios se utilizan.

Siguiendo con Edel (2003), una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares. Por su parte Garbanzo (2007), considera que el rendimiento académico integra diversos factores que inciden en el alumno y que tiene que ver con el logro que obtiene en las tareas académicas, midiéndose en términos de las calificaciones obtenidas por el estudiante en un período escolar. Por su parte Rodríguez, Fita y Torrado, 2004, citados por Garbanzo (2007) consideran que las notas obtenidas son un indicador que puede certificar el logro y por lo tanto, del rendimiento académico.

El rendimiento académico está relacionado con factores importantes a considerar relacionados con el estudiante como es: el que respecta al docente, así como el contexto institucional y social. En contraste, De Miguel, 2001, citado por Garbanzo (2007), advierte que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato, referido a las calificaciones, y el mediato, referido a los logros personales y profesionales.

Para fines de este trabajo, el rendimiento académico será expresado como el promedio de admisión a la licenciatura que cursan en CUCEI, que es la suma del promedio de la escuela de procedencia (nivel bachillerato) y el puntaje obtenido en la prueba de aptitud académica "College Board".

## **Planteamiento del problema**

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje utilizados por los estudiantes de los dos primeros semestres de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo del Centro Universitario de ciencias Exactas e Ingenierías?

### *Hipótesis:*

Existen diferencias en los estilos de aprendizaje en los estudiantes de los dos primeros semestres de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo del Centro Universitario de ciencias Exactas e Ingenierías.

Existen diferencias entre los estilos de aprendizaje y su rendimiento académico en los estudiantes de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo de los dos primeros semestres.

## Objetivo general

Determinar cuáles son las preferencias en los estilos de aprendizaje en los estudiantes de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo de los dos primeros semestres.

## Objetivos específicos

Identificar cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes por los estudiantes de las carreras de Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo.

Existen diferencias entre los estilos de aprendizaje y su rendimiento académico en los estudiantes de las carreras en estudio.

## Materiales y métodos

El propósito del estudio es investigar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las diferentes como son: Ingeniería en alimentos y biotecnología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo y su rendimiento académico.

**Participantes:** Participaron un total de 181 estudiantes que cursan los dos primeros semestres de las carreras de Ingeniería en Alimentos y Biotecnología, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniería Química; durante el ciclo lectivo 2016A; de los cuales 72 fueron hombres y 109 mujeres, con respecto a las edades se determinó que el 86% se encontraba entre los 18 a 20 años y un 14% corresponde a las edades mayores a los 21 años.

**Instrumento utilizado:** Los datos se obtuvieron y analizaron a partir de la validación del cuestionario CHAEA (Alonso, et al. 1995), que identifica cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático y que son parte del proceso cíclico de aprendizaje, sugerido por David Kolb. El cuestionario consta de 80 ítems que se contestan (+) o (-), en donde *más* significa que el estudiante está en acuerdo total y el *menos* que se encuentran en total desacuerdo.

El cuestionario se calificó con la planilla proporcionada por los autores a cada uno de los alumnos.

**Procedimiento:** Las fases y tareas realizadas durante el proceso fueron las siguientes:

1. Se encuestaron a 181 estudiantes y al 100% se les entregó el resultado de su estilo de aprendizaje, con la explicación de las características de su estilo.
2. Posteriormente se procedió a identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con base en los resultados del cuestionario CHAEA.
3. Se registró con base en la ficha básica el puntaje de admisión a la licenciatura, el cual es la suma del promedio que obtuvieron en Bachillerato y el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica, obtenido mediante la aplicación del examen de ingreso a la Universidad de Guadalajara "College Board".
4. Posteriormente, se crearon archivos en Excel, para la captura de la información general que se solicitó a los estudiantes (nombre, edad, género) y así como el puntaje obtenido en cada uno de los estilos. También se utilizó un programa estadístico el SPSS 11.0 para Windows, en donde se realizó el procesamiento de los cuestionarios y se codificó la información para su tratamiento y posterior análisis.

5. Verificación de la existencia de relación significativa entre los estilos de aprendizaje con base en el cuestionario CHAEA y el rendimiento académico general y por carrera.

### Análisis estadístico

Se obtuvieron las medias de los estilos de aprendizaje y fueron contratadas con la tabla establecida por Honey-Alonso, para obtener preferencias (Tabla N° 1).

**Tabla N° 1. Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje**

|                   | 10%<br>Preferencia<br>MUY BAJA | 20%<br>Preferencia<br>BAJA | 40%<br>Preferencia<br>MODERADA | 20%<br>Preferencia<br>ALTA | 10%<br>Preferencia<br>MUY ALTA | MEDIA   |
|-------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------|
| <b>ACTIVO</b>     | 0-6                            | 7-8                        | 9-12                           | 13-14                      | 15-20                          | 15.3333 |
| <b>REFLEXIVO</b>  | 0-10                           | 11-13                      | 14-17                          | 18-19                      | 20                             | 16.1379 |
| <b>TEÓRICO</b>    | 0-6                            | 7-9                        | 10-13                          | 14-15                      | 16-20                          | 16.0689 |
| <b>PRAGMÁTICO</b> | 0-8                            | 9-10                       | 11-13                          | 14-15                      | 16-20                          | 15.5933 |

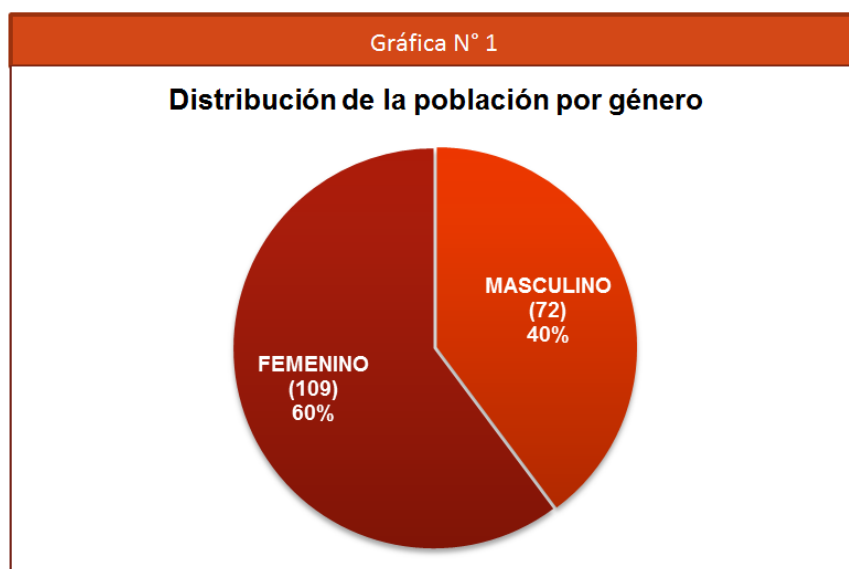
Se realizó un análisis de frecuencias con respecto a la población estudiada, por estilos de aprendizaje y por género.

### Resultados

Después de la aplicación del cuestionario de Honey-Alonso (CHAEA), el cual incluye 80 ítems dividido en cuatro grupos de 20 reactivos que corresponden a los cuatro estilos de aprendizaje: teórico, reflexivo, activo y pragmático; con dos variables a determinar: edad y género, se realizó el análisis de los datos y con base en los resultados obtenidos se hizo una contrastación de medias mediante la tabla de Honey-Alonso, entre los estilos de aprendizaje de mayor y menor frecuencia. Los resultados arrojados en la aplicación del cuestionario, se registraron en una hoja de cálculo con el fin de obtener la puntuación individual en cada estilo de aprendizaje y diagnosticar el grado de preferencia de cada estudiante para cada estilo (muy bajo, bajo, moderado, alto y muy alto), el género, edad y carrera profesional. La misma hoja de cálculo se alimentó con el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica, obtenido mediante la aplicación del examen, de ingreso a la Universidad de Guadalajara "College Board".

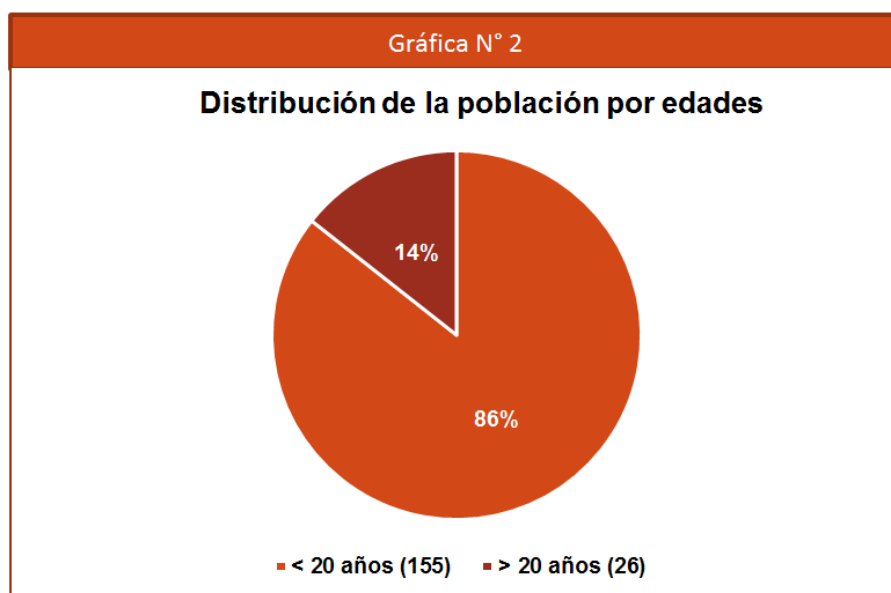
La población que fue considerada en este estudio, fue de 181 estudiantes, 72 hombres y 109 mujeres, y en cuanto al género hay un predominio del sexo femenino (60%), con una frecuencia de 155 menores de 20 años y 26 mayores de 20 años como se muestran en la gráfica N° 1.





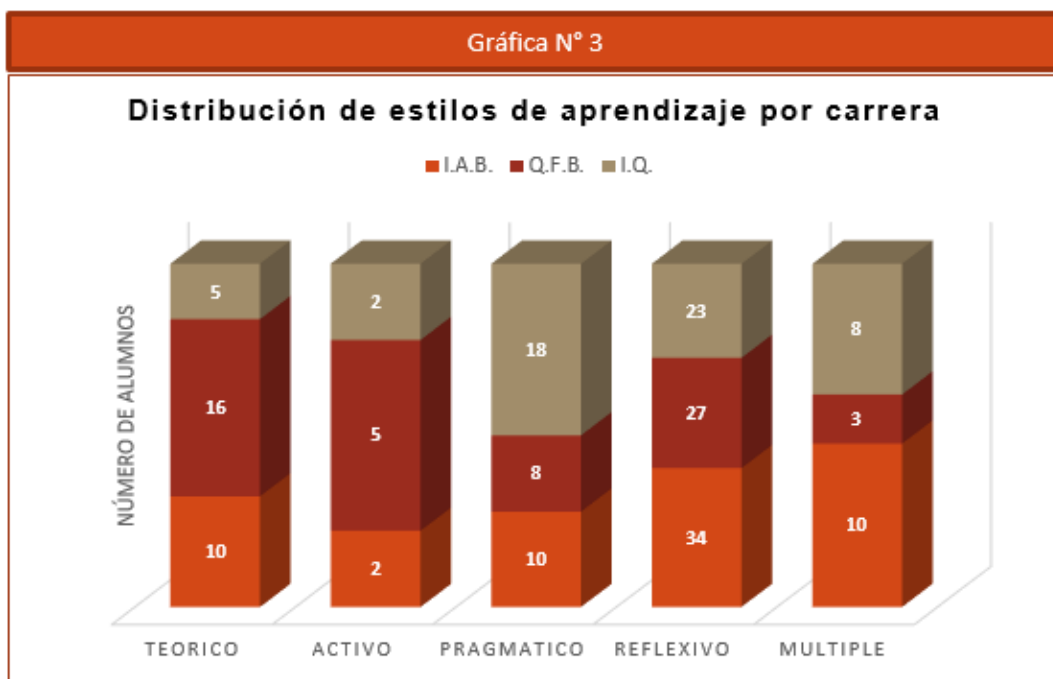
Creación propia (2016)

En la gráfica N° 2, se puede observar que del total de los alumnos encuestados el 86% se encontraba entre los 18 a 20 años y un 14% corresponde a las edades entre los 21 a 30 años.



Creación propia (2016)

La gráfica N° 3, se observa la distribución de los estilos de aprendizaje por carrera, en los estudiantes que cursan los dos primeros semestres de las tres carreras de la muestra total.

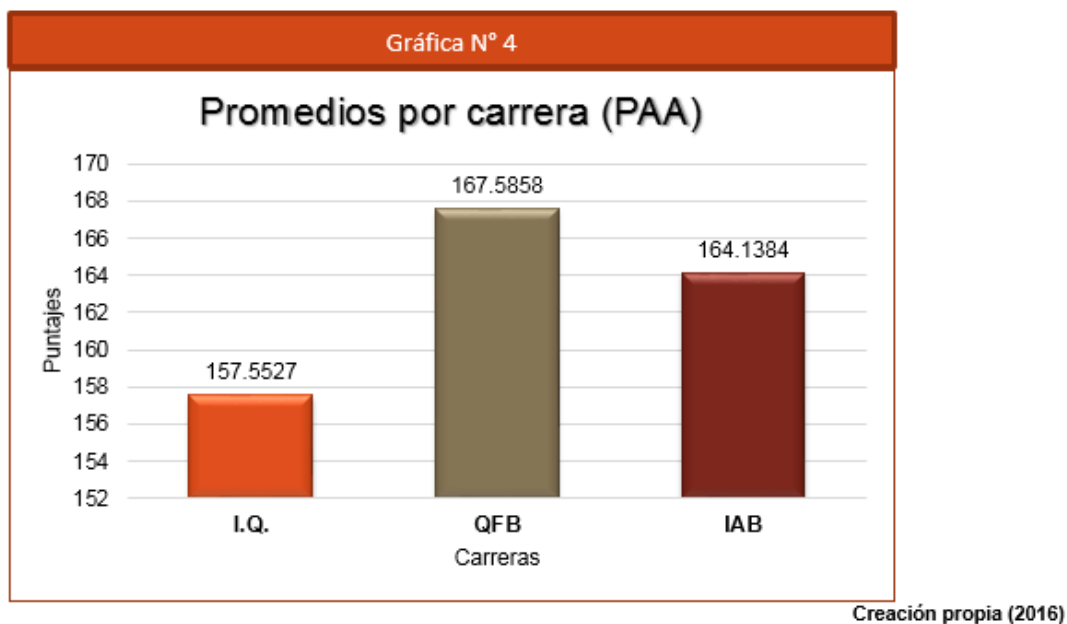


Creación propia (2016)

Resulta evidente que el estilo predominante es el *reflexivo* para las tres carreras que en la escala de 16-20 proporcionada por Honey-Alonso, corresponde a una preferencia muy alta, en segundo lugar se encuentra el estilo de aprendizaje *pragmático*, con predominancia en la carrera de Ingeniería Química, con una preferencia moderada y el estilo con menor preferencia es el *activo* que se encuentra en una escala muy baja en las tres carreras. Por consiguiente, los resultados con base en los objetivos planteados en esta investigación quedan de la siguiente manera:

#### A. Rendimiento Académico

En cuanto al rendimiento académico según el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica, obtenido mediante la aplicación del examen de ingreso a la Universidad de Guadalajara "College Board", el puntaje más alto fue de 189.7778 y el más bajo de 130.2067. En cuanto al comportamiento de los promedios de los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica, de cada una de las carreras se muestra a continuación (ver grafica N° 4).



## B. Preferencias en los estilos de aprendizaje

El perfil de aprendizaje de toda la muestra, de acuerdo a la puntuación obtenida en cada estilo, evidencia que las medias corresponden al nivel de preferencia muy baja con respecto al estilo de aprendizaje activo, de acuerdo a los baremos generales formulados por Alonso, Gallego y Honey (1995), a excepción del estilo reflexivo en el cual se obtuvo una preferencia muy alta con una media de 16.13 (baremo para preferencia alta: 20).

Al realizar una comparación de este perfil de Aprendizaje obtenido de la muestra, con las medias obtenidas en las investigaciones de Honey con universitarios de Madrid y Alonso con universitarios del Reino Unido (Alonso, Honey y Gallego, 1995), se encuentra que los estudiantes de las tres carreras del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías presentaron una mayor puntuación en los estilos reflexivo, pragmático y teórico que los estudiantes de Madrid y Reino Unido. Para el estilo reflexivo la puntuación es igual a los resultados del estudio con los universitarios de Madrid, y mayor que las puntuaciones de los estudiantes de Reino Unido.

En concordancia con las medias obtenidas, de acuerdo a los niveles de preferencia muy alta y alta para cada estilo de aprendizaje de toda la muestra, se observó que hay una mayor preferencia para los estilos reflexivo (49%) y teórico (17%), en tanto el estilo pragmático tiene un 23% de preferencia alta. El estilo activo es el de menor preferencia con solo 5%.

De acuerdo a los perfiles de aprendizaje de todas las carreras, se podría pensar que los procesos reflexivos en el proceso de aprendizaje, son características que no privilegian los estudiantes de la muestra en los procesos de aprendizaje.

### C. Análisis de correlaciones

Se encontró correlación estadísticamente significativa entre el Puntaje de Admisión promedio de las tres carreras (rendimiento académico) y el promedio del estilo de aprendizaje predominante, con un Coeficiente  $r$  de Pearson de 0.9544.

Retomando a Alonso, Gallego y Honey (1995), respecto al influjo de los Estilos de Aprendizaje en el Rendimiento Académico, estos aclaran que existen trabajos investigativos donde se concluye que parece suficientemente probado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus propios estilos de aprendizaje predominantes.

### Conclusiones

El siglo XXI, exige cada vez más, nuevos y profundos cambios en el sistema educativo. Para la escuela del futuro debemos actuar en el favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistematizado, el desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos. Pero además, surge otra obligación que tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

Las dificultades en el aprendizaje son debidas, en muchas ocasiones, a que no se ponen en funcionamiento todos los mecanismos de pensamiento y el problema no está en la capacidad del sujeto, porque todos pueden aprender de una u otra manera, sino en el concepto que existe de enseñar y aprender. Si enseñar es transmitir, evidentemente la figura que está presente no es la del docente mediador. Si aprender, es asumir lo que viene de fuera no será necesario más que una buena presentación del conocimiento. Por otro lado, es importante aclarar que, aunque existen confusiones en el uso de los términos estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, es posible encontrar diferencias entre ellos, especialmente al incorporar el concepto de inteligencias múltiples, en el que se reconoce que los estilos cognitivos se enfocan en la percepción, mientras que los estilos de aprendizaje abarcan el procesamiento de la información percibida y su asimilación como aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se han convertido en una gran alternativa para dar explicación, del porqué dentro de un grupo de estudiantes que comparten el mismo ambiente de aprendizaje, cada miembro aprende de manera diferente. Alonso, Gallego y Honey (1995), plantean que existen suficientes investigaciones que muestran la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, es decir, que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con estrategias situadas en sus estilos de aprendizaje. Como se ha podido apreciar en el desarrollo de este trabajo se concluye que el cuestionario CHAEA, es un instrumento invaluable y muy significativo en apoyo a la docencia, ya que nos permitió identificar y a su vez correlacionar a los estudiantes de las tres carreras con base en su predominio del estilo de aprendizaje con el rendimiento académico expresado como puntaje del examen de admisión de la Prueba de Aptitud Académica. Este instrumento puede ser aplicado en nuestro Centro Universitario, a estudiantes de primer semestre de cada una de las carreras con la finalidad de detectar sus estilos de aprendizaje y que los docentes diseñen estrategias para lograr el aprendizaje significativo.

## Referencias:

- Adolfo Francisco Ortiz Ojeda (2013) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. Revista Estilos de Aprendizaje, nº11, Vol 11, abril de 2013. en: [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_11/articulos/articulo\\_11.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_11.pdf), (16/10-/6)
- Alonso, C, Gallego, D. y Honey, P (1995). CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Cantú, H. I. (2004). El estilo de aprendizaje y la relación con el desempeño académico de los estudiantes de arquitectura de la UANL. Ciencia UANL, 7 (1), 72-79. Castro, S. y
- Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. Revista de Investigación, 58, 83102.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf>, Consultado: 07/10/2016.
- Escurre, L. M. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. Persona, (14), 71-109.
- Esguerra, P. G. y Guerrero, O. P. (2009). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. DIVERSITAS, 6 (1), 97-109. Gallego
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 31 (1), 43-63.
- García, H., Peinado, S. y Rojas, F. (2007). Variables académicas y estilos de aprendizaje en estudiantes en el ciclo de iniciación universitaria. Revista de Educación Laurus, 25 (13), 221-240.
- Kazu, I. Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. Journal of Social Sciences, 5 (2), 85-94.
- Keefe J. K. (1988). Profiling and utilizing learning styles. Virginia: NASSP
- Knowles, M. (2001). Andragogia. El Aprendizaje de los Adultos. Oxford University Press. México.
- Lago, B.; Colvin, L. y Cacheiro, L. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: Modelo EAAP. Revista Estilos de Aprendizaje, 2 (2). Disponible: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_2/articulos/lr\\_2\\_octubre\\_2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/articulos/lr_2_octubre_2008.pdf) Consultado: 08/09/2016.
- Messick, S. (1994). The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching. Educational Psychologist, 29, 121-136.
- Morales, R y col. (2013) Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. Revista Estilos de Aprendizaje, nº12, Vol11 (versión electrónica) Disponible en:

[http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_12/articulos/articulo\\_9.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf) Consultado 14/10/2016.

Ortiz, O., Canto, H., (2013) Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de Ingeniería en México. Revista Estilos de Aprendizaje. Journal of Learning Styles. Vol No. 11. Recuperado 08-10-2016 en, <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/190>

Ruiz, R, Trillos G, Morales A, (2006) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. N°s 11-12 (Vol. 13) Año 10°-2006 ISSN: 1138-1663. Universidad Tecnológica de Bolívar. Colombia. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2138907>, consultado 08/10/2016

Saldaña, M. (2010, abril). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita universidad autónoma de puebla. Estilos de aprendizaje. 5. Recuperado 10-10-2016, en <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje>.

Suazo, G. I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en Anatomía Humana Normal. International Journal of Morphology, 25 (2), 367-373

Velasco, S. (1996). "Preferencias perceptuales de estilos de aprendizaje en cuatro escuelas primarias comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes". Revista Mexicana de Investigación Educativa, (versión electrónica), 1 (2), 283-313. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta\\_2/2invest\\_2.pdf](http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta_2/2invest_2.pdf) Consultado: 15/10/2016.

Velez E.; Schiefelbein, E. y Valenzuela J. (2009). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe). Disponible: [www.oei.es/calidad/Velezd.PDF](http://www.oei.es/calidad/Velezd.PDF) Consultado: 16/10/2016.

## LA REPROBACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿INCLUSIÓN O CALIDAD? ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO- CULTURAL

Leticia Nayeli Ramírez Ramírez<sup>1</sup>, [leticia.ramirez@uacj.mx](mailto:leticia.ramirez@uacj.mx)

Santiago Gallur Santorum<sup>2</sup>, [santiago.gallur@uacj.mx](mailto:santiago.gallur@uacj.mx)

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

### RESUMEN

El presente trabajo se deriva de una investigación más amplia interesada en explorar y comprender los diversos factores que inciden en la reprobación académica en la Educación Superior. El interés que suscribe la presente investigación es abonar a la comprensión de la literatura actual sobre reprobación académica, realizando un análisis interpretativo-cualitativo en el contexto de Iberoamérica. Se analizaron 10 fuentes empíricas que estudian la reprobación académica en la universidad. Por una parte, se realizó el análisis contextual de las fuentes en el que se ubicaron los siguientes elementos: Autores, país, base de datos, palabras clave, enfoque metodológico, hallazgos y limitantes. En un segundo nivel se realizó un análisis de contenido en el que se identificaron 6 variables socioculturales-cualitativas (Identidad del estudiante, la escuela como comunidad, experiencia escolar, relación docente-estudiante, contexto sociocultural de la institución), y, 5 variables cuantitativas (Reprobación académica como concepto, factores cognitivos, factores personales y familiares, sociodemográficos, factores institucionales). El análisis muestra que los estudios cualitativos que abordan la reprobación académica en las universidades de Latinoamérica son incipientes. Se destaca un predominio del enfoque cuantitativo para estudiar la reprobación académica y a su vez, una definición poco clara del concepto. Se sugiere que las futuras investigaciones realicen análisis integrales que abarquen tanto las variables socioculturales-cualitativas como cuantitativas para abordar el fenómeno de la reprobación académica.

**Palabras clave:** Reprobación académica; Universidad, Socio-cultural, estudiantes, IES.

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora-Investigadora de Tiempo Completo, Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Miembro del padrón de Jóvenes Investigadores (SIJ-UNAM).

<sup>2</sup> Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor-Investigador de Tiempo Completo, Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, categoría "C" (CONACyT).

## INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años la Educación Superior ha experimentado diversos cambios en lo tocante a los paradigmas y reformas que la sustentan. Inmersos en las sociedades del conocimiento se han llevado a cabo continuos esfuerzos por garantizar el acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES), la masificación de la enseñanza que se ha propuesto incrementar el índice de participación ha logrado, sin duda, incluir a más personas en los sistemas educativos. Sin embargo, al ampliar el acceso también se tiene que anotar en la agenda los elementos relativos a la equidad, pertinencia y calidad de la educación. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso, ni por si sola garantiza la calidad (UNESCO, 2009).

En el contexto actual de la Educación Superior en México existen diversos retos para garantizar el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo. Según las cifras preliminares del ciclo 2015-2016, el porcentaje de absorción es de 12.9%, presentando a su vez un índice de abandono escolar del 6.8% en la matrícula de estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2016). Estos datos reflejan las realidades que se viven en el sistema educativo mexicano. Por una parte, revelan que si bien se han realizado políticas y acciones para garantizar la inclusión, por otra, existe un porcentaje de estudiantes que no permanecen en el sistema educativo superior por diversos factores tales como; la falta de recursos económicos, factores institucionales, los bajos salarios para profesionistas, incompatibilidad entre estudios y trabajo, falta de vocación y sentido de pertenencia a la institución, y, la reprobación académica.

Sobre esto último, la reprobación académica en la universidad se ha identificado como un factor importante en la deserción escolar, esta ha sido definida desde diferentes perspectivas, teniendo mayor incidencia la perspectiva cuantitativa o numérica que la define como “[...] la decisión que toma un profesor o un jurado respecto del trabajo escolar de un alumno, de un curso o un examen, por los cuales no se le conceden los créditos correspondientes, en consecuencia debe presentar un nuevo examen o repetir el curso” (Fernández, Peña, & Vera, 2006:27). Considerar a la reprobación como un aspecto de cumplimiento o no con el criterio académico sin considerar las diferentes aristas que conforman una problemática de esta magnitud hace necesario que se realice una revisión del concepto y la investigación académica realizada para comprenderla desde una visión integrativa.

Por ello, el presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis interpretativo-cualitativo sobre la revisión de la literatura de la reprobación académica universitaria, en el contexto de Iberoamérica.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo interpretativo-cualitativo que tiene como objetivo aportar una reflexión científico-humanista de la perspectiva teórica y los resultados encontrados en la revisión de literatura (Fernández-Ríos & Buela-Casal, 2009).

### Unidades de análisis

Se indagaron 50 artículos de investigación de las principales bases de datos de Iberoamérica (Redalyc, Scielo, Dialnet, Doaj). Según los criterios de inclusión los artículos seleccionados y empleados para la revisión fueron un total de 10.



### Núcleos temáticos

La búsqueda se realizó con base a tres series de descriptores que estaban compuestos por palabras clave: 1) Reprobación académica, 2) Universidad, 3) Estudiantes.

### Criterios de inclusión-exclusión

Los artículos fueron seleccionados según los siguientes criterios: 1) Trabajo de investigación empírico, 2) estudiantes universitarios, 3) que se publicaran durante el período de 2006-2016.

### Procedimiento

La búsqueda se realizó durante el período de Enero-Junio del presente año. Se consultaron las bases de datos mencionadas y se llevó a cabo la selección de los artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. En total se obtuvieron 10 artículos de los cuales se realizó un análisis en dos niveles; contextual y de contenido. Para el primero se analizaron los siguientes elementos: a) año de publicación, b) autores, c) País, d) Conceptos clave, e) Enfoque metodológico, f) Hallazgos, g) Limitantes. Para el segundo se incluyeron las siguientes variables: a) año, b) autores, c) variables socioculturales-cualitativas, d) variables cuantitativas.

## RESULTADOS

De los diez artículos seleccionados siete se realizaron en México, uno en Brasil, uno en Colombia y uno más en Chile. Seis de ellos estaban alojados en la base de datos de Scielo, dos de ellos en Dialnet, y dos más en Redalyc. El análisis contextual de los datos arrojó lo siguiente:

- a) **Palabras clave:** Las principales conceptos que se discutieron en los artículos fue el rendimiento escolar, fracaso universitario, reprobación y evaluación cuantitativa.
- b) **Enfoque metodológico e instrumentos:** se identificó un predominio en el uso del enfoque cuantitativo de investigación, ocho de los artículos lo emplearon, y sólo se identificó un artículo con enfoque cualitativo y otro más con enfoque mixto. Los instrumentos de recolección de datos que mayoritariamente se emplearon fueron inventarios, cuestionarios y observaciones cuantitativas. La entrevista en sus diversas modalidades fue escasamente usada.
- c) **Hallazgos:** En general las investigaciones identifican cinco factores importantes que inciden en que se presente la reprobación académica; el contexto social y familiar, relativos a la institución de educación superior, antecedentes de bachillerato, estrategias de aprendizaje, factores cognitivos, desinterés del estudiante, falta de orientación vocacional oportuna. Los factores que no inciden o inciden positivamente en la reprobación académica son; la asistencia a programas de tutoría en la universidad, y el nivel sociodemográfico.
- d) **Limitantes:** La mayor limitante que se presenta en todos los artículos analizados es la falta de una definición teórica que aborde la reprobación académica, a la vez que sólo se manejan de una a dos variables de análisis, las cuales son mayoritariamente cuantitativas.

## La reprobación académica en los países de Latinoamérica

El artículo de Cú-Balán & Aragón-Naal (2006) realizado en México e indexado en Dialnet, se centra en los siguientes conceptos clave: aprovechamiento escolar, reprobación, perfil sociodemográfico y rendimiento escolar. El enfoque que maneja sería fundamentalmente cuantitativo y utiliza una encuesta CENEVAL. La principal aportación sería el manejo del concepto del sociodemográfico, ya que lo señala como un factor no predominante/determinante en las causas de reprobación/deserción, ni en el rendimiento y aprovechamiento escolar de los alumnos. Los principales problemas que presenta desde el punto de vista del análisis teórico planteado serían que tiene un enfoque predominantemente cuantitativo, no presenta una definición clara de reprobación académica y maneja exclusivamente dos variables: el perfil sociodemográfico y el aprovechamiento escolar.

La investigación de Contreras, Caballero, Palacio, & Pérez, (2008) realizada en Colombia e indexada en Scielo, se centra en el fracaso académico y la orientación vocacional. Enfoque cualitativo, estudio descriptivo. Entrevista clínica. Aportaciones: Los estudiantes que no reciben orientación vocacional, presentan mayores dificultades en las habilidades para la carrera profesional; competencias de concentración y atención, distribución del tiempo, técnicas de estudio. Problemas: Enfoque cualitativo sin fundamentación teórica. No presenta una definición clara de reprobación académica. Manejo de dos variables: los factores personales e institucionales.

Por su parte, Barragán, Aguiar, Cerpa, & Núñez (2009) realizaron una investigación en el contexto de México e indexada en Scielo, los conceptos clave que emplearon fueron: Enseñanza efectiva. Estilos de enseñanza. Generación net. Reprobación. Enfoque metodológico: Enfoque cuantitativo, explicativo-descriptivo. Observación no participante. Cuestionarios elaborados ad hoc. Aportaciones: La causa tácita es que las nuevas generaciones de estudiantes, integrantes de la generación net, requieren otras formas de enseñanza. Problemas: Enfoque predominantemente cuantitativo. No presenta una definición clara de reprobación académica. Manejo de dos variables: los factores personales e institucionales.

En la investigación de Fernández, Martínez-Conde, & Melipillán (2009) se realizó en Chile y está indexada en Scielo. Conceptos clave: Estrategias de aprendizaje. Autoestima. Rendimiento académico. Metodología: Enfoque cuantitativo, no experimental, transversal. Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Ronald Schmeck. Inventario de autoestima de Coopersmith. Aportaciones: Los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de aprendizaje más complejas presentan significativamente mejor rendimiento académico que los estudiantes que utilizan estrategias más simples, y además se caracterizan por presentar mayores niveles de autoestima general. Problemas: Enfoque predominantemente cuantitativo. No presenta una definición clara de reprobación académica. Manejo de dos variables: los factores personales y cognitivos del estudiante.

Desde la perspectiva de García, Cuevas, Vales, & Cruz (2012) se valora el impacto de la tutoría grupal en la universidad en el desempeño académico. Se analizaron 1,812 datos de estudiantes de primer semestre que cursaron tutoría. Se encontró que el género, cursar tutoría y el promedio de preparatoria están significativamente relacionados con su rendimiento académico. La regresión logística indica que los chicos de reprobación para un estudiante que recibe tutoría es menos de la mitad de los de un estudiante del mismo sexo que no recibe tutoría; indica también que un punto de diferencia en el promedio de calificaciones en la preparatoria tiene mayor influencia que recibir tutoría.

A su vez, la investigación de Vera et al. (2012) el objetivo del estudio fue identificar los factores asociados al rezago de estudiantes universitarios en una institución de educación superior en México a partir del modelo de Astin. Enfoque mixto, diseño concurrente triangulado. Muestra total de 300 estudiantes de los programas educativos de Psicología, Administración, Ingeniería Civil, Ingeniería Química y Gestión y Desarrollo de las Artes. Instrumentos: Cuestionario de Factores Asociados al Rezago y la Escala de Motivación de Logro de Reyes-Lagunes. Tres grupos focales. Los factores personales asociados al rezago escolar de los estudiantes universitarios fueron el género, el promedio de preparatoria, el puntaje obtenido en el examen de admisión de ingreso a la universidad y la situación laboral. Los factores

institucionales asociados al rezago fueron el currículo y su administración, la conducta de los estudiantes en la selección de los cursos, la orientación hacia el estudiante y la percepción del apoyo recibido por la universidad. la orientación por parte del profesor y por parte del coordinador del programa hacia los estudiantes aparece como una variable importante.

Por su parte, en el trabajo de González (2013) se identificó el grado de asociación de cada una de las variables del cuestionario de contexto con los altos y bajos rendimientos académicos para discernir por qué algunos estudiantes tienen éxito, mientras otros fracasan. Enfoque cuantitativo. Diseño no experimental, transversal, de campo. Muestra total de 629 estudiantes pertenecientes a diez carreras. Instrumento: Cuestionario de contexto elaborado por CENEVAL, total de 130 preguntas que incluían factores socioeconómicos y factores educativos (medios para mejorar la escuela, actividades culturales, actividades de los maestros, libros e idiomas, actividades de estudio, formas de aprendizaje). Los factores contextuales identificados que contribuyen al fracaso universitario son el bajo promedio del bachillerato (85%), alto número de materias reprobadas en bachillerato (79%). Los factores educativos identificados son: pocas horas que dedica al estudio (69%), la falta de elaboración de un plan de trabajo para estudiar (84%) y la sola realización de lecturas requeridas (68%).

En el estudio de Guzmán (2013) se exploró la relación entre el índice de reprobación y el desinterés en los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Mecatrónica. Enfoque cuantitativo. Muestra de 96 estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecatrónica, del primer al tercer ciclo de formación. Instrumento: Cuestionario de 7 preguntas con opción múltiple, que versaban sobre las expectativas y motivación hacia la carrera. El motivo por el cual reprueban y faltan a clases los estudiantes es debido a la pereza y el exceso de clases teóricas. El desinterés es proporcional al tiempo que pasa el alumno en la carrera de ingeniería Mecatrónica. La desmotivación y bajas expectativas del estudiante son debido a la monotonía de las cátedras por la falta de práctica.

Para Saucedo, Herrera-Sánchez, Díaz, & Bautista (2014) el fenómeno académico de la reprobación no es más que la manifestación del bajo aprovechamiento escolar, el síntoma de que algo anda mal, un signo claro de la desigualdad en el aprendizaje y que sin lugar a dudas conduce al fracaso escolar. Enfoque cuantitativo, no experimental. Muestra aleatoria de 135 alumnos de la Facultad de Ciencias Educativas. Cuestionario de 35 preguntas, considerando las dimensiones: Causas de origen social y familiar, causas de origen psicológico, causas económicas, rendimiento escolar, causas físicas. Los motivos que los estudiantes les atribuyen a la reprobación académica: el 38% no entendía las explicaciones del profesor, 29% no tenía interés por la materia, 13% hubo otros motivos, 9% la metodología del profesor era inadecuada, 9% las malas relaciones con el grupo, y el 2% malas relaciones con el profesor.

Por último, la investigación de Fogaça et al. (2016) explora la experiencia académica de los estudiantes de una escuela privada de Psicología en Brasil, basados en la necesidad de la creciente tasa de reprobación en las universidades manifestadas de diversas formas, como: calificaciones bajas del estudiante, absentismo, cambio de programas, etc. Enfoque cuantitativo, diseño transversal. Muestra total de 262 estudiantes de Psicología que cursaban entre el primer año y el quinto de la carrera. Instrumentos: Cuestionario de Vivencias Académicas-Reducido. Los hallazgos indican que los estudiantes de educación superior presentan diferentes comportamientos durante su trayectoria académica con el fin de adaptarse al ambiente escolar. Los cambios en los aspectos personales, el contexto social y familiar pueden interferir en el desempeño académico cuando no son administrados eficientemente por el estudiante o la institución. La adaptación exitosa depende no sólo del estudiante sino también de la institución educativa.

### **Análisis de las variables cualitativas y cuantitativas en la reprobación académica**

Se estudiaron 12 variables divididas en dos grupos: 6 variables cualitativas (socioculturales) y 5 variables cuantitativas. De las variables socioculturales, 3 de ellas (la identidad del estudiante, el aprendizaje significativo y la relación docente-estudiante), no se identifican en ninguna de las fuentes estudiadas. Las otras 3 variables cualitativas (que son la escuela como comunidad, la experiencia escolar y el contexto sociocultural de la institución)

sólo están presentes en el artículo de Fogaça (2016), y no aparecen en ninguno de los otros analizados.

Sin embargo, en las variables cuantitativas las dinámicas de aparición son mucho menos previsibles. De las 6 variables estudiadas, la reprobación académica como concepto no está presentes en ninguna de las fuentes. La variable sociodemográfico económica se da en tan sólo cuatro fuentes: Cú y Aragón (2006), García et al. (2013), Vera et al. (2012) y González (2013). Los factores institucionales están presentes en casi todas menos tres fuentes: Cú y Aragón (2006), Fernández et al. (2009) y Saucedo et al. (2014). Y las dos últimas variables analizadas, Factores cognitivos y Factores personales y familiares, tienen en común que no están presentes en Cú y Aragón (2006). A pesar de lo anterior, los Factores cognitivos, tampoco aparecen en Fogaça (2016), mientras los factores personales y familiares sí lo están en los otras 9 fuentes restantes. En resumen, menos en el caso de la reprobación académica como concepto, todas las fuentes estudiadas se han centrado mayoritariamente en el análisis de variables cuantitativas en lugar de las socioculturales (cualitativas).

## CONCLUSIONES

El objetivo del trabajo fue realizar un análisis interpretativo-cualitativo de la revisión de literatura actual sobre reprobación académica en la universidad. Entendemos que si bien, las investigaciones analizadas no cubren la totalidad de los artículos realizados en el contexto de Iberoamérica, arrojan algunos indicadores sobre el estado del conocimiento en el tema. Los principales hallazgos que encontramos es que el fenómeno de la reprobación académica no se ha definido con claridad y bajo un marco teórico sólido. Una veta importante en este aspecto es que todas las investigaciones han abordado la reprobación académica como la expresión de un producto numérico o de valoración de la ejecución del estudiante en las actividades académicas. Sin embargo, poco se ha hecho por explorar aspectos cualitativos y socio-culturales del estudiante tales como su identidad, la experiencia escolar, el aprendizaje significativo y el contexto de la institución.

Asimismo, otro reto en la agenda de los estudios sobre reprobación académica es la realización de análisis integrativos que manejen tanto las variables cualitativas como cuantitativas que se presentan en el fenómeno de estudio. Existe un predominio del enfoque cuantitativo que es congruente con el abordaje teórico que se realiza de la reprobación. Faltaría preguntarse sobre los elementos que se encuentran inmersos en la vida del estudiante y que no necesariamente son expresados en términos numéricos.

Desde hace varios años, en los países como Rusia, Dinamarca, Reino Unido y Estados Unidos ha existido un incremento en el empleo de la perspectiva socio-cultural para entender los problemas educativos actuales. Este abordaje apuntala que ningún proceso psicológico-subjetivo ocurre al margen de la participación de las personas en contextos sociales, históricas, colectivos.

La escuela vista desde esta perspectiva, es un entramado histórico, político y social en el que tienen ocurrencia determinadas prácticas; el estudiante participa dentro de la dinámica y organización institucional desde una diversidad de significados y marcos de referencia que le posibilitan situarse o no como estudiante. De esta manera, la organización social de la escuela se vuelve un factor crucial para promover o restringir el aprendizaje (Hjörne, Aalsvoort, & Abreu, 2012).

Concluimos que la inclusión a la educación superior no garantiza que el estudiante se adapte a la organización de la institución y que permanezca en ella, se hace necesario realizar estudios que analicen los factores socioculturales que están permeando la educación superior y la participación de los estudiantes en los centros educativos. Coincidimos con la tesis del estudio de De Vries, León, Romero, & Hernández (2011) que indica que a mayor masificación de la enseñanza superior, existe una mayor diversidad de estudiantes y, por lo tanto, se tendría que proponer acciones en el terreno de las políticas educativas y de las estrategias

institucionales que coadyuven a la selección e integración de dichos estudiantes. Un peligro que se identifica es suponer que la reprobación académica se debe a un sólo factor, como la falta de preparación previa del estudiante. En resumen, la reprobación académica es un fenómeno complejo que requiere de estudios integrativos que analicen factores tanto socioculturales como cuantitativos.

## REFERENCIAS

- Barragán, A., Aguiar, M., Cerpa, G., & Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Sinéctica*, (33), 01–15.
- Contreras, ., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla ( Colombia ). *Psicología Desde El Caribe*, (22), 110–135.
- Cú-Balán, G., & Aragón-Naal, F. (2006). El perfil sociodemográfico y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Campeche, México. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías Y Sociedad*, (42), 1–10.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, XL (4)(160), 29–49.
- Fernández, J., Peña, A., & Vera, F. (2006). Los estudios de Trayectoria Escolar y su aplicación en la educación media superior. *Graffylia: Revista de La Facultad de Filosofía Y Letras*, (6), 24–29.
- Fernández, O., Martínez-Conde, M., & Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27–45.
- Fernández-Ríos, L., & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329–344.
- Fogaça, M., Matos, D., Borsetti, J., Di Rienzo, V., Ribeiro, L., Martins, R., & Silva, I. (2016). Academic experience of Psychology students : Differences between beginners and graduating Vivência acadêmica de alunos de Psicologia : diferenças entre iniciantes e concluintes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 515–524.
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). Impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106–121.
- González, E. (2013). Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 15(2), 135–154.
- Guzmán, C. (2013). Reprobación y desinterés en Alumnos de Ingeniería Mecatrónica. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas.*, 9(25), 33–46.
- Hjörne, E., Aalsvoort, G. van der, & Abreu, G. de. (2012). Exploring Practices and the Construction of Identities in School: An Introduction. In E. Hjörne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (Eds.), *Learning, Social Interaction and Diversity- Exploring Identities in School Practices* (p. 229). Netherlands: Sense Publishers.
- Saucedo, M., Herrera-Sánchez, S., Díaz, J., & Bautista, S. (2014). Indicadores de reprobación : Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR ). *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 5(9), 1–11.

- Secretaría de Educación Pública. (2016). Principales cifras del sistema educativo nacional 2015-2016. Retrieved June 6, 2016, from [http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Vera, J., Ramos, D., Sotelo, M., Echeverría, S., Serrano, D., & Vales, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 41–56.

## DESERCIÓN ESCOLAR. UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA

Hernández Prados, M<sup>a</sup> Ángeles  
 Álvarez Muñoz, José Santiago; Aranda Martínez, Anabel;

(Universidad de Murcia)

### RESUMEN

Los efectos perjudiciales que se desprenden del abandono escolar conllevan un alto coste de índole económico, social, educativo, y naturalmente, de tipo personal, ya que son precisamente los desertados los que ven truncados sus posibilidades de logro y realización. En esta comunicación se aborda la deserción escolar en la producción científica educativa, recurriendo al análisis bibliométrico de los artículos contemplados en la base de datos Dialnet bajo el descriptor “deserción escolar”. Concretamente se han analizado un total de 53 artículos. Los resultados muestran un ámbito de la investigación educativa que está en progresión pero que no tiene una gran repercusión o impacto puesto que es trabajado de forma moderada, pero de manera incoherente desde puntos aleatorios del territorio. Ante ello, se propone el establecimiento de relaciones universitarias a fin de darle más solidez a las publicaciones para su mayor divulgación y estudio en pro de la erradicación del mismo.

**Palabras clave:** Deserción escolar, bibliometría, estudio, abandono escolar, educación.

### 1. INTRODUCCIÓN

No hay mayor evidencia de las limitaciones y necesidades de cambio del sistema educativo de un país como el incremento de los índices de deserción escolar. Aún siendo conscientes de la complejidad del fenómeno derivado de la multitud de factores incidentes, consideramos esencial el estudio de los mismos. Ahora bien, no se trata de establecer un ranking de aspectos causantes de la deserción escolar, es decir, determinando el peso que cada uno de ellos tiene en el problema en cuestión, pues, aunque sea pertinente es un planteamiento limitado en lo que a la mejora de la situación se refiere. Más bien, se trata de definir la problemática identificando un amplio volumen de factores incidentes en el mismo que permita ir trabajando en todos ellos en la medida de lo posible, ya que de otro modo se estarían llevando a cabo actuaciones parciales y segmentadas, que reducen la probabilidad de fracaso, pero no la eliminan, ya que los menores continúan expuestos a los factores no atendidos educativamente.

No cabe duda que los centros educativos han experimentado grandes cambios en las últimas décadas, tendientes hacia la heterogeneidad, multiculturalidad, diversidad de capacidades, diversidad de contextos familiares, así como todos otros aspectos asociados con la ciudadanía y experiencias vitales que marcan cognitiva, conductual y emocionalmente a los educandos. Todo ello ha contribuido a la sobrecarga de un profesorado en ocasiones escasamente preparado, desde su formación inicial, continua y permanente, hacia la multitud de aspectos y problemáticas a atender, dejando que sean los propios intereses y creencias quienes determinen su especialización en temas de diversidad, de valores, de rendimiento, didácticos, emocional, cultural, de participación escolar, etc. y la priorización de las necesidades educativas, lo que conlleva atender aquellas más generalizadas en la comunidad educativa, desatendiendo las voces de los otros minoritarios o con voces más débiles, es decir, con menos influencia en la toma de decisiones escolares.

No podemos catalogar la deserción escolar como un problema menor o secundario, por el contrario, es un tema recurrente en la política educativa a nivel mundial. Asimismo, la conciencialización de que la educación es esencial para el desarrollo vital de las personas realza la importancia del mismo en otras esferas de la sociedad. Todo ello nos conduce ante la siguiente cuestión ¿en qué medida la importancia de la deserción escolar se ha visto abordada en la producción científica? Por lo tanto, nos sitúa en un estudio de corte bibliométrico. Callon (1995) cit. por Vallejo Ruiz, 2002, la define como la ciencia que estudia los recursos científicos, identificándolos con formas de organización de la producción del conocimiento científico. Su finalidad última es la de verificar las leyes y patrones que rigen la Ciencia en su totalidad.

Sin bien es verdad que “El tópico de la evaluación de la investigación, a partir de esta aproximación bibliométrica, estuvo en nuestro país asociado desde su principio a aspectos de la sociología y la historia de la ciencia” (Fernández y Bueno, 1998, 271), a tendencia a incluir este tipo de estudios en otras campos y áreas de la investigación es cada vez más frecuente. Al respecto cabe señalar que en el ámbito educativo la utilidad de este tipo de estudios es limitada en lo que a intervención se refiere, si que permite tomar conciencia del número de documentos publicados en un país, por una institución, por un equipo de investigadores o por un científico en particular. Como expresan los hermanos Rueda, Rueda y Villa (2005), los métodos bibliométricos son útiles para acercarnos a una realidad, los datos que nos ofrecen, utilizados prudentemente, presentan la mejor visión que hoy podemos tener para evaluar el desarrollo de la ciencia.

## **2. DESERCIÓN ESCOLAR**

Antes de adentrarnos en el análisis bibliométrico y los resultados obtenidos, consideramos esencial centrar la fundamentación teórica del mismo en la descripción del concepto de deserción escolar. La palabra deserción significa desertar o abandonar, por tanto, al añadir el término escolar a esta palabra estamos hablando del abandono escolar del alumnado que se trata de una decisión personal de la persona causada por diversos factores que veremos a continuación. Este fenómeno se produce mucho más en zonas rurales y en poblaciones indígenas, como por ejemplo, América Latina, donde a partir de los 13 años empiezan a perder las ganas de asistir a la escuela, incluso algunos abandonan la enseñanza primaria (CEPAL; 2007, citado en Román 2013).

A través de varios autores veremos las principales causas de abandono escolar que encontramos a lo largo de casi dos décadas:

Para Sepúlveda y Opazo (2009), y al igual que otros muchos autores, estos opinan que el abandono escolar se produce principalmente en el nivel de la enseñanza media o secundaria, entre los 16 y 17 años. Para estos autores, las principales causas que dan lugar al proceso de deserción escolar, son influenciadas por varios factores como: el paso de primaria a secundaria y el enorme cambio que supone en la trayectoria, las exigencias curriculares escolares que cada vez se ven más engrandecidas en este último nivel de enseñanza, las deficiencias en el aprendizaje del alumnado causado por dificultades de ajuste con el sistema educativo, desfase curricular respecto a su edad o problemas de aprendizaje que perjudican en la acumulación de materias curso tras curso. Por supuesto, también influyen factores sociales y culturales de la familia y amigos del entorno del alumnado, referentes al nivel educacional y económico.

Según Torche y Sapelli (2004, p.174), “los jóvenes que desertan del sistema educacional no sólo tienen como opción trabajar en una empresa, sino también hacerlo en la casa, o permanecer inactivos”. Para estos autores, el hecho de desertar es una opción personal de la persona, donde el motivo principal es la necesidad de buscar un trabajo, ya que hay alumnos de la enseñanza secundaria cuyos padres no pueden afrontar los gastos por su situación económica y estos deben aportar dinero en casa. Más profundamente, una gran parte del alumnado menor de edad quiere obtener ingreso monetario, y en nuestra sociedad hay trabajos que suponen la ganancia de un beneficio económico de manera inmediata y que les permite adquirir experiencia laboral de manera temprana, sin embargo, no están pensando a largo plazo, pues al abandonar la enseñanza secundaria sin acabarla puede traer consecuencias negativas en su futuro. Asimismo, hay jóvenes que simplemente abandonan la enseñanza porque no les gusta estudiar ni trabajar, por ello permanecen inactivos en casa, sin hacer nada. Actualmente, para este último tipo de personas la sociedad les ha asignado el término “nini”, ni estudia ni trabaja.

Además de todos estos factores, para Román (2013), también influyen otros mucho más personales relacionados con los intereses y problemáticas de la juventud (consumo de drogas y alcohol, relaciones sexuales y embarazo adolescente, malas influencias, etc) que conllevan, en primer lugar, al fracaso escolar, y en segundo lugar, a la deserción escolar, pues los adolescentes dan prioridad a otros ámbitos en su vida. Igualmente, tras el estudio en diversos países latinoamericanos, Román clasifica y enmarca los factores aportados por los autores anteriores



dentro de dos grandes factores en función de la condición externa o interna al sistema educativo, es decir, si la deserción escolar es causada por motivos que provienen de fuera o de dentro: factores exógenos (externos) y endógenos (internos).

Por otra parte, para combatir esta deserción existen medidas de políticas que intervienen en la permanencia escolar del alumnado evitando su abandono escolar. Portillo Torres (2015), establece y desarrolla las políticas asistenciales (dirigidas a los más pobres) y las acciones inclusivas. Dentro de la política asistencial, encontramos el Programa de Transferencia Monetaria dirigida para las familias con bajos recursos. Este programa nacido en la década de los 90 ofrecía ayuda material y monetaria (becas), alimentaria y de transporte a aquellas familias que matriculasen a sus hijos y estos asistieran de manera regular a clase. A pesar de estas ayudas, este programa no ha conseguido reducir el índice de abandono escolar. Por otra parte, como acciones inclusivas se crearon Escuelas Inclusivas para conseguir una educación para todos en igualdad de condiciones y oportunidades, independientemente de la raza, cultura, etnia, procedencia, dificultades, capacidades o necesidades del alumnado, pues el sistema educativo debe ser capaz de integrar a todo tipo de alumnos. En estas escuelas la colaboración por parte de la comunidad educativa es esencial para afrontar las barreras que impiden el acceso a la educación y superarlas. Para Espinosa Hoffmann y Claro Stuardo (2010), también es importante que los padres del alumnado se involucren en la escuela y apoyen a sus hijos, pues puede aumentar las posibilidades y la motivación de que el alumno asista a la escuela, mejore su conducta, su rendimiento académico y sus resultados. Como añadido, la moral del profesorado también mejora con el apoyo familiar de que el alumno permanezca en la escuela.

Román (2013), propone como estrategia para combatir la deserción escolar Programas de Reincorporación o Reinserción. A diferencia del programa anterior, estos programas están destinados únicamente a aquellos que se encuentran fuera del sistema escolar o si lo están pero se hallan en alto riesgo de abandono escolar.

Desafortunadamente, tenemos que hacernos eco de las palabras de Espinola Hoffman y Claro Stuardo (2010), cuando afirman que “las estrategias para prevenir la deserción son débiles e inefectivas y la deserción no sólo no se detiene sino que tiende a aumentar” (p.257). De hecho, continúan diciendo los autores, “las evidencias muestran que las estrategias más utilizadas en América Latina y en Chile, como focalizar recursos y apoyo en escuelas vulnerables y tratar la deserción como un problema exclusivamente de la escuela son insuficientes e inefectivas” (p.259).

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1. Objetivos**

Este estudio nace con la finalidad de analizar bibliométricamente las producciones científicas sobre deserción escolar. Para ello se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer los resultados obtenidos a través de la búsqueda bibliográfica del término “deserción escolar” que se emplearán como palabra clave por ser la expresión que más se ajustan al contenido que pretendemos conocer.
- Estudiar la productividad en función de varios criterios descriptivos como el año de publicación, el país, el idioma, número de páginas, las revistas que más publicaciones aportan, autores más productivos entre los años 2000- 2016, la Universidad latinoamericana más involucrada y la cooperación institucional.

#### **3.2. Metodología**

*Tipo de análisis:* El estudio que se va a llevar a cabo se trata de un análisis bibliométrico-retrospectivo y descriptivo en el que se revisa la producción científica publicada en Dialnet.

*Material de análisis y origen:* Artículos originales publicados en Dialnet en el período de 2000 a 2016, esta base se constituye como uno de los portales bibliográficos mundiales que busca dar más visibilidad a la literatura científica hispana. Dentro de esta base de datos se introdujo la palabra deserción escolar en la búsqueda, apareciendo 192 artículos, los cuales serían analizados para su posterior selección.

*Recopilación y manejo de datos:* se registró el número total de 53 artículos que cumplían unos requisitos: que hayan sido publicados a partir del año 2000 hasta la actualidad, que estuviesen en español, y que estuviesen relacionados con el asunto de la investigación, siendo imprescindible que incluyera la deserción escolar como descriptor en el título o en las palabras clave del artículo. El vaciado de información se llevó a cabo de manera manual por medio de la utilización del programa estadístico SPSS versión 19. De cada publicación se extrajo la información relacionada con el año de las publicaciones, el número de autores implicados, el idioma de la redacción, el país de procedencia de las revistas, la institución a la cual estaban vinculados los estudios y, por último, el número de referencias, citas y páginas.

*Análisis de datos:* Para el análisis de los datos se empleó el programa estadísticos SPSS versión 19 por medio del cual se realizaron estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máxima y mínima) y frecuencias. Por medio de estas operaciones se permitió la agrupación de la información por frecuencias y porcentajes en tablas.

### **3.3. Unidades de análisis**

En total se obtuvieron 192 referencias bibliográficas como resultado introducir el descriptor en el buscador de Dialnet, de las cuales un 88,7% son artículos. Una vez eliminados los registros duplicados se procedió a la eliminación de los artículos que se encontraban fuera del ratio de fecha y no encontraban la deserción escolar en el título o a las palabras claves. Quedando en total 53 referencias pudiendo comenzar el análisis de los datos para ir dando cobertura a los objetivos previstos.

## **4. RESULTADOS**

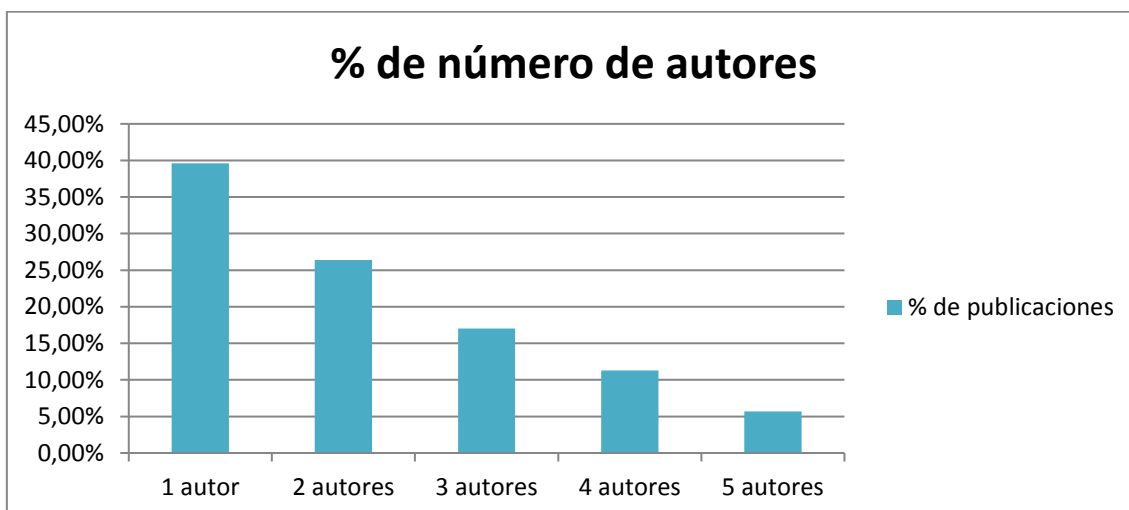
Tras el análisis de los 53 artículos relacionados con la deserción escolar, publicados en el periodo de tiempo vigente en este siglo XXI. Destacar que el volumen medio de páginas es bastante amplio (M: 24,72, D.T: 28,84), es decir, suele darse una predominancia de artículos u otras publicaciones más extensas que la cantidad de hojas propias de otras temáticas. Por otro lado, de acuerdo a lo anterior, el número medio de referencias es bastante numeroso (M: 29,08, D.T: 24,03). Por el contrario, no se da el mismo efecto con el número de veces que éstos artículos son citados (M: 16,26 D.T: 36,22), salvo en algunas excepciones no superan las 20 citaciones la gran mayoría. Todos ellos son redactados en castellano y casi el 95% de éstos son relacionados con el campo de investigación de la educación. Por último, destacar que la presencia de artículos es la más predominante con un 88,7% seguida por los libros con un 9,4%.

En primer lugar nos acercaremos al año de publicación de los documentos de divulgación aquí estudiados. Se aprecia en la figura 1 la tendiente creciente de la línea del gráfico la cual denota el aumento de las publicaciones conforme pasan los años. En la primera mitad (de 2000 a 2008) sólo hay cerca de un 32% de las publicaciones seleccionadas, estando el restante 68% en la segunda mitad del siglo XXI vivido (de 2009 a 2016).



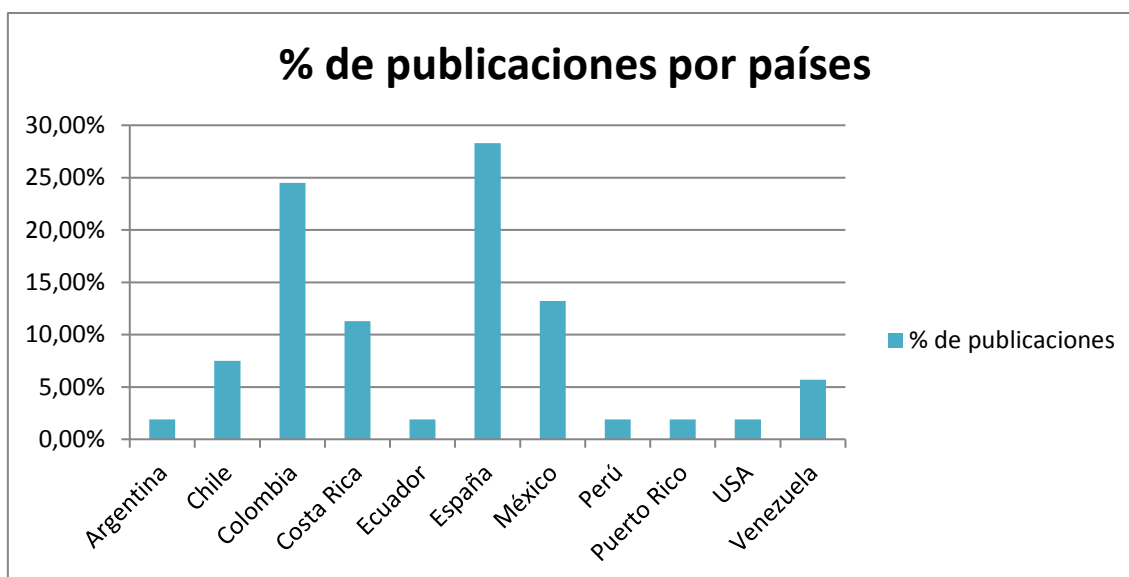
*Figura 1. Número de publicaciones del 2000 al 2016*

Posteriormente, atenderemos a la autoría, más concretamente, el número de autores implicados en los artículos y libros. Observando la figura 2, podemos remarcar que casi el 40% de las publicaciones pertenece a un único autor, apreciando la tendencia decreciente en el gráfico que percibe como el porcentaje disminuye conforme más autores se ven implicados.



*Figura 2. Porcentaje de número de autores*

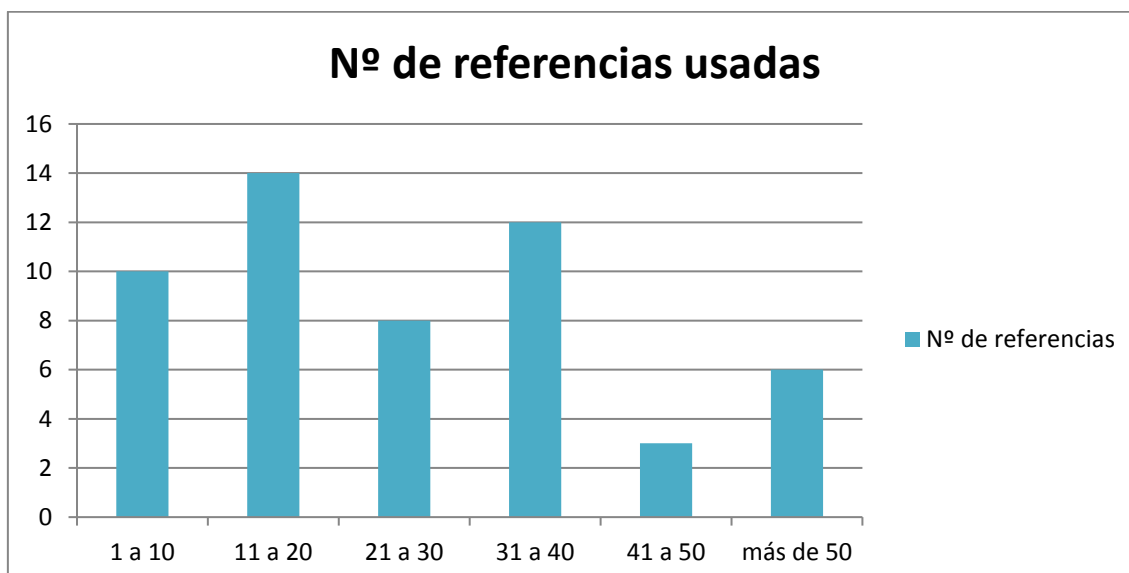
Por otro lado, en lo que respecta a países de procedencia de las revistas encargadas de publicar estos 53 documentos de divulgación, cabe destacar que la gran mayoría proceden de los países Latinoamericanos destacando España y Colombia, ambos países juntos ocupan más del 50% de las publicaciones. Atendiendo al género se aprecia una predominancia del género femenino (67,38%) frente al masculino (32,62%).



*Figura 3.* Porcentaje de las publicaciones por país de procedencia

También se ha de hacer referencias a las universidades adscritas a los redactores de las publicaciones. Hay una gran diversidad, representándose 35 diferentes centros de educación superior procedentes de países latinoamericanos aunque, por otro lado, también se da un 17% de autores que no pertenecen a ninguna universidad o institución educativa superior sino que forma parte de algunas de las instituciones administrativas o políticas vinculadas al mundo de la educación. No obstante, al margen de la numerosidad de instituciones, se dan la presencia de dos universidades que encabezan la investigación respecto a la deserción escolar, éstas son: La Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Católica Pontificia de Perú.

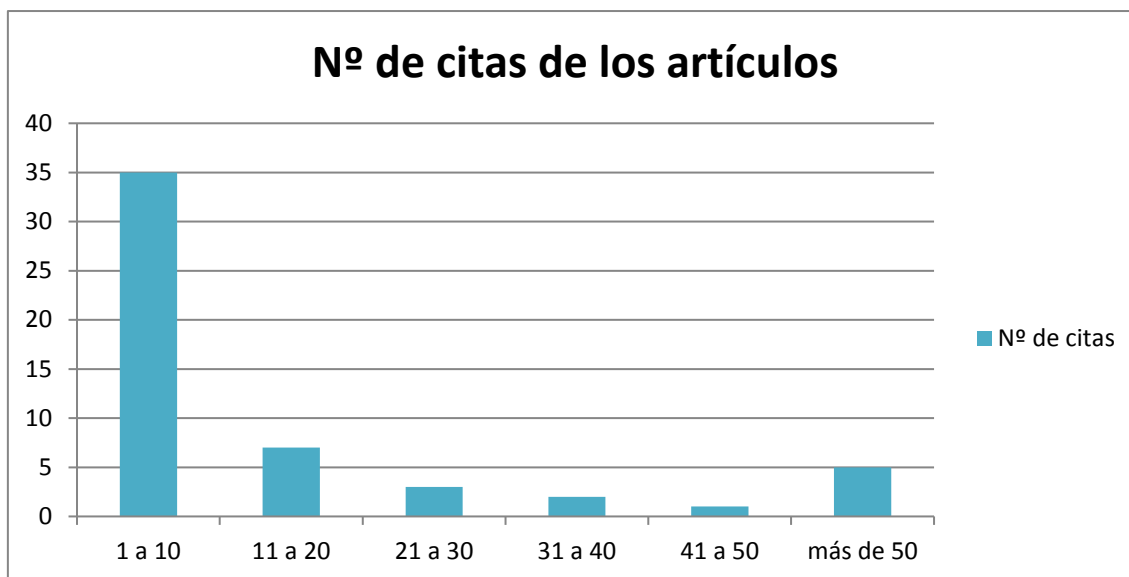
A continuación, podemos ver plasmado en la figura 4 el número de referencias utilizadas en las publicaciones. Éstas son suficientes, es decir, las publicaciones presentan en su mayoría una base científico-teórica bastante sólida aunque se da la presencia de un 19% de publicaciones que no usan más de 10 referencias fruto de que muchos de los artículos describen experiencias.



*Figura 4.* Número de referencias usadas por las publicaciones

Como hemos remarcado anteriormente, a pesar de que se usa un buen número de referencias en las publicaciones, éstas posteriormente luego no guardan relación con el número de citas que éstas reciben. Esta premisa se expone dado que un 43,4% de las publicaciones no es usada

como referencia en ningún momento, además de la línea decreciente que queda marcada por los gráficos.



*Figura 5. Número de citas de las publicaciones*

## 5. CONCLUSIONES

El interés y la necesidad de trabajar la deserción escolar no es una cuestión caprichosa, tal y como se puede comprobar en los discursos políticos-educativos, en las estadísticas educativas, en las noticias de prensa, pero también atendiendo a los resultados obtenidos en este trabajo. En este sentido, cabe destacar, a modo de conclusión, que se ha de incrementar el estudio de este fenómeno de forma cooperativa, es decir, por medio de la promoción y creación de grupos de trabajo con profesionales procedentes de las diversas universidades latinoamericanas pioneras en el trabajo con este descriptor. Una medida que permitirá aunar fuerzas con el objetivo de obtener publicaciones de una mayor consistencia científico-teórica e investigadora lo cual conllevará, por siguiente, una mayor calidad que permita una mayor divulgación y extensión de la deserción como campo educativo de relevancia en el mundo de la investigación.

De esta manera, se contempla la configuración de relaciones e intercambio internacionales a nivel universitario que permita la creación de grupos de investigación que ahonden sobre la deserción escolar con dos propósitos principales: aumentar el impacto científico que éste tiene en el mundo investigados de las esferas educativas y, por otro lado, ayudar a la contribución de buscar una solución a uno de los problemas que más preocupan a nuestro estado en la actualidad.

## REFERENCIAS

- Espinosa Hoffmann, V., y Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de educación*, (1), 257-280.
- Fernández Cano, A., y Bueno Sánchez, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista española de documentación científica*, 21(3), 269-285.
- Portillo Torres, M. (2015). Abandono escolar: de la política asistencial a la educación inclusiva. *Revista Conexiones*, 7(2), 29-37. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/279595603\\_DROPOUT\\_FROM\\_WELFARE\\_POLICIES\\_TO\\_INCLUSIVE\\_EDUCATION.\\_ABANDONO\\_ESCOLAR\\_DE\\_LA\\_POLITICA\\_ASISTENCIAL\\_A\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA](https://www.researchgate.net/publication/279595603_DROPOUT_FROM_WELFARE_POLICIES_TO_INCLUSIVE_EDUCATION._ABANDONO_ESCOLAR_DE_LA_POLITICA_ASISTENCIAL_A_LA_EDUCACION_INCLUSIVA)

- Román, M. C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2), 34-59.
- Rueda- Clausen Gómez, C.F; Rueda- Clausen Gómez, C.E; Villa-Roel Gutiérrez, C. (2005). Indicadores bibliométricos: origen, aplicación, contradicción y nuevas propuestas. *Revista Med-Unab*, 8, 29-36.
- Sepúlveda, L., y Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135.
- Torche, A., y Sapelli, C. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?. *Cuadernos de economía: Latin American Journal of Economic*. 41(123), 173-198.
- Vallejo-Ruiz, M. (2002). Estudio longitudinal de la producción española de Tesis Doctorales en la producción matemática (1975-2002). *Revista Española de Documentación Científica*, 29, 1-538.

## **EL ABANDONO Y EL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA REGIÓN DE MURCIA. EL PLAN REGIONAL DE PREVENCIÓN, SEGUIMIENTO Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR Y REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR.**

Álvarez Muñoz, José Santiago

(Universidad de Murcia)

**RESUMEN:** La presencia de una sociedad cada vez más sesgada socialmente por las condiciones económicas hace que tal situación afecte a las diferentes esferas que abordan nuestro entorno. Una de las que más influenciada se ve es la educación, además de que es la única, como arma social, capaz de iniciar el cambio y poner solución a la problemática encontrada y las consecuencias ocasionadas, algunas de ellas educativas. Dos de las consecuencias que mayor repercusión tienen son la abstención y el abandono escolar, elementos interrelacionados que forma parte de nuestra realidad educativa. Dicha situación requiere la implementación de una serie de medidas en consonancia de todas las instituciones educativas e incluso algunas ajenas al mundo educativo. Fruto de ello, nacen iniciativas como el PRAE en la Región de Murcia para combatir dichos fenómenos desde diferentes ámbitos. Sin embargo, a pesar de la buena intención de este tipo de iniciativas, se hace necesaria la intervención desde otros ámbitos que puedan poner solución, la preparación del profesorado para enfrentarse a este escenario educativo y la necesidad de incrementar las acciones desde los propios centros educativos.

**Palabras clave:** Abandono escolar, abstención escolar, proyecto, educación obligatoria

### **1. INTRODUCCIÓN**

Los devenires y los cambios que están concurriendo en nuestra sociedad está produciendo un mayor sesgo social, económico y cultural en la población. Dicho fenómeno lleva a una separación de clases que hace más difícil la creación de un modelo que garantice la igualdad de oportunidades, es decir, que tengan a su alcance los mismos derechos e igualdades, aunque a nivel institucional sean contemplados. No obstante, documentos como la constitución española distan mucho de lo que ocurre en la sociedad puesto que mucho de los aspectos se escapan en la cobertura de atención de los poderes políticos. Cadenas (2016) señala que cada vez se da una mayor estratificación de la sociedad que originan varias desigualdades debido a sucesos como la crisis económica, factores que condicionan en la configuración de una sociedad con más población en las clases altas y, a modo contrario, en las clases bajas. Hecho que se puede observar a nivel mundial con la brecha digital donde no todo el mundo puede tener el mismo acceso a recursos en función del territorio.

Todo lo comentado anteriormente, al darse en la sociedad hace que sea extendido al resto de los elementos que la conforman. Uno de las esferas de la sociedad que más se ven afectadas por los factores sociales es la educación, elemento que se considera uno de los derechos universales del individuo contemplando en la legislación desde hace varios años el acceso a la educación como un derecho universal al alcance de todos los ciudadanos del estado. Sin embargo, esto no es una realidad mundial puesto que en muchos territorios sigue existiendo mucha población sin acceso a la educación, con un alto grado de analfabetismo que denota una problemática para el acceso al conocimiento y la información haciendo más fácil el dominio de los poderes políticos vigentes. Ésta última perspectiva era propia de los países desarrollados durante la Edad Media y la Edad Moderna lo cual denota lo atrasado que se encuentran algunos entornos y que aún no hemos llegado a la universalización educativa.

No obstante, el momento que se consigue el acceso a la educación a toda la población sin discriminación, no se debe conformar y se debe dar un paso más allá en la dirección hacia la calidad educativa. Para llegar a esa meta se ha de comprender que no todos parten del mismo punto de inicio, ante ello la educación se ha de personificar como un arma social que permita el

cumplimiento de las aspiraciones y el acceso al éxito independientemente de las características sociales, culturales y económicas que ahondan sobre el contexto. Las instituciones educativas se convierten en un artífice principal en el cambio del mundo puesto que toda modificación que se quiera hacer debe partir desde la educación, relacionando este término con el mundo como una de las armas sociales de más poder (Vila Merino, 2006).

Al fin y al cabo, las estructuras económicas que son un factor de influencia en la conformación de las clases sociales, hacen que tal influencia se transfiera a las aulas. Además, dicha transferencia no se puede ver evitada ante la falta de recursos de muchas familias y cada vez más escasa implantación de recursos humanos y políticos para la solución de esta situación educativa, fruto de la económica. Esta contextualización nos lleva a una población menos formada puesto que, a raíz de todo lo anterior, se acrecienta dos de los fenómenos educativos que más atienden sobre las sociedades desarrolladas y subdesarrolladas: el abandono y el absentismo escolar. Toda esta situación remarca la alta sensibilidad que tiene la educación ante los cambios y factores sociales, políticos, económicos y demográficos que ahondan sobre el contexto (Raventós Santamaría, 1998).

## **2. ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR**

Hablamos en muchas ocasiones del absentismo escolar y abandono escolar como un único término pues están totalmente interrelacionados, en un principio comenzaremos con el absentismo escolar. Éste no es un concepto al que se le ataña una definición única, sin embargo, todas se relacionan al suceso de la ruptura escolar como una retirada del mundo escolar de forma precoz, percibida como la ausencia continuada a la educación obligatoria sin motivo justificado lo cual podrá afectar sobre su éxito educativo y futuro profesional. Pese a lo expuesto anteriormente, sería una verdad muy absoluta determinar el absentismo en la ausencia física puesto que tal fenómeno se puede percibir en la ausencia continuada o en la ausencia del ser en la clase, es decir, la pasividad total dentro del aula (González González, 2006).

Consecuencia de este absentismo escolar repetido se ocasiona otro fenómeno: la desescolarización, es decir, el menor de edad a pesar de encontrarse en edad escolar no se encuentra inscrito en ningún centro educativo. De esta forma, apreciamos la relación de estos términos, como un fenómeno es consecuencia de otro, pero, a pesar de ello, es muy complejo discernir el punto en el que se pasa de un momento a otro. El absentismo suele ser más pasajero, pero, en contraste, el abandono escolar supone una total ruptura definitiva que suele estar más presente por medio del abandono escolar prematuro, ocasionado en la edad de la educación secundaria obligatoria.

El absentismo escolar suele estar ligado en muchas ocasiones al origen social, siendo propio su adscripción dentro de grupos de clase baja. No obstante, esta relación de abstención escolar y origen social determina diversas teorías respecto a este fenómeno educativo. La primera de ellas es la teoría del hándicap cultural y el absentismo escolar, éste está vinculado al paradigma funcionalista e hiperculturista que considera relevante la condición social y los recursos que tienen como elemento predictor en el absentismo; en segundo lugar, encontramos la teoría del síndrome del logro y el absentismo escolar, defiende las bajas aspiraciones presentes por las familias de clase social baja dado que parte de un punto de partida inferior; y, por último, la teoría del etiquetaje y el absentismo escolar, que se basa en el establecimiento de una etiqueta fruto de su bagaje anterior como una fuerza de presión social. Teorías que vincula la clase social a este fenómeno, aunque no puede generalizar puesto que hay varias excepciones que se salen de estas premisas.

El nacimiento de esta situación se induce a través de una serie de factores explicados y enumerados por Montesinos Rubio (2014). Los primeros a destacar, son los factores del alumno, entre los que destacan: personalidad, conducta, experiencias, expectativas de éxito, motivación y la salud. Por otro lado, encontramos los factores relacionados con la familia, uno de los agentes sociales de mayor relevancia junto a la escuela, entre estos factores resaltan los siguientes: contexto, tolerancia al absentismo, disfunciones presentes, estilos parentales y la conciliación familiar. No podemos olvidar los factores asociados al centro educativo, el otro agente social de



referencia, encontramos como más reincidentes: clima social y afectivo, organización y funcionamiento, relación con el docente y el trabajo pedagógico. Por último, resaltan los factores asociados al entorno socioeconómico y cultural, se incluyen: la precariedad económica, la posición laboral, religión, cultura...

El otro término de referencia, el abandono escolar, no resulta un proceso instantáneo, sino que supone un trámite de carácter progresivo fruto de un largo número de experiencias negativas dadas en el ámbito escolar por medio de las cuales el alumnado va mostrando signos de desenganche. Éste, en muchas ocasiones se ve vinculado con el término "fracaso escolar" puesto que el fin de la educación obligatoria es que sea alcanzada por toda la población a fin de poder ciudadano activos y partícipes en la sociedad capaz de desenvolverse, esa no consecución lleva al fracaso puesto que no se adquieren las competencias básicas necesarias para una formación profesional mínima.

Como hemos mencionado, dichos fenómenos son una auténtica realidad por ello a continuación hablaremos de cifras respecto al tema. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), hay una presencia nacional de tasa de abandono escolar precoz del 24,9%, algo más elevado en la Región de Murcia con un 27,7%. Dichos datos nos hacen situarnos a la cola educativa de la Unión Europea junto países como Grecia o Italia que también siguen sufriendo las repercusiones de la crisis económica. En lo que respecta al absentismo, Bolívar y López (2009) determinan que hay una gran diversidad de realidades en función de la zona geográfica nacional, por ejemplo, en la provincia de Barcelona se sitúa en torno al 0,8% y en Granada casi al 5%, observando una tendencia generalizada que conforme más hacia al sur nos dirigimos, se va incrementando la cifra de absentismo escolar. Por último, en cuanto al género, destacar que el género masculino siempre tiene cifras superiores al género femenino lo cual explica la alta presencia femenina en el alumnado universitario.

A modo de conclusión, destacar que tanto el abandono escolar como el absentismo escolar son causas de la conformación de un ambiente escolar de exclusión social. Este entorno hace necesario la implantación de prácticas y políticas que ayuden a erradicar esta situación desde la implementación de medidas de diversa índole que atienda sobre todos los agentes y actores sociales que envuelven al destinatario. Acciones que se deben llevar desde los poderes sociales, políticos y educativos, pero no de forma aislada sino que abriendo vías de comunicación y coordinación entre ello en pro de conseguir de lograr la máxima eficacia en la intervención. Un claro ejemplo de este tipo de praxis es el Plan desarrollado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, denominado como PRAE. En el siguiente apartado expondremos todos los aspectos y características.

### **3. PRAE EN LA REGIÓN DE MURCIA**

#### Denominación

Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar. El primer plan se desarrolla del 2010 al 2013 y el segundo al 2013 al 2016.

#### Destinatarios del Plan

Esta intervención está destinada para todo el alumnado perteneciente a las etapas educativas desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundario no Obligatoria. También son destinatarios las familias, el entorno social, la comunidad educativa y el centro educativo pues dada la naturaleza de las medidas hará que se discurran por diferentes agentes de importancia en el círculo de referencia del chico/a. En última instancia, cabe señalar la sociedad pues será uno de los que se verá directamente repercutido por las mejoras que puedan presentar este plan.

#### Objetivos

- Proponer a los centros educativos medidas de prevención del absentismo y abandono escolar.
- Garantizar el control y seguimiento de la asistencia al centro educativo.

- Favorecer la promoción educativa del alumnado y elevar su éxito escolar
- Promover la actuación coordinada de todas las instituciones implicadas.
- Proporcionar un protocolo de intervención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Proporcionar un protocolo de derivación de casos entre las instituciones implicadas.
- Asegurar la recogida, procesado y análisis de información y datos.

#### Áreas de actuación

Las actuaciones que se desarrollan desde el PRAE se diversifica en cuatro áreas de actuación:

- Área de prevención: Acciones desarrolladas con el fin de promover la atención a este hecho educativo por medio de sensibilización, campañas, formación u otros medios. Un área encargada de favorecer la participación de los diferentes actores sociales que intervienen en estos procesos.
- Área de seguimiento, intervención y control: En este grupo se incluyen todas las medidas que acontecen sobre el alumnado a fin de detecta, tomar las decisiones consideradas y llegar a una solución respecto a los casos de abandono escolar y absentismo encontrados.
- Área de coordinación y formación: En este caso, se inscriben todas las acciones que favorece la apertura de cauces de participación, comunicación y colaboración entre las diversas instituciones. Además, resaltan las acciones formativas de cara a preparar a todos los profesionales para hacer frente a esta problemática, para ello pondrán a disposición una gran variedad de recursos.
- Área de análisis y evaluación: En este ámbito se incluyen todas las medidas de calidad que se encargan de evaluar la repercusión e impacto de las intervenciones que incluye este plan a fin de poder dar divulgación y obtener propuestas de mejora que permita una mejor acción del servicio educativo. Un área que se encargará de darle publicidad y difusión a toda la información como buenas prácticas.

#### Tipología de las medidas

- Medidas preventivas: todas aquellas iniciativas desarrollas con la finalidad de evitar el desarrollo de los dos fenómenos aquí protagonistas. Para el establecimiento de éstas cada centro educativo tiene cierto grado de autonomía para su elección, aunque deben trabajar de forma coordinada con el ayuntamiento. Se prestará especial atención a éstas en los tránsitos entre etapas educativas. Dentro de ésta constan acciones como: campaña de información y sensibilización a familias, promoción de la acción tutorial, desarrollo de medidas disciplinarias, realización de actividades para mejorar las relaciones en el centro...
- Control de asistencia y registro de faltas: Es responsabilidad de todo docente el registro de las faltas de asistencia o retrasos en el sistema informático regional PLUMIER XXI. De esta forma, todo el equipo docente y la dirección del centro deberán prestar atención a las faltas puesto que, si el alumno tiene más de un 20% de faltas injustificadas, los servicios municipales tomarán las medidas o actuaciones pertinentes.
- Protocolo de intervención, seguimiento y control: Determina que, en primer lugar, cuando se supere el 10% de faltas se citará a los padres con los cuales se entrevistará con el fin de analizar la solución y encontrar respuesta, tomando en todo momento registro de todo, en caso de que sea peor los padres se juntarán con el jefe de estudios. Éste último debe remarcar la importancia de colaborar ante el absentismo y las consecuencias que puede conllevar el empeoramiento de la situación. Una vez persista la situación y se superé el 20% de faltas injustificadas pasará a participar el profesor técnico de servicios a la comunidad llevando una intervención socioeducativa y llevando un seguimiento del caso. Éste profesional llevará entrevista y emitirá un informe en función del análisis. Si la situación no remite pasarán a actuar los servicios a la comunidad tomando las medidas que consideré en consonancia con el centro educativo de referencia. Se cerrará el expediente en el momento en el que se normalice la situación.

- Cooperación entre administraciones: La Consejería de Educación establece convenios con los ayuntamientos con los cuales llevarán protocolos de derivación de casos, Planes Municipales de absentismo y abandono escolar y Comisiones Municipales de absentismo y abandono escolar. Dentro de estos convenios se verán implicadas diversas instituciones.
- Protocolo de derivación entre administraciones: Primero se solicita la intervención de éstos por parte del centro educativo, posteriormente, los técnicos elaboran un Plan Individual de Intervención Socioeducativa. Si la situación persiste pasará a intervenir la Comisión Municipal el cual hará un estudio y derivará el informe resultante a las familias y al servicio gestor del PRAE, competencia de la Consejería de Educación. Finalmente, se remitirá el caso a la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar que hará un informe final que se derivará al Ministerio Fiscal el cual tome las medidas pertinentes que considere.
- Programas específicos de prevención y reducción del abandono: Como competencia de la Consejería de Educación se elaborarán planes como las aulas ocupacionales y los programas de cualificación profesional inicial.
- Formación, innovación y buenas prácticas: Las acciones formativas se dirigirá en tres líneas de actuación: a los profesionales de educación, profesiones de otras administraciones y las familias. Se favorecerá la difusión de publicaciones sobre innovación y buenas prácticas. Los ayuntamientos favorecerán el desarrollo de actuaciones formativas por parte de los Ayuntamientos. Por último, destacar que la página web de la Consejería pondrá a disposición de todos, una variedad de recursos.
- Estudio y análisis sobre absentismo y abandono escolar: La Consejería realizará un estudio profundo por medio de la inclusión de instrumentos de evaluación que ayuden a constatar la funcionalidad del plan y hacer una instantánea de la realidad educativa. Además, desde todas las instituciones implicadas se redactará una memoria donde se registran todas las actuaciones realizadas dejando constancia de la actividad llevada a cabo.

#### Fases de aplicación

- Fase preparatoria: Se inicia con una sensibilización a la comunidad educativa que propicie la toma de conciencia, se dan reuniones de coordinación entre las diferentes instituciones implicadas e información a claustros de profesores y equipos de dirección de los centros educativos.
- Fase de desarrollo: En este momento se relacionan todas las funciones y actuaciones a desarrollar por parte del tutor, el profesor técnico de los servicios a la comunidad y el jefe de estudios.
- Fase de evaluación: Los centros educativos evaluarán todas las actuaciones incluyendo todo en la memoria final de curso del centro.

#### Resultados

En el informe del último curso de implementación, se constata la realización de 98 actuaciones en Educación Primaria (14 de tránsito entre etapas, 44 de refuerzo educativo y 40 de escuela de padres). En Educación Secundaria se llevan a cabo 308 actuaciones (45 tránsito de etapas, 36 de refuerzo educativo, 23 aulas de retorno, 53 acciones de escuelas de padres, 49 alternativas a expulsión, 30 puntos de información, 62 talleres educativos y 40 REI) denotando la importancia de estos fenómenos en esta etapa educativa puesto que se declara como el momento dónde más frecuentemente se da el absentismo y el abandono escolar.

En lo que respecta al alumnado absentista se da un total de 3.673 alumnos absentistas en las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria. Como observamos en la tabla 1 conforme van avanzando en la edad mayor es el número de alumnado absentista.

Tabla 1.

Cuadro de alumnado con absentismo escolar por edades.

| <b>Edad</b>    | <b>Alumnado</b> |
|----------------|-----------------|
| 6 años         | 92              |
| 7 años         | 182             |
| 8 años         | 124             |
| 9 años         | 134             |
| 10 años        | 136             |
| 11 años        | 133             |
| 12 años        | 186             |
| 13 años        | 218             |
| 14 años        | 405             |
| 15 años        | 614             |
| 16 años        | 602             |
| Más de 16 años | 847             |

A partir de dicho plan se dio la apertura de 359 expedientes en Educación Primaria y 1934 expedientes en Educación Secundaria. De éstos se encuentran abiertos 54 en Educación Primaria y 208 en Educación Secundaria. Por último, destacar que solo 40 expedientes fueron derivados al Ministerio Fiscal para actuaciones de mayor calibre.

#### 4. CONCLUSIONES

Este tipo de actuaciones suponen una de las primeras iniciativas llevadas a cabo dentro del territorio nacional, emergiendo la Región de Murcia en una de las comunidades pioneras en este tipo de acciones. De esta forma, la Consejería debería dar extensión y divulgación al resto de comunidades con el fin de poder extender una praxis frente al absentismo y el abandono escolar a nivel estatal. Otro aspecto muy importante es el análisis y la evaluación, ambos elementos se configuran como dos de los principios que se debe contemplar en toda elaboración de un plan y proyecto a fin de ir obteniendo una versión mejorada conforme vaya avanzando. Sin embargo, esta evaluación no se debería realizar al final del proyecto, sino que debe ser continuada a fin de poder establecer mecanismos de corrección y refuerzo para que puedan anticipar a los posibles fallos.

No podemos bajar la guardia frente a la lucha por el abandono escolar y el absentismo escolar dado que aún no son suficientes los recursos. Si quieres la constitución de una educación de calidad como promulga nuestra reciente legislación educación, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, se debe apostar por una educación basada en la erradicación de desigualdades de cualquier tipo ofreciendo un modelo de igualdad de oportunidades que permita reducir las cifras de abandono y absentismo. Es necesario sobre todo la implantación de recursos humanos y materiales en los contextos desfavorecidos que ayuden a suplir las diferencias, más necesario es este tipo de medidas con las últimas supresiones de recursos a raíz de la crisis económica. Por todo ello, se ha de apostar por la creación de más políticas, programas, recursos y planes que erradique el fenómeno de la exclusión social, uno de los principales factores de incrementación del abandono y el absentismo (Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez, 2009).

#### 5.REFERENCIAS

Bolívar Botía, A. y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.

Cadenas, H. (2012), La desigualdad de la sociedad. *Diferenciación y desigualdad en la sociedad moderna. Persona y Sociedad*, 26(2), 51-77.

Escudero Muñoz, J. M., González González, M.T., y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

González González, M T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Internacional Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.

Montesinos Rubio, F. (2014). *Análisis diagnóstico del absentismo escolar. Estudio del caso específico del municipio de Fortuna (Murcia)*. Tesis Fin de Máster. Universidad Internacional de la Rioja.

Raventós Santamaría, F. (1998). Cambio social y educación en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 37-50.

Vila Merino, E. S. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903-920.

### **Currículum Vitae**

José Santiago Álvarez Muñoz. Doctorando en Educación dentro del departamento de Teoría e Historia de la Educación, graduado en Educación Primaria con mención en Educación Física y Lengua Extranjera: inglés, graduado en Educación Infantil y máster en investigación e innovación educativa. Actualmente, ejerce de Maestro de Educación Primaria en un centro concertado del municipio de Murcia. Antiguo Presidente y Miembro Coordinador del Centro Juvenil Áncora de atención integral a la infancia y a la adolescencia. Varias intervenciones en Congresos Internacionales y algunas publicaciones en revistas de considerado impacto. Dentro de sus líneas de investigación resalta como la principal el estudio de las relaciones familiares y el ocio.

**Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI**

**Tema: Rezago y Deserción escolar**

**El incremento de la cobertura en la educación superior para disminuir la desigualdad educativa. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

María Cristina Laura Gómez Aguirre  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
laura.gomez@correo.buap.mx  
Korina Gutiérrez Ramírez  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
koryfem@hotmail.com<sup>1</sup>

**Resumen**

El actual trabajo presenta un recorrido general de las políticas que en materia de educación superior se han propuesto a nivel internacional y nacional en torno al tema de la cobertura y la forma en que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha dado respuesta a ellas en los últimos cinco años a través de procesos innovadores de diseño curricular de licenciaturas que buscan cubrir las demandas de la sociedad y atender el principio de cobertura.

Mediante el método descriptivo se menciona el proceso que se ha llevado a cabo en la universidad para el diseño de los nuevos planes de estudio y que ahora forman parte de la oferta académica de la universidad, la modalidad en la que se están llevando a cabo y el número de estudiantes que se han inscrito a estos planes de estudio en su primera convocatoria de ingreso.

Por último, se mencionan los principales retos que tiene la institución para incrementar en los próximos años la cobertura de educación superior en la población mexicana y de manera particular en la sociedad poblana, así como la necesidad de considerar aspectos que resultan innovadores en la forma en que hasta ahora se han desarrollado los diseños curriculares y entre los que se destacan la vinculación con diversos sectores de la población para alcanzar este objetivo.

**Palabras clave**

---

<sup>1</sup> María Cristina Laura Gómez Aguirre, es Licenciada en Antropología Social y Maestra en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente es la Directora General de Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Korina Gutiérrez Ramírez, es Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica y Maestra en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente se desempeña en la Coordinación de Diseño, Seguimiento y Evaluación Curricular de la Dirección General de Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Educación superior, política educativa, plan de estudios, cobertura, equidad.

## **Desarrollo**

Las transformaciones económicas, políticas y tecnológicas que han caracterizado a nuestra sociedad en los últimos tiempos han hecho que se despliegan cambios de gran alcance en el ámbito de la producción, los servicios, la vida cotidiana, la organización social y la cultura en general. Sin embargo, al mismo tiempo que se pretende avanzar hacia la construcción de una sociedad global más informada, comunicada y basada en el conocimiento, también se hacen mayores los procesos de desigualdad económica y marginación social hasta niveles inéditos en la historia.

La educación superior no es ajena a este contexto, por el contrario, a pesar de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha enfatizado que ésta es un derecho humano y un bien público gracias al cual se genera el desarrollo social de los países, los gobiernos -particularmente de las llamadas economías emergentes- no han tenido la capacidad de garantizar el acceso a este grado educativo según las demandas y necesidades de la población sin que medien actos de discriminación basados en la edad, la raza, el origen socioeconómico, o bien, el género. Este tema se destaca en la conferencia de la UNESCO sobre educación superior (2009), en la que se menciona la importancia que tiene este nivel educativo en la construcción de sociedades basadas en el conocimiento y la innovación como medio de desarrollo humano, por lo que se enfatiza que es prioritario que al mismo tiempo que se amplíe la cobertura, se atienda al principio de equidad.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su documento sobre las perspectivas para México y las reformas que sugiere para la educación superior, destaca que a pesar de que en los últimos cincuenta años el acceso a la educación superior pasó del 1% al 26% entre los jóvenes en el rango de edad de entre 19 a 23 años, sigue siendo preocupante la cobertura que se tiene en grupos de personas entre los 25 y 34 años, en donde sólo se cubre un 19%, porcentaje que disminuye aún más entre la población que va de 55 a 64 años de edad, en donde apenas se cubre al 9%, mientras que en los demás países miembros de la OCDE se alcanza en promedio el 35% y el 20% respectivamente. Por esta razón, se plantea para nuestro país la urgencia de ampliar la cobertura en este nivel educativo puesto que es uno de los medios para dotar a cualquier sociedad del capital humano necesario capaz de hacer crecer de manera sostenida la economía y procura el desarrollo social (OCDE, 2012).

Para México, es fundamental ampliar la cobertura de la educación superior, tal como señala el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno de la República (2013-2018), en el que se plantea que una de las principales metas en el ámbito educativo es alcanzar una cobertura del 40% en la educación terciaria. Para lograrlo se han formulado tres estrategias; la primera de ellas, implementar una política nacional de informática educativa que desarrolle en los estudiantes las capacidades para aprender a aprender mediante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los niveles previos a la educación superior. La segunda, busca incrementar las oportunidades de acceso al sistema escolar para la población de todas las regiones y sectores, enfocándose particularmente en atender a los grupos con necesidades especiales, situaciones de desventaja o vulnerabilidad. Por último, la tercera estrategia propone crear nuevos servicios educativos, a través de ampliar y diversificar la oferta académica de acuerdo con las necesidades de cada región del país. En alineación con estas metas nacionales, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, también propone como uno de sus principales objetivos asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (PSE, 2013).

Ante estas iniciativas, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES), en su carácter de asociación no gubernamental que agrupa a gran parte de las IES del país tanto públicas como privadas y que está abocada a la formulación de políticas nacionales que buscan elevar la calidad de la educación universitaria, publicó en 2012 el documento titulado “Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior”, en donde presentan las propuestas en torno a los principales objetivos y acciones que, desde la perspectiva de esta asociación, deben seguir las instituciones de educación superior (IES) para los próximos años. En este texto también destaca como uno de los ejes rectores el tema de la cobertura, en el que se declara que a pesar del esfuerzo que se ha realizado por incrementar la matrícula en educación superior, los resultados siguen siendo insuficientes ya que la tasa que en este rubro se alcanza actualmente es de 32.8% tomando en cuenta todas las modalidades, y de apenas un 29.2% si se considera sólo la modalidad escolarizada.

Ante esta situación, la ANUIES propone como meta alcanzar para el ciclo escolar 2021-2022 una cobertura bruta del 60% considerando todas las modalidades; además de contemplar el técnico superior universitario, la licenciatura universitaria, la tecnológica y la educación normal; y un 50% en la modalidad escolarizada, por lo que es necesario aumentar el nuevo ingreso en un 67% para la tasa bruta de cobertura de educación superior en modalidad escolarizada. El objetivo que desde la perspectiva de esta asociación deben tener las instituciones universitarias es incrementar la cobertura y ampliar la oferta educativa con base en las necesidades de desarrollo del país para hacer de la educación superior el medio que fortalezca la calificación de la población económicamente activa, dinamice la competitividad social y económica, reduzca la desigualdad y genere procesos de inclusión social.

A nivel estatal, el gobierno del Estado de Puebla, en su Plan Estatal de Desarrollo (2011-2017), también se plantea dentro de sus proyectos estratégicos para el rubro de educación, el objetivo de mejorar la equidad en las oportunidades y resultados de aprendizaje mediante la promoción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos escolares. De igual manera, se propone a los modelos de educación a distancia como uno de los medios posibles para favorecer el ingreso, asistencia, permanencia y egreso de los estudiantes que cursan educación superior, particularmente aquellos que se encuentran en desventaja por cuestiones sociales, de salud, infraestructura o condiciones geográficas.

En cuanto al Modelo Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en este se destaca como uno de sus principales fundamentos, el deber de asumir a la educación y al conocimiento como un bien público, por lo cual la universidad bajo el criterio de pertinencia, se propone desarrollar nuevas modalidades educativas y conformar métodos didácticos innovadores, además de construir alianzas con otras instituciones académicas con la finalidad de favorecer la formación de los estudiantes (2009). A este objetivo, se suman las propuestas del actual Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP (2013-2017), entre las que se destaca el programa de acción titulado “Ingreso, Permanencia, Egreso y Titulación”, con el que se busca atender las necesidades de cobertura que demanda la sociedad en el estado de Puebla. Las principales acciones consisten en: implementar un proceso de admisión congruente a los requerimientos de los aspirantes y acordes con los proyectos institucionales; aumentar el número de estudiantes admitidos por programa educativo y, por último, implementar planes de estudio que permitan a los egresados apoyar el desarrollo económico y social de la región poblana. Este programa busca generar las condiciones de equidad en un entorno incluyente que permita a los jóvenes en aptitud de cursar la educación superior librar los obstáculos que frecuentemente impiden su incorporación a los estudios universitarios. Además, propone crear nuevos planes de estudio que permitan impulsar el desarrollo económico y social a nivel local y nacional; implementar un proceso de admisión congruente a los



requerimientos de los aspirantes y acordes con los proyectos institucionales y, por último, aumentar el número de estudiantes admitidos por programa educativo.

El compromiso de la BUAP por dar respuesta a las políticas internacionales y nacionales que plantean como deber de las instituciones de educación superior ampliar la oferta educativa con propuestas pertinentes, así como la urgencia de incrementar la cobertura que se tiene en este nivel educativo, ha sido puesto de manifiesto de manera particular en los últimos años. Es así que en el período 2010-2013 se crearon doce nuevos planes de estudio en la modalidad presencial con los que se busca dar respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

En el año 2010 se crearon las licenciaturas en Criminología, Gastronomía, Actuaría, y en Procesos Educativo. Mientras que en el 2012 se contó con la nueva carrera de Licenciatura en Ingeniería en Tecnologías de la Información. Por su parte, para el período escolar 2013 se iniciaron los planes de estudio de Ingeniería en Sistemas Automotrices, Ingeniería en Energías Renovables, y Biotecnología.

Se debe mencionar que para el diseño curricular de las licenciaturas antes mencionadas, se llevó a cabo un trabajo interdisciplinario en el que participaron docentes de diversas unidades académicas y dependencias de la universidad, así como colaboradores externos. El resultado de estos trabajos fue el diseño de nuevas licenciaturas con las cuales se pudo diversificar la oferta educativa e incrementar la cobertura de estudiantes aceptados en la institución, como se puede observar en la siguiente tabla en donde se presenta el número de nuevas carreras creadas por año y el número de estudiantes inscritos.

Tabla 1. Número de planes de estudio creados en el período 2010-2013 y número de alumnos inscritos en la primera generación

| <b>Año de creación</b> | <b>Número de nuevas carreras</b> | <b>Número total de estudiantes inscritos</b> |
|------------------------|----------------------------------|--|
| <b>2010</b>            | 5                                | 456  |
| <b>2012</b>            | 1                                | 144  |
| <b>2013</b>            | 6                                | 437  |

Fuente: Elaboración propia

En el período comprendido de 2010 a 2013 se implementaron un total de 12 nuevas carreras, en las cuales se inscribieron en la primera generación 1037 estudiantes: 484 mujeres y 553 hombres. Su crecimiento ha sido constante, de tal modo que el número total que se reportaron como inscritos para el año 2013 fue de 2235 alumnos, de los cuales 1235 son mujeres y 1000 hombres. Esto se debe, desde nuestra perspectiva, a que se han propuesto alternativas pertinentes que han derivado en una buena aceptación por parte de la población, lo que ha generado una solicitud de ingreso mayor a la esperada, por lo que ahora el reto institucional es implementar acciones que permitan cubrir la demanda de los aspirantes, así como cuidar las trayectorias escolares de los mismos de tal manera que concluyan sus estudios universitarios programado por la normativa institucional.

Con la finalidad de continuar los esfuerzos de diversificar la oferta educativa y ampliar la cobertura en el nivel superior, en el año 2014 la BUAP dio inicio a otras cinco nuevas licenciaturas, las cuales en su mayoría están en modalidades diferentes a la presencial. Los nombres de estos planes de estudio y las modalidades en las que se llevan a cabo se mencionan a continuación:

Tabla 3. Nombre de los planes de estudio creados en 2014 y la modalidad en que se llevan a cabo.

| <b>Planes de estudio que inician en 2014</b>   |                  |
|--|------------------|
| <b>Nombre del Plan de Estudios</b>             | <b>Modalidad</b> |
| Medicina Familiar y Comunitaria                | Presencial       |
| Readaptación y Activación Física               | Semipresencial   |
| Negocios Internacionales                       | A distancia      |
| Administración de Pequeñas y Medianas Empresas | A distancia      |
| Mercadotecnia y Medios Digitales               | A distancia      |

Fuente: Elaboración propia

El interés por diseñar planes de estudio en modalidades no presenciales responde a la intención de aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas fundamentales para ampliar la captación de estudiantes e impulsar procesos de equidad al atender a un mayor número de población que por sus características y condiciones de vida no puede asistir a las instalaciones universitarias.

La información respecto al impacto en cuanto a cobertura e interés que han tenido estos planes de estudio al ofertar su primera convocatoria de ingreso el pasado ciclo escolar servirá de base para la toma de decisiones y la mejor planeación en el compromiso institucional que tiene la BUAP.

## Conclusión

Como hemos observado a través de las tendencias internacionales y nacionales dictadas en el ámbito educativo, es claro el reconocimiento que se hace de la educación superior como generadora del desarrollo tecnológico, económico y cultural de los países, pero sobre todo, como principal promotora del progreso humano y social. Siguiendo estos principios, la BUAP ha realizado importantes esfuerzos por ampliar y diversificar la oferta educativa y a través de ello incrementar la matrícula de estudiantes; no obstante, aún se tienen importantes retos que atender al respecto en los próximos años entre los que destacan, sólo por mencionar algunos, lograr una mayor vinculación con el sector social y productivo, de manera particular con los egresados para integrar sus perspectivas respecto a la formación que se ofrece en estos planes de estudio; dar continuidad al diseño de nueva oferta académica que respondan a las necesidades sociales; continuar con el incremento de la cobertura en los que se procure una mayor equidad; así como dar seguimiento al desempeño de las y los estudiantes a través del análisis de las trayectorias escolares para identificar las distintas problemáticas que dificultan sus procesos académicos. Todo esto con la finalidad de

participar en la construcción de una sociedad en la que el acceso a la educación superior sea efectivamente un derecho humano.

## Referencias

- ANUIES (2012). Inclusión con responsabilidad social: elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017. México.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009). Modelo Universitario Minerva. México.
- OCDE (2012). Perspectivas OCDE: México Reformas para el cambio. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Sede de la UNESCO. París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO. París.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México.
- Poder Ejecutivo Estatal (2011). Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017. México.

## DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA: DOS CASOS DE CD. VICTORIA, TAMAULIPAS, MÉXICO <sup>1</sup>

Yazmin del Carmen Obregón Guillén [yazminobg2496@gmail.com](mailto:yazminobg2496@gmail.com)  
 Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades  
 Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### RESUMEN:

En este ensayo se evidenciara las diferencias importantes entre la educación pública y privada, tocando puntos significativos como la desigualdad social, y un pequeño recorrido por la desigualdad de ingresos, a si también teniendo en cuenta la diferencia entre infraestructura, la calidad de la educación teniendo también algunos similitudes que puedan resultar en la investigación. Analizaremos las zonas en las que se encuentran, el rendimiento educativo del alumno, como es el día a día de los alumnos que tienen diferente “suerte” de acudir a la educación que se le brinda, de donde son, su tipo familia y por ultimo conoceremos las características de la educación pública y privada. Conoceremos las características de la educación pública y privada.

**Palabras clave:** Escuela pública y privada, utilitarismo, calidad.

### INTRODUCCION

En este trabajo, fui a encuestar a estudiantes de la Universidad Valle de México como escuela privada y a la Universidad Politécnica de Victoria para tener evidencia de lo importante que es para todos conocer las diferencias que ellos mismos comparan, en cuestión de infraestructura, calidad educativa, los conocimientos de otras áreas que nunca llegaron a pensar que podría llegar a ser comparada, como la higiene entre otras cosas ya que es necesario conocerlas, para saber qué tipo de educación es la conveniente para México nuestro país.

Es muy importante conocerlas para dar nuestro punto de vista o nuestra opinión con más seguridad, porque la evidencia que se muestra es fruto de una investigación que se elaboró con precisión para que arrojen resultados que pronto conoceremos.

Se muestra cómo los estudiantes en un mismo nivel de enseñanza acceden a desiguales recursos según el estrato socioeconómico de los mismos. Por un lado, busca ofrecer un diagnóstico de la magnitud y las características de la desigualdad en la oferta educativa a la que acceden los jóvenes, para lo cual se tomaron como indicadores aspectos promovidos por el Artículo 3, lo cual establece que:

"El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos."

### DESIGUALDAD EDUCATIVA

La desigualdad educativa afecta a los sectores más pobres y marginados de las sociedades, ya sea en los países desarrollados como en los subdesarrollados. No es lo mismo asistir a una escuela estatal o privada, estar en la ciudad o en un pueblo rural. Existe una gran desigualdad entre las diferentes opciones, ya que no solo es con respecto al acceso a la educación sino en

---

<sup>1</sup> RESUMEN CURRICULAR:

Yazmin del Carmen Obregón Guillén, es estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT. Cursa la asignatura “Desigualdad social y acceso a la escolaridad” con el Dr. Jorge Lera. Durante el curso se elaboran investigaciones para participar en Congresos.

la calidad de la misma. Este es un grave problema que afecta a millones de niños y niñas en el mundo. Debido a que cuanto menor acceso a la educación reciban o sea de inferior calidad esta situación va a afectar enormemente su futuro.

Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso.

En México el pensamiento político y educativo hereda la tradición ilustrada, y expresa reiteradamente su fé en la educación como mecanismo por excelencia igualador y constructor de una sociedad madura, los conceptos de igualdad y desigualdad hacen referencia, de manera muy general, a la distribución de un bien entre los integrantes de una población. (Felipe Martínez Rizo, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Lovaina, Bélgica, se desempeña como profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes desde 1974).

## PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- 1.- *¿Por qué hay diferencias?*
- 2.- *¿Por qué es importante conocerlas?*
- 3.- *¿Por qué es importante saber cuál es mejor?*

## DESARROLLO

### EDUCACIÓN PÚBLICA

Es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos a la educación y adoptar las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo.

Se financia con fondos públicos provenientes de los impuestos de los ciudadanos y ser gestionada por la propia Comunidad Educativa.

La Escuela Pública ha de ser co-educadora, crítica, tolerante, investigadora, propiciadora del aprendizaje a través de la experiencia, participativa, democrática, abierta al entorno y dispuesta a innovaciones permanentes en la utilización de metodologías activas y, sobre todo, participativas.

Luchar por la igualdad de oportunidades y contra las desigualdades es una de las misiones de mayor envergadura de la Escuela Pública.

De acuerdo con lo planteado por la Unesco, la educación pública "es la única que puede asegurar el derecho a una educación sin exclusiones, sin perjuicio de que existan otras opciones para que los padres puedan ejercer el derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos".

Sin embargo, continúa, "la libertad de enseñanza debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y la efectiva participación de todos en la sociedad, siendo obligación de los Estados asegurar que la libertad de enseñanza no conduzca a la desigualdad de oportunidades de determinados grupos dentro de la sociedad".

### Características de la educación pública:

- *Es gratuita y obligatoria, a pesar de estar mantenida con fondos públicos, utiliza una y mil trampas para cobrar cuotas.*
- *Pertenece a la ciudad, donde cualquier ciudadano tiene las puertas abiertas, por derecho.*
- *Es inclusiva ya que asume el principio del respeto y reconocimiento a la diferencia del alumnado. Una escuela inclusiva, como la pública recibe a todo el alumnado, preocupándose constantemente de superar cualquier barrera que dificulte los aprendizajes de cualquier alumno independientemente de cual sea su medio social, cultura de origen, el sexo, la etnia o cualquier discapacidad física, intelectual, sensorial etc.*
- *Es neutra*
- *Es Obligatoria la asistencia de los estudiantes (hasta una determinada edad).*

- *Certificación de los profesores y los planes de estudio, ya sea por el gobierno o por una organización de docentes.*
- *Normas establecidas por el gobierno.*

### **¿La infraestructura influye en la calidad educativa?**

Los alumnos que estudian en establecimientos educativos con mejores condiciones de infraestructura se sienten más interesados por asistir a clase que aquellos que lo hacen en instalaciones que no disponen de servicios básicos y atractivos adicionales.

El INEE concluye el estudio resaltando la existencia de casos importantes donde la seguridad de las comunidades escolares está en posible riesgo debido al deterioro de la infraestructura, y expresa la importancia de implementar acciones prontas para salvaguardar la integridad de alumnos y personal educativo.

Para lograr un cambio, el INEE subraya la necesidad de crear políticas sociales que atiendan estas condiciones, y no únicamente acciones educativas. Así como destinar una distribución de ingresos al mantenimiento y conservación de los edificios escolares, además de una supervisión del uso que se le da a los distintos espacios de los que dispone cada escuela para aprovecharlos de la mejor manera, dando prioridad al equipamiento y conservación de aulas escolares, así como a los espacios físicos que apoyan el aprendizaje de los alumnos como son bibliotecas, salones de cómputo y laboratorios de ciencias.

### **EDUCACIÓN PRIVADA**

Hace referencia a que su gestión está en manos de particulares, quienes asumen toda la responsabilidad tanto de los éxitos como de los fracasos.

Los servicios que tienen un costo se pagan indirectamente y solidariamente vía impuestos; en la privada el servicio educativo los costos son pagados directamente por el padre de familia. Atendiendo a esa sola diferencia se corre el riesgo de etiquetar como social y humanitaria la una y exclusiva y elitista la otra.

La educación privada no es sinónimo de lucro de la que hay que defender a los usuarios, es una opción que se condice con el derecho a la libertad de la enseñanza. También permite que el padre de familia pueda elegir y controlar con mayor eficacia la calidad del servicio que ofrece la escuela elegida.

El crecimiento de la educación privada es señal clara que soplan nuevos vientos en la sociedad. Es de esperar que el Estado los aproveche para imprimir también velocidad a la educación pública y no legislar para igualar hacia abajo todo el sistema educativo.

### **Características de la escuela privada:**

- *Los centros privados concertados no son un servicio público para “todos” ya que, como la experiencia nos dice, excluyen a una parte del alumnado, a través de numerosas trampas, excluyendo sibilinamente a los que no les interesa, a fin de asegurar el éxito académico.*
- *A los que la Administración pública financia con cargo a los Presupuestos Generales. Esta financiación incluye el salario de los profesores, del personal de administración, servicio y mantenimiento y la conservación del centro, cubre hasta el 88% de su presupuesto, y tiene una serie de contrapartidas. Al menos, teóricamente. El sistema de concertos les obliga a impartir la enseñanza gratuitamente y a aplicar un régimen de acceso y admisión de alumnos semejante al de los colegios públicos.*
- *La escuela privada concertada está gestionada por el patrón o empresario y no es necesaria la participación democrática ya que la empresa, ya se encarga de ofrecer los servicios a los clientes que son sus usuarios.*
- *La escuela privada, como ha demostrado año tras años, en su gran mayoría, rechaza al alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales poniendo el lucro por encima de la solidaridad, aunque para ello tenga que excluir a una parte del alumnado.*

- *La escuela privada ni es integradora, ni solidaria con una parte del alumnado que rechaza y excluye.*
- *La escuela privada concertada, sin embargo obliga a aceptar sus ideas a todo el alumnado que se matricula en ellos.*
- *La escuela privada tiende a presumir de carácter propio e ideología para transmitir al alumnado.*

### **Calidad educativa en la escuela pública**

La educación superior debe entenderse como el derecho de toda persona a recibir sin tener que cubrir directamente una colegiatura, una educación financiada a través de los mecanismos de acción colectiva del estado.

Esto no significa que la educación gratuita deba necesariamente ser participativa a través de instituciones públicas.

Aunque los beneficios de la educación los recibamos primariamente los individuos, a todos nos conviene que todos estemos lo más educados posibles. Por lo tanto, debemos garantizar que todos podamos educarnos, independientemente de si contamos con recursos para cubrir el costo de dicha educación, o no.

Los mecanismos de financiamiento colectivo provistos por el estado (es decir que la recolección de impuestos y el gasto público) son idóneos para ello.

Tenemos que buscar, de forma urgente, mejoras en la educación pública y en las condiciones de vida de los estudiantes que acuden a ésta. Si no logramos avanzar en la materia, vamos a seguir perpetuando la terrible desigualdad que aqueja a nuestro país, y nunca vamos a percibir los beneficios económicos y sociales derivados de un nivel extendido de educación de calidad.

### **CALIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIVADA**

Revisando los resultados de exámenes estandarizados como PISA y ENLACE, queda claro que si tienen resultados ligeramente superiores los colegios privados, no es atribuible a su sistema educativo sino a las oportunidades económicas y culturales de sus alumnos. Controlando por el estatus socio económico, el desempeño es igual.

Escuelas con alumnos aventajados, sean públicas o particulares, ostentan resultados similares en medidas de desempeño académico.

En México el sector privado debe aportar más a la búsqueda de la calidad educativa. Escuelas particulares operando sin algunas de las restricciones que cohiben a las escuelas públicas pudieran experimentar en la búsqueda de nuevos modelos educativos combinando el aprendizaje directo, el aprendizaje grupal basado en problemas y proyectos, y el uso de programas digitales apoyado por docentes para poder alcanzar mejores resultados con iguales o menores recursos económicos. En México, como en otros países, el éxito queda como ejemplo.

### **VENTAJAS DE LA ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA**

#### **Pública:**

- *Tienen mucho mayor margen en los cursos que ofrecen y los estándares curriculares que utilizan.*
- *Maestros con certificación y grados específicos.*
- *Goza de la seguridad económica que el Estado otorga, teniendo la certeza de que es una obligación del mismo atenderla y cuidar por sus infraestructuras, medios y personal.*
- *Requiere de costos mínimos.*

**Privada:**

- Debido a una mayor cantidad de participación de los padres y más margen de maniobra cuando se trata de cuestiones de disciplina de clase, a menudo es más fácil para las escuelas privadas para eliminar los perturbadores estudiantes de las clases y al final la propia escuela.
- Suele tener más control sobre el plan de estudios
- El pago será en la mayoría de los casos ser considerablemente más bajo que el área de las escuelas públicas.

**INCONVENIENTES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA**

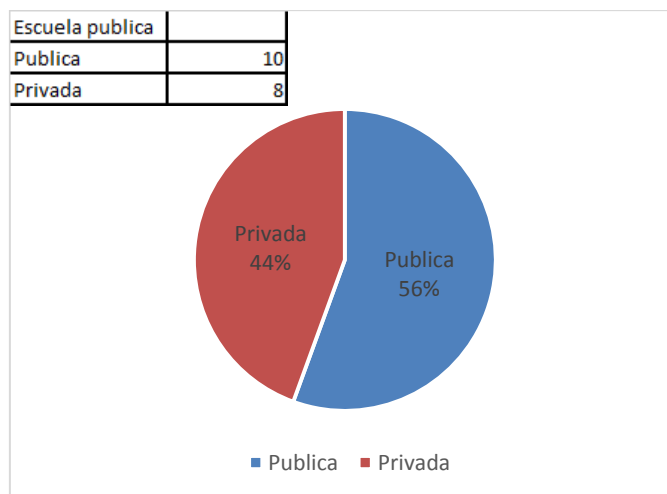
- La superpoblación de las aulas.
- El problema de la implantación de leyes que obliguen a los padres a pagar cuota "voluntaria"
- La deteriorada imagen del profesor frente a los alumnos y lo que es peor, ante los padres. No son escasos los casos en los que vemos en las noticias o la prensa sobre acoso a docentes.

**INCONVENIENTES DE LA EDUCACIÓN PRIVADA:**

- La mayoría de colegios privados, requieren un coste extra, es decir, llevan consigo una mensualidad y pagos, para los padres de alumnos.
- Es como una empresa, por lo que existe una jerarquía y una política de empresa, con un ideario muy marcado, que tiene que responder ante sus "socios capitalistas", es decir los padres de alumnos.

**DESARROLLO DE LAS ENCUESTAS**

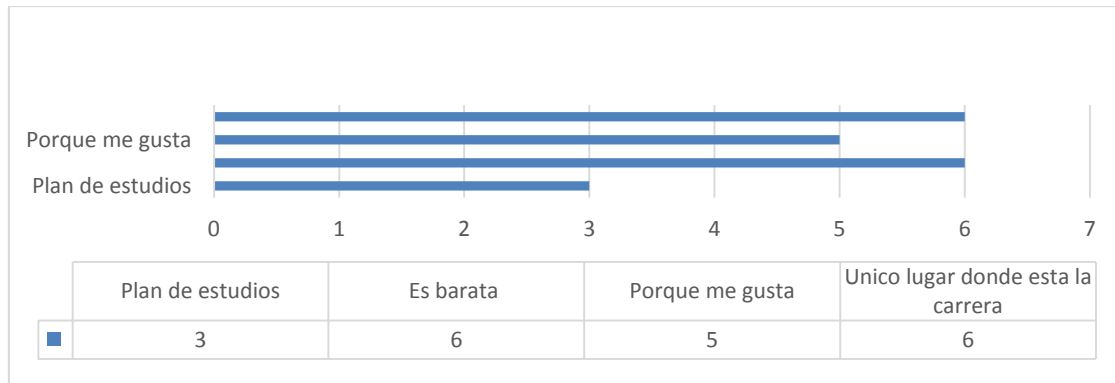
Encuestando a estudiantes del nivel superior de dos universidades, la universidad pública; Universidad Politécnica de Victoria (UPV) y la universidad privada; Universidad Valle de México (UVM), se puede destacar la problemática de las diferencias que se encuentran en cada una, se realizó con base a la investigación estas gráficas que demuestran que el 56%, que son alumnos de la escuela pública, dicen que si han asistido anteriormente a una escuela pública, y que el 44% de la escuela privada que es 8 de 10 alumnos de la escuela privada, han asistido con anterioridad a la escuela pública.

**¿Has estado anteriormente en una escuela pública?**



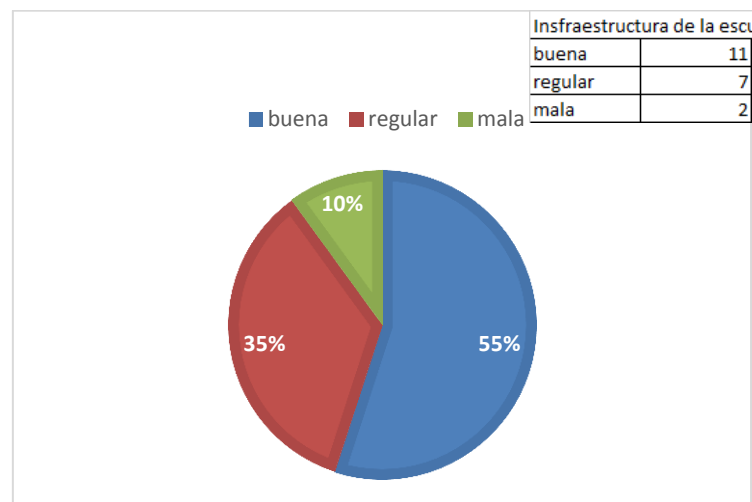
En esta pregunta, se observa que 6 personas de 10 en la escuela privada, respondieron que es el único lugar donde se encuentra la carrera de medicina, por ello, seleccionaron estudiar en la UVM; se encontró que 5 personas de cada 10 en la escuela privada, respondieron porque les gusta la carrera que están estudiando, después se encontró que de la escuela UPV, 3 de cada 10 entrevistados de la escuela pública, se incorporaron por el plan de estudios que es accesible y es de su agrado, como el otro 6 restante de los 10 alumnos contestaron porque es barata por lo que se paga.

### ¿Por qué escogió la escuela privada para seguir sus estudios?



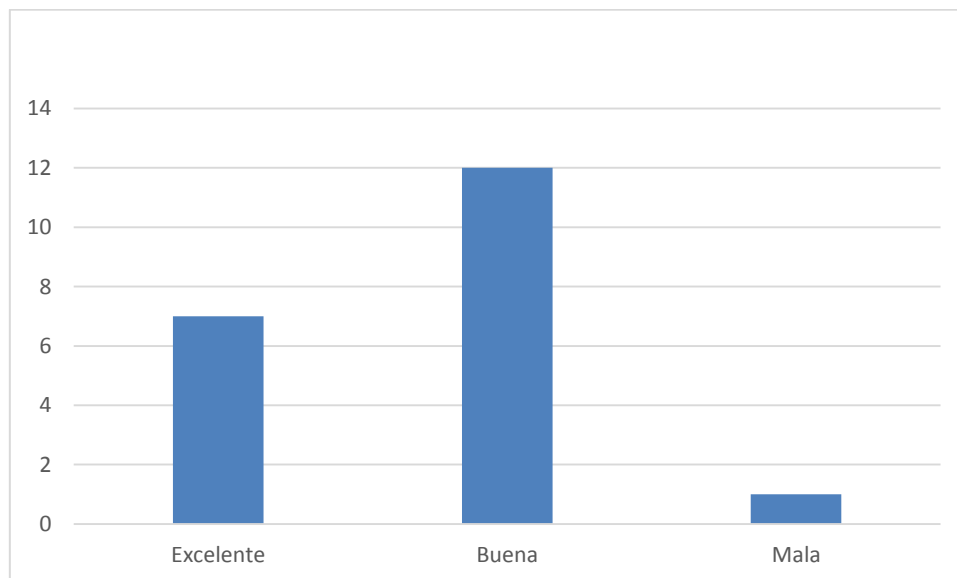
En esta pregunta se recalca el tema de la infraestructura, 6 de cada 10 alumnos de la UPV afirman que era buena, mientras que 5 de cada 10 de la misma escuela, decían que era regular, y ninguna dijo que era mala; como en la UVM, 2 de cada 10 dijeron eso, que era mala, también 5 de cada 10 dijeron que era buena y que se sentían a gusto, y 2 de cada 10 dijeron que la UVM tenía infraestructura regular.

### ¿En cuestión de infraestructura le parece buena, regular o mala?



Aquí se preguntó sobre la calidad educativa, muchos respondiendo a excelente, buena o mala, en la UPV, 5 estudiante dijeron que era excelente y 5 dijeron que era buena, a lo que ningún estudiante mencionaron que era mala, mientras que en la UVM, 7 de 10 dijeron que era buena, 2 de 10 dijeron que excelente y solo una persona menciono que en la UVM no hay buena calidad en la educación.

### ¿Qué le parece la calidad educativa en esta escuela?



### CONCLUSION

Fomentar la igualdad, en la escuela pública para la escuela privada y viceversa, son diferentes, si pero a la vez estas reciben lo mismo que el otro, en una educación, la calidad puede variar pero todos a la vez somos iguales y no por estar en una escuela privada, los estudiantes sean de dinero, al igual no por estar en escuela pública los estudiantes sean pobres.

Tener en cuenta que ante la educación, todos somos iguales, porque todos aprendemos algo nuevo todos los días.

¿Cuál es la mejor oferta educativa? ¿La pública o la privada?

Para mí cada escuela tiene sus propias ventajas que utiliza y son diferentes, para demostrar el porqué de su existencia su prestigio y la alta calidad de sus planes de estudio, desafortunadamente existen pocos datos que se obtengan en igualdad de condiciones tanto para las instituciones públicas como en las privadas, lo cual dificulta su comparación objetiva.

Defiendo un modelo de escuela pública gratuita, financiada por el Estado, laica, no discriminatoria que atiende a la diversidad del alumno comprendiendo el trayecto que tuvo para así llegar a terminar su trayecto educativo, dirigida a la formación integral de la personalidad.

Por otro lado se encuentran las universidades privadas, aquí en donde un maestro recibe su sueldo por sus clases. Aquí el maestro que falta un mes por estar en una manifestación pierde su trabajo y el prestigio de las instituciones que dependen de la calidad y de la imagen que da sus egresados y la rapidez para encontrar trabajo.

Es necesario, borrar el concepto fracaso escolar de la educación pública y privada, motivar a los estudiantes a que sigan estudiando, fomentando deportes y otras ocupaciones.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

<http://www.inee.edu.mx>

<http://www.pobrezamundial.com>

<http://lesliesaavedra.blogspot.mx>

<http://www.fmrizo.net/>

<http://tipologiaescolarblog.blogspot.mx/>

<https://aquevedo.wordpress.com>

<http://faparm.es/index.php?option=com>

<http://ediciones-sm.com.mx>

<http://faparm.es/>

<http://www.animalpolitico.com>

<http://www.animalpolitico.com>

Marco A. López Silva, Octubre 28 2013, 08:11

<http://www.educacionfutura.org>

Publicado por: Eric Spindler, 10 abril, 2015

<http://roedang.blogspot.mx> Lunes, 5 de diciembre de 2011

## ANEXO / TRABAJO DE CAMPO:

### ENCUESTAS A ESCUELAS PÚBLICAS.

1. ¿Ha estado anteriormente en una escuela privada?

No

2. ¿Por qué escogió la escuela pública para seguir sus estudios?

Por el cobro de la colegiatura y los planes de estudio

3. ¿En su opinión, en cuestión de infraestructura le parece buena, regular o mala? ¿Por qué?

Buena, al menos en la universidad politécnica la ayuda del gobierno es bastante buena y se aprovecha esta ayuda en las instalaciones

4. ¿En cuestión de higiene le parece buena, regular o mala? ¿Por qué?

Regular, la empresa que contratan para la limpieza no realiza el trabajo como se debe.

5. ¿En cuestión del área de cafetería le parece buena, regular o mala? ¿Por qué?

Mala, se han presentado cuestiones antihigiénicas en los alimentos.

6. ¿En su opinión la escuela tiene algo que las escuelas privadas no tienen?

Becas para promedios desde 8.5 en adelante.

7. ¿En su opinión que le parece la calidad educativa en esta escuela?

Excelente

8. ¿En su opinión los maestros imparten mejor la clase que en otras escuelas?

Sí, mucho mejor.

9. ¿En su opinión la escuela cuenta con todo lo que necesita para tener buen aprovechamiento escolar?

Si

10. ¿Le gustaría estar en una escuela privada?

Si