



DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

Eduardo Carlos Bautista Martínez

SECRETARIA GENERAL

Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO

Javier Martínez Marín

DIRECTOR DEL ICEUABJO

Luis Enrique Ramírez López

EDITOR RESPONSABLE

Carlos Alberto Martínez Ramírez

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Héctor Aguilar Aguilar •
Jorge Alberto Ruiz •
Ana Karent Alemán Torres •
Gabriel Ángeles Hernández •
José Luis Aragón Melchor •
María Leticia Briseño Maas •
Alba Cerna López •
Carlos Eliseo Díaz Córdova •
Yaroslay Milady Delgado Juárez •
Lilly Patricia Ducoing Watty •
María de Jesús Espinosa Benítez •
Miriam Rosario García Flores •
Olga Grijalva Martínez •
Leonor García Quezada •
Horacio Guevara Cruz •
Camilo Gabriel Hernández Hernández •
Alejandro Jiménez García •
Tomás Jorge Camilo •
Erika López Alonso •
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
Vilma Méndez Barriga •
Pedro Ojeda Garrido •
Martha Elba Paz López •
David Pérez Arenas •
María Anaid Rangel Condado •
Marco Antonio Reyes Terán •
Isaías Arturo Rodríguez Cruz •
Alejandro Velasco Sosa •
Citlalli Zenteno Castillo •
Profesores del Instituto de Ciencias
de la Educación de la UABJO

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

- Mayte Jiménez Rivero
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba
- Johannes Kniffiki
Universidad Alice Salomón de Berlín
- Luz Dávalos Murillo
• Nancy Picazo Villaseñor
Universidad Anáhuac, México Norte
- Salvador Ponce Ceballos
• Joaquín Vásquez García
Universidad Autónoma de Baja California
- Rogelio Martínez Flores
Universidad Autónoma Metropolitana
- Felipe Abundis de León
Universidad Autónoma de Nuevo León
- Humberto Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Tamaulipas
- Margarita Galicia Gálvez
Universidad Autónoma de Tlaxcala
- María Elena Barrera Bustillos
• Nora Verónica Druet Domínguez
• Gladys Julieta Guerrero Walker
Universidad Autónoma de Yucatán
- José María Ruiz Ruiz
Universidad Complutense
- Alfonso Ortiz Quezada
Universidad Cristóbal Colón
- Jonas Deniz Larios
• Juan Carlos Meza Romero
Universidad de Colima
- Pablo Gómez Jiménez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Benito Gerardo Guillén Niemeyer
• Héctor Magaña Vargas
• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Universidad Nacional Autónoma de México
- Yuriko Teresa Benítez Ríos
Universidad Panamericana

• Ragueb Chaín Revuelta
Universidad Veracruzana

DISEÑO EDITORIAL Y PORTADA
Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS*, año 17, No. 10, enero- junio 2017, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102 ISSN: 2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. de C.V., Mártires de Tacubaya No. 1-“C”, Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oaxaca, México, C.P. 68130, Tel./Fax. 01 (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 13 de septiembre de 2017, con un tiraje de 750 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal *LATINDEX* (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos económicos del PFCE 2017.



Creditos de portada:

Título de la obra: Bronze statuette of a philosopher on a lamp stand.

Esta estatuilla es una copia reducida de un original helenístico del siglo III.

Línea de crédito: Rogers Fund, 1910.

Recursos de imágenes: El Museo Metropolitano de Arte, Nueva York.

ÍNDICE

Editorial

6

Estudio etnográfico para el diseño de un examen de competencia comunicativa en lengua indígena (cora / huichol) como l2 para profesores del DEI-Nayarit.

SAUL SANTOS GARCÍA

17

Liderazgo humanista y educación.

Un acercamiento teórico a Lonergan y Vygotsky Investigación teórica.

ALEJANDRO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

27

El profesor estudiante; una mirada hacia la interioridad económica, social y cultural del profesional de la educación.

JOSÉ EDIER YAMÁ UC

34

Bases del conocimiento para la investigación científica.

IDALGO BALLETO FERNÁNDEZ

44

Funciones de la educación secundaria: evaluación del nivel de logro en el estado de Oaxaca.

Reporte final de investigación

IZCÓATL TLACAÉLEL GARCÍA MORALES

57

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



Con el empeño, siempre renovado, del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, por dar continuidad al quehacer editorial, de la Revista *ACADEMICUS*, con el volumen de esta nueva Edición, en su número 10, la Revista, tiene el honor de presentar nuevamente en sus páginas a los lectores y especialmente los que se desempeñan en el ámbito de la Educación, una selecta propuesta de temas socio educativos relevantes, desde una perspectiva de actualidad y pertinencia emergentes.

Presuponer, solo el alcance extensivo de los usuarios que toman participación activa en las lecturas que se hacen posible, con una nueva edición, como la que se le muestra por *ACADEMICUS*, en esta ocasión, al igual que en cada una de las anteriores, ofrece ya de antemano, una enorme satisfacción, especialmente para los protagonistas principales, sus autores (as), porque más que mero usuarios receptores de la información, los lectores interesados, de los amplios sectores sociales, culturales y educativos, y de la población en general, no solo de los contextos geográficos local y nacional, sino internacional; adoptarán seguramente, la lectura crítica y reflexiva, en que se advierte, la convergencia dialéctica de doble construcción, lo social pasa a lo personal y viceversa, es decir, el sujeto se apropia de forma individual de los contenidos sociales y objetiva socialmente los contenidos individuales. He ahí, el principal alcance de la misión editorial cumplida, diríase en optimista alegoría al viejo proverbio sabio: *finit coronat opus*.

De las tantas funciones en que se encausan los esfuerzos de la revista, con la cadena de sus realizadores (autores), merece destacarse, por su peso e incalculable dimensión, la contribución al logro de lo que quizás constituya la principal fórmula del quehacer educativo y de su producto consustancial: la práctica sistemática de la lectura, que como especie de un metabolismo intelectual, genera el nutricio para el crecimiento del pensamiento, la acción y el sentir, como ninguna otra forma alternativa. En pocas palabras, la contribución al desarrollo de una Cultura General e Integral y una sólida Cultura Profesional, *sine qua num*, no puede haber calidad educativa en los desempeños de los educadores.

Por otra parte, resulta particularmente interesante, el abordaje del amplio y complejo contenido socio educativo, desde temáticas puntuales. Baste señalar, a modo de presentación: el análisis de los fundamentos generales de la investigación científica, desde una perspectiva de revisión epistemológica y metodológica. Desde tales ángulos, se nos sitúa en una línea de orientación teórica, para continuar la comprensión de los procesos investigativos en nuestras ciencias, y con ello, hacer contribuciones para elevar la competencia investigativa y su vínculo con la práctica docente, eje vital para cumplir su carácter transformador; el liderazgo humanista, tratado desde un posicionamiento constructivista social, situado desde una visión crítica y novedosa ante las tendencias conceptuales tecnocráticas, que preponderan hoy el liderazgo empresarial para el éxito, y que comportan vestigios de nocividad en el encuadre de la naturaleza misma de la Educación;

el tratamiento curricular para formar las bases de competencias comunicativas docentes, y su práctica, en el dominio de los idiomas nativos y las culturas indígenas, como parte esencial del contenido formativo y de desempeño de los maestros (as), en el nivel primario, aspecto de marcada trascendencia, al recuperar y convertir la cultura vivencial de nuestros pueblos originarios, en fuente y contenido de formación docente; el estudio en la configuración del complejo panorama en que se debate la formación de profesionales de la educación, en las circunstancias complejas y diversas actuales, con el propósito de poder alcanzar intensiones y alternativas más eficaces en la formación de los que aspiran y llegan al desempeño del acto educativo.

Sirvan estas páginas para confirmar una vez más, convocatoria a los educadores y trabajadores de la educación en general, para continuar haciendo Ciencia y Arte en la educación, promoviendo las mejores experiencias y la generación de nuevos conocimientos, desde el laboratorio vivo de la aulas, que es la práctica cotidiana de la educación, resultado de la consagrada y sublime ejecutoria de los educadores, para formar y educar a las actuales y futuras generaciones, con el necesario principio universal de amar y construir, sin dar cabida alguna, al odio y la destrucción. Hacia tal fin, la Revista *ACADEMICUS* seguirá contribuyendo con el renovado esfuerzo indefectible por engrosar nuevos creadores en la producción y generación de experiencias y nuevos saberes compartibles.

Finalmente queda planteada la invitación para adentrarnos en la lectura y reflexión de los textos, y con ello, a promover también el interés por la creación, sistematización y divulgación de experiencias para la mejora educativa, porque con todo ello, al hacerlo, estaremos premiando el esfuerzo denodado con que sus autores(as) hicieron posible los trabajos que aquí son propuestos.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

M.E. Luís Enrique Ramírez López
Director del ICEUABJO

Tomás Jorge Camilo
Profesor de Asignatura del ICEUABJO

Estudio etnográfico para el diseño de un examen de competencia comunicativa en lengua indígena (cora/huichol) como l2 para profesores del DEI-Nayarit.

Saul Santos García 

RESUMEN

El presente artículo describe el proceso de investigación llevado a cabo para determinar los insumos para el diseño de un examen de competencia comunicativa de una lengua indígena (tanto cora como huichol), dirigido a profesores del Departamento de Educación Indígena del Estado de Nayarit. El examen se centra en evaluar habilidades prácticas del idioma a las que se enfrenta un profesor de primaria en su trabajo día a día. Para determinar los insumos que sirvieron como base para el diseño del examen se requirió un estudio etnográfico de los roles y tareas comunicativas que el profesor enfrenta en su labor cotidiana. El análisis de necesidades comunicativas permitió identificar una serie de variables sociopragmáticas que incluyen ámbitos, acciones, personas y textos. Una vez establecidas las necesidades comunicativas se procedió a la definición del enfoque metodológico más apropiado para el examen, es decir, las tareas comunicativas y los contenidos específicos. El formato resultante incluye tareas que se plantean como representativas de un profesor del medio indígena e incluye las cuatro habilidades básicas del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación del Lenguaje Basado en Tareas. Idioma para Propósitos Específicos. Competencia Funcional. Educación Indígena. Cora. Huichol.

ABSTRACT:

This article describes the research process carried out to determine the input for a communicative language test in an indigenous language (cora and huichol) to be taken by school teachers belonging to the Department of Indigenous Education in the state of Nayarit, Mexico. The exam seeks to evaluate practical skills in the language which reflect the type of tasks primary schools teachers perform on an everyday basis. To

determine the input of the exam, an ethnographic study of the roles and communicative tasks a school teacher engages in was carried out. A series of socio-pragmatic variables were identified through data analysis; such variables included domains, actions, persons and texts. Once established the communicative decisions regarding the approach, tasks and content of the test were made. It is argued that the resulting format of the test portraits tasks that are representative of those performed by a school teacher in an indigenous context and includes the four basic skills of the language: speaking, listening, reading and writing.

KEYWORDS:

Task-Based Language Testing. Language for Specific Purposes. Functional Competence. Indigenous Education. Cora. Huichol.

EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE NAYARIT

En México, la educación básica comprende tres niveles: preescolar (con una duración de 3 años y una edad normativa de 3 a 5 años de edad), primaria (con una duración de 6 años y una edad normativa de 6 a 11 años de edad) y secundaria (con una duración de 3 años y una edad normativa de 12 a 14 años de edad). De estos tres niveles, el sistema contempla de forma explícita un modelo educativo indígena solamente para el preescolar y primaria. El organismo responsable de ofrecer el servicio educativo a la población indígena es la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a través

⁸Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex, Reino Unido. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. Correo Electrónico: saulsantos@hotmail.com

de los Departamentos de Educación Indígena (DEI) que operan en 24 de los 31 estados de la República Mexicana. En el estado de Nayarit, el DEI-Nayarit coordina la educación básica para la población indígena en los niveles preescolar y primaria a través de los servicios educativos de educación inicial, preescolar indígena, primaria indígena, y albergues. Las escuelas atendidas por el DEI-Nayarit están organizadas por Zonas, en cuatro regiones: Cora baja, Tepehuana-Mexicanera, Cora alta, y Huichol.

La Educación Indígena se plantea el objetivo de “Ofrecer a la población indígena una educación (...) a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano” (SEP-DGEI, 2009: 10). Para lograr este objetivo trabaja bajo un enfoque intercultural bilingüe que busca dejar atrás el carácter monocultural y monolingüe promovido prácticamente durante el siglo pasado. Sin embargo, este objetivo no ha logrado reflejarse del todo en los escenarios que se viven en las aulas del subsistema indígena, debido a distintos factores.

Actualmente en Nayarit existen 719 profesores que atienden a poco más de 16,000 niños y niñas indígenas en 345 escuelas del nivel preescolar y primaria (Ver Tabla 1). Si bien en el contexto de presente estudio no existen investigaciones específicas encaminadas a evaluar el entendimiento, apropiación y adaptación del enfoque intercultural-bilingüe por parte del profesorado, es posible identificar en el país una serie de problemáticas que impiden su adecuada aplicación, entre las que destaca un desconocimiento metodológico para la formación en las lenguas que están presentes en el aula y la falta de materiales didácticos escritos en las lenguas presentes en las aulas (Hamel et al., 2004). Pero aún cuando existieran estas condiciones pedagógico-didácticas, existe otra problemática de índole logística: existe un desconocimiento de los niveles de bilingüismo del personal docente y una fuerte tendencia hacia el monolingüismo en español, lo que señala la urgencia de dotar de capacitación en aspectos lingüísticos, además de los pedagógicos y metodológicos a los profesores (Girón, 2007).

Tabla 1. Número de profesores en escuelas indígenas en Nayarit por nivel.

Nivel	Región	No. de escuelas	No de profesores	Directores con grupo	No. de grupos	Estudiantes atendidos
Primaria	Cora baja	39	92	29	228	2595
	Tepehuana-Mexicanera	37	30	33	213	1291
	Cora alta	59	113	50	373	4121
	Huichol I	56	90	49	334	3014
	Subtotal		325	161	1148	11021
Total de profesores primaria				486		
Preescolar	Cora baja	38	31	34	114	1325
	Tepehuana-Mexicanera	26	13	24	75	726
	Cora alta	38	29	32	108	1552
	Huichol I	52	22	48	150	1448
	Subtotal	154	95	138	447	5051
T.de profes. preescolar				233		
Gran total		345		719	1595	16072

Fuente: Elaboración propia a partir de datos reportados por la DEI-Nayarit para el ciclo escolar 2015-2016.

En un contexto en el que prevalece el monolingüismo en español entre el profesorado, la capacitación en el desarrollo de la lengua indígena como segunda lengua es fundamental porque los lineamientos que proporcionan el sustento pedagógico para la creación de los programas escolares enfocados al tratamiento de las lenguas indígenas como objeto de estudio, Parámetros Curriculares, dan cuenta de un perfil docente básico que enlista características que contemplan la capacidad de abordar la lengua indígena como medio de instrucción y como objeto de estudio, el compromiso por el fortalecimiento de las lenguas locales, así como un manejo sobresaliente de

... existe otra problemática de índole logística: existe un desconocimiento de los niveles de bilingüismo del personal docente y una fuerte tendencia hacia el monolingüismo en español, lo que señala la urgencia de dotar de capacitación en aspectos lingüísticos, además de los pedagógicos y metodológicos a los profesores (Girón, 2007).

estrategias para desarrollar la lectoescritura en sus estudiantes, preferentemente en la lengua local (SEP-DGEI, 2008). Para poder diseñar un esquema de capacitación en las lenguas locales como segundas lenguas para profesores cuya lengua materna es el español, es necesario partir de un diagnóstico que dé cuenta de los distintos niveles de competencia en lengua indígena del profesorado: quién habla qué idioma, y en qué grado. Este es justamente el propósito final del presente proyecto.

LA MEDICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Con el advenimiento del paradigma de la competencia comunicativa en la enseñanza de un segundo idioma, la medición de la habilidad para usar el idioma en contextos sociales se ha tornado crucial (McNamara, 2006: 2). El concepto de competencia comunicativa surge como respuesta a una visión poco útil de la dicotomía chomskiana entre competencia y actuación (Chomsky, 1965), en la que competencia lingüística implica la habilidad para producir oraciones gramaticalmente correctas. El argumento ofrecido por investigadores como Lyons (1970: 287), Campbell y Wales (1970: 247) y Hymes (1972: 278) es que en dicho concepto no se consideran elementos del contexto sociolingüístico; es decir, los enunciados, además de ser gramaticalmente correctos, deben ser apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan (c.fr. reglas de uso). Es así como surge el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972: 278): el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua. Este conocimiento permite al hablante decidir si algo es formalmente posible, si algo es factible en virtud de los medios de implementación disponibles, si algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa o evalúa y si algo es realizado efectivamente y lo que su ejecución implica. El concepto de competencia comunicativa tiene un carácter dinámico en donde la negociación de significados entre dos o más personas que comparten un código lingüístico es fundamental para la comunicación; además, tiene un carácter relativo, en el sentido de que los usuarios de una misma lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa.

A partir del surgimiento de la noción de competencia comunicativa, otros investigadores han desarrollado modelos que intentan profundizar en este concepto. Entre los distintos modelos cabe destacar el de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), pues proviene del área de evaluación de segundas lenguas. Bachman establece distintas dimensiones de la competencia comunicativa que derivan de lo que llama competencia organizativa y competencia pragmática, así como la competencia estratégica (Bachman, 1990: 87). La competencia organizativa tiene que ver con la habilidad del hablante para producir o reconocer expresiones gramaticales correctas (competencia gramatical), así como el conocimiento de la organización retórica de los textos y de las convenciones para unir sus enunciados de manera cohesiva (competencia textual). Por su parte, la competencia pragmática en su versión original (Bachman, 1990) se refiere a la habilidad del usuario de una lengua para determinar si un enunciado es aceptable o no de acuerdo a los actos o funciones que se intentan realizar (competencia ilocutiva), así como a la habilidad para caracterizar las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones, en términos de registro, variedad dialectal y referencia cultural (competencia sociolingüística). La competencia estratégica incluye el uso de mecanismos compensatorios de valoración, planificación y ejecución. En la versión más reciente (Bachman y Palmer, 1996), la competencia pragmática incluye el conocimiento léxico, el conocimiento funcional (c.fr. competencia ilocutiva) y el conocimiento sociolingüístico y la competencia estratégica es llamada metacognitiva.

De acuerdo con el modelo de competencia comunicativa presentado, un usuario de una segunda lengua debe alcanzar no solo el dominio de los aspectos formales de la lengua (gramática, fonética, léxico), sino que debe ser capaz, además, de producir y comprender actos de habla apropiados al contexto; esto implica que las tareas diseñadas para la evaluación de su competencia vayan más allá de la oración. Dado el carácter dinámico y relativo del concepto de competencia comunicativa, las tareas deben, también, dar pie a que el participante demuestre su habilidad para utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación.

Diseñar un examen de competencia comunicativa para profesores de educación básica que se desempeñan en un contexto indígena significa, en realidad, diseñar un examen de lengua para propósitos específicos (LPE). Así, su diseño debe partir de una fundamentación teórica de habilidad lingüística comunicativa. El reto es lograr un diseño que mida habilidades que constituyen la base del desempeño comunicativo, que permitan generalizar los resultados de la situación del examen, a la situación de la vida real (Douglas, 2006: 45). Dicho reto implica que las actividades presentadas en el examen estén

altamente contextualizadas. Para que un examen refleje habilidad comunicativa contextualizada deberá cumplir con dos características (McNamara, 2000: 16-17): deberá involucrar al sustentante en un acto de comunicación extenso, pudiendo este ser productivo, receptivo o ambos, y deberá prestar atención a los roles sociales que se espera que el sustentante asuma en contextos de la vida real.

Lo que en realidad distingue a este tipo de exámenes con respecto a exámenes más generales de competencia comunicativa es que su diseño debe asegurar interactuar con cuando menos tres variables (Douglas, 2006): *autenticidad de la tarea*, tanto a nivel de la situación representada en la tarea del examen como de la interacción que demanda ésta; *especificidad*, en términos de características retóricas, pragmáticas y sociolingüísticas de la tarea, así como aspectos léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos peculiares al campo a evaluar; e *inseparabilidad*, es decir, la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento de contenido del campo a evaluar.

Para buscar la *autenticidad de la tarea*, es necesario llevar a cabo un cuidadoso estudio etnográfico (análisis de empleo) de los roles comunicativos y tareas que llevan a cabo en la vida real personas que se desempeñan en el contexto para el que se diseña el examen (comunidad de habla), los cuales son jerarquizados utilizando criterios como complejidad, frecuencia e importancia (McNamara, 2000: 17). La perspectiva etnográfica permitirá registrar eventos de habla y prácticas discursivas, para analizarlos en términos de sus componentes (SPEAKING: situación, participantes, fines o propósitos, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos o medios, normas y género).

El modelo de competencia comunicativa presentado anteriormente, si bien permite hacer las preguntas adecuadas para establecer la especificidad, su utilización representa un reto, pues personifica el complejo proceso dinámico de la comunicación a partir de un conjunto estático de componentes. Habrá entonces que entender cómo los distintos elementos de la competencia comunicativa (lingüísticos, textuales, ilocutivos, sociolingüísticos) se relacionan entre sí, para no caer en el error de medirlos (evaluarlos) como elementos separados. Una forma de hacerlo es, como sugiere Widdowson (2006: 18), visualizando a los elementos que tienen una prominencia particular o un valor consecuente, en el sentido de que otros elementos dependen o se derivan de éstos. Desde mi punto de vista, la combinación de conocimiento pragmático (entendido como el conocimiento de las reglas sociales, normas de lo apropiado, prácticas discursivas y comportamiento apropiado) y conocimiento pragmlingüístico (las herramientas lingüísticas necesarias para hacer cosas con las palabras) permiten producir y comprender actos de habla apropiados al contexto. En este sentido, la variable espe-



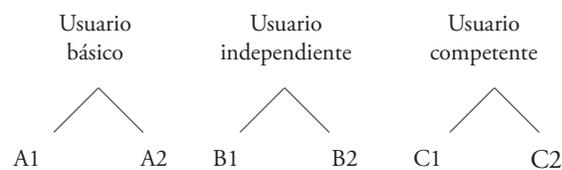
ICEUABJO 2017

cificidad se deberá buscar en términos de que el sustentante logre el propósito comunicativo (c.fr. competencia funcional).

La exploración del conocimiento de contenido de campo a evaluar puede ser establecida, en principio, a partir del análisis de empleo, pues a través de éste se pueden identificar los temas de contenido (centros de interés). Una vez establecidos estos centros de interés, se puede hacer uso de encuestas asociativas de disponibilidad léxica aplicadas a miembros de la comunidad de habla meta. Si bien el léxico disponible no es un léxico usado en un contexto real sino en una situación experimental, éste da cuenta del caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada, pues da cuenta de las palabras que vienen a la mente ante un determinado tema (centro de interés). López Morales (1984: 62) señala que el léxico disponible está constituido por unidades léxicas de contenido semántico concreto, aquellas palabras que acuden en primer lugar a la memoria y reflejan un vocabulario de carácter nocional.

SOBRE LOS NIVELES DE MEDICIÓN

En la práctica, existe un elevado consenso con respecto al número de niveles para la organización de la enseñanza de una lengua y su respectiva evaluación (reconocimiento público de los niveles de logro que puede tener un hablante): seis niveles. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2001), estos niveles son: acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo eficaz y maestría. Este documento, en un intento por equiparar estos seis niveles con la división clásica de básico, intermedio y avanzado, propone el siguiente esquema:



Ahora bien, de acuerdo con el documento de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, el docente de lengua indígena requiere que conozca y domine las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (hablar y entender) y al lenguaje escrito (leer y escribir) en lengua indígena. Este dominio de lengua indígena debe ser suficiente para que el profesor promueva el uso de la lengua en tanto lengua de instrucción, como objeto de estudio (p.15). Si bien el presente examen dará cuenta de la competencia comunicativa general del sustentante, para lograr el propósito expresado anteriormente, y tomando en cuenta el criterio de funcionalidad, se recomienda cuando menos un nivel B2, que es descrito de la siguiente manera:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

EL ESTUDIO

Como se ha expuesto anteriormente, el propósito del presente estudio es determinar los insumos para el diseño de un examen de competencia comunicativa de una lengua indígena (ya sea cora o huichol), dirigido a profesores del Departamento de Educación Indígena de Nayarit. Para tal efecto se estableció un diseño metodológico que consiste en cuatro fases:

FASE I. ANÁLISIS DE EMPLEO

Durante esta fase se llevó a cabo la recogida de muestras etnográficas para evaluar y describir las necesidades comunicativas de los profesores en el contexto de su práctica profesional en el medio indígena. El análisis implica la identificación de los contextos situacionales (situación de habla), identificación y análisis de distintos tipos de interacciones en los que se involucran los miembros de esta comunidad de habla (eventos de habla), recolección de un corpus de actos de habla, análisis del corpus al nivel lingüístico apropiado (Davis, 1990). Las muestras recogidas durante esta fase permitieron además identificar los temas bajo los cuales se lleva a cabo la interacción. Para tal efecto se utilizaron tres técnicas:

a. Observación etnográfica. Esta se llevó a cabo dentro del aula y en los espacios en los que los profesores interactúan entre sí (por ejemplo la dirección) utilizando una meto-

dología antropológica observacional. Se observó un aula donde la población estudiantil es bilingüe huichol-español, otra donde la población es bilingüe cora-español y una más donde hay niños bilingües cora-español o huichol-español, todos del nivel primaria, grupos multigrado. En total se realizaron nueve observaciones, tres en cada aula. Los criterios para la selección de los profesores a observar obedeció a criterios logísticos que tuvieron que ver con la disposición que mostraron algunos profesores y el acceso a las comunidades. Los criterios para la selección de los profesores a observar obedeció a criterios logísticos que tuvieron que ver con la disposición que mostraron algunos profesores y el acceso a las comunidades.

- b. Entrevistas con miembros de la comunidad de habla meta. Las entrevistas se hicieron al profesor de las escuelas que se observaron, utilizando una guía (ver Anexo 1) que permitió registrar ámbitos, acciones, personas y textos. La guía se utilizó solamente para referencia del investigador, pues las preguntas se fueron formulando siguiendo un formato más informal.
- c. Análisis de contenido. Se revisaron los libros de texto utilizados por los profesores y otros documentos que utilizan para la planeación de su trabajo. Este análisis buscaba identificar tipos de texto que contienen y temas generales que manejan.
- d. Encuestas de disponibilidad léxica. Se aplicaron encuestas de disponibilidad léxica a 5 profesores hablantes de huichol, a 5 profesores hablantes de cora y a 5 profesores monolingües hablantes de español.

El análisis de empleo deja entrever que, cuando menos en los casos observados, se da la instrucción en español y la lengua indígena es utilizada solamente cuando es necesario. Se identificaron dos ámbitos de interacción principales: el salón de clases y la dirección. En el salón de clases la interacción se realiza con estudiantes y en ocasiones con padres de familia; en la dirección generalmente la interacción es con otros profesores. Entre los formatos de comunicación (acciones) más recurrentes dentro del aula destacan los siguientes:

- Instrucciones organizativas, para generar eventos comunicativos como trabajo en grupos, en pares, etc. (estructura de continuidad de la clase);
- Instrucciones generales para la realización de tareas, procedimientos, productos esperados;
- Explicaciones sobre temas preparados por el profesor (exposiciones), acompañadas de preguntas abiertas o cerradas;
- Interacción dirigida: pregunta del profesor (elicitación), respuesta del estudiante, evaluación/retroalimentación;

- Respuestas a preguntas del estudiante;
- Dictados o pedir a los estudiantes que repitan verbalmente;
- Reelaboración del discurso (en ocasiones utilizando alterancia de código);
- Discurso guiado por un texto (por ejemplo narrativo).

A partir de las entrevistas se pudo determinar que fuera del aula los profesores se involucran en otro tipo de interacciones comunicativas, como las siguientes:

- Discusión con otros profesores sobre actividades a realizar en la escuela, problemáticas escolares, planeación de los contenidos curriculares, proyectos comunitarios para los estudiantes, la ruta de mejora, comparten experiencias; estas discusiones generalmente se dan en español;
- Reuniones con padres de familia y con el comité de padres de familia, con frecuencia llevadas a cabo en lengua indígena; con ellos hablan sobre la educación de los niños, situación de algún alumno, desempeño de los alumnos, actividades que se programan en la escuela, llevar a los niños a otra comunidad para participar en la olimpiada del conocimiento o en deportes, organización para los trabajos de la escuela.

El análisis de contenido permitió identificar los tipos de texto (géneros) presentes en los libros materiales que el profesor consulta para la preparación de su clase y los temas generales que aborda. Los materiales están escritos en español, excepto los que se utilizan para la asignatura lengua indígena. Los materiales contienen textos monotemáticos sobre los temas que se abordan en las distintas asignaturas, explicaciones, instrucciones. A partir de las entrevistas los profesores indicaron que consultan estos materiales (plan y programa, parámetros curriculares, libros de textos de las distintas asignaturas, libros de lengua indígena) para la preparación de sus clases; generalmente escogen un contenido y un tema que sea relevante para la comunidad, para desarrollar una planeación multigrado, es decir, escogen un tema común con actividades que tengan distintos grados de dificultad, tomando en cuenta las necesidades y características de los alumnos. En ocasiones esto lo hacen junto con sus colegas.

En las entrevistas, los profesores revelaron que entre los tipos de textos que escriben se destacan observaciones acerca del seguimiento del aprendizaje de los alumnos, reportes de cada alumno, para ir viendo las necesidades y avances, planeación, informes sobre cómo están desarrollando las actividades, todos estos en español; ocasionalmente escriben algunas narraciones o trabajos monotemáticos en la lengua

indígena para ser utilizados como material didáctico, ya sea para lectura o como modelos para que sus estudiantes escriban textos similares.

El análisis de contenido permitió también identificar temas a evaluar. Debido a que los temas identificados en el análisis de contenido eran muy diversos, lo que implicaba que la encuesta asociativa fuera muy larga, al final se decidió utilizar los nombres de las asignaturas como categorías generales de contenidos (centros de interés). Los centros de interés incluidos en la encuesta asociativa son los siguientes: español, matemáticas, prácticas sociales del lenguaje, ciencias naturales, geografía, educación física, educación artística, educación cívica y ética, historia y escuela.

Más que lenguaje relacionado con los contenidos, las encuestas asociativas dieron cuenta del lenguaje que el profesor utiliza en la lengua indígena para organizar el trabajo y las actividades en las distintas asignaturas. En el Anexo 2 se muestra un ejemplo de una encuesta asociativa contestada en español.

FASE 2. DEFINICIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS Y CONTENIDOS
Esta fase comprende tres pasos:

a. Decisión sobre el enfoque metodológico para la prueba.

Tomando en cuenta el marco teórico presentado en la sección II, se optó por el enfoque basado en tareas: Evaluación del Lenguaje Basado en Tareas (ELBT). Ellis (2003: 279) afirma que

“la evaluación basada en tareas es vista como una forma de lograr una correlación muy cercana entre la actuación en el examen. i.e. lo que el sustentante hace durante el examen y los criterios de la actuación, i.e. lo que el sustentante tiene que hacer en la vida real”. Una característica de ELBT es que es una evaluación con referencia a la actuación, es decir, busca proporcionar información acerca de la habilidad del sustentante para utilizar el idioma en contextos específicos y que busca evaluar si el sustentante puede usar la L2 para llevar a cabo tareas reales. Cabe aclarar que la evaluación de la actuación del sustentante implica cierto nivel de inferencia puesto que es necesario observar su actuación para poder inferir la habilidad correspondiente a partir de ésta. Aun así, ELBT constituye una forma auténtica de evaluación, en el sentido que implica el uso de lenguaje del mundo real (o lo más cercano posible) y el tipo de procesamiento que el uso del lenguaje en el mundo real se requiere (Ellis, 2003: 285).

b. Definición de los ámbitos y tareas comunicativas.

Este paso considera los ámbitos en que los candidatos necesitarán desenvolverse, así como las habilidades y conocimientos

El análisis de empleo deja entrever que, cuando menos en los casos observados, se da la instrucción en español y la lengua indígena es utilizada solamente cuando es necesario.



relacionados con estos ámbitos. En el presente examen se han incluido los tres ámbitos identificados: el salón de clase, la interacción con otros profesores y la comunidad; y para cada uno de ellos se han especificado las funciones comunicativas que habrán de utilizar en la lengua indígena.

La definición de las tareas se realizó tomando en cuenta criterios como complejidad, frecuencia e importancia, de acuerdo con el análisis realizado durante la Fase 1. Las tareas incluidas en el examen son las siguientes:

- Exposición de un tema
- Interacción con un par
- Comprender un texto escrito descriptivo
- Comprender un texto oral descriptivo
- Redacción de un escrito argumentativo
- Resolución de ejercicios léxicos

Definición de la ponderación de las tareas.

c. El desarrollo de competencia en una segunda lengua no es un proceso uniforme en los distintos aspectos que presupone la competencia comunicativa; dicho desarrollo dependerá de las experiencias con la lengua meta a las que se enfrente cada estudiante de la lengua, ya sea como aprendiz o como usuario. Además, debido a la falta de investigaciones sobre adquisición de la lengua cora y huichol como segunda lengua, no es posible establecer etapas de desarrollo lingüístico. Por lo tanto, la asignación de una calificación propuesta para este examen da mayor énfasis al logro de los propósitos comunicativos (intencionalidad, adecuación, etc.) que a la precisión de los elementos lingüísticos.

Por otro lado, debido a que los miembros de las comunidades de habla meta vienen de una tradición oral, se espera un mayor nivel de dominio de las actividades orales que de las escritas. Aunado a esto, debido a que los procesos de normalización de estas lenguas son recientes, la escritura ha sido desarrollada por los hablantes de forma heterogénea, por lo que la medición de la competencia lingüística comunicativa asimétrica es una característica fundamental del examen. Las ponderaciones de las calificaciones se obtienen a partir de los siguientes porcentajes:

Producción oral	Comprensión auditiva	Producción escrita	Comprensión lectora	Contenido especializado
<ul style="list-style-type: none"> · Manejo del discurso (25%) · Comunicación interactiva (25%) · Gramática y vocabulario (25%) · Pronunciación (25%) 	<ul style="list-style-type: none"> · Durante la interacción (35%) · Sin interacción (65%) 	<ul style="list-style-type: none"> · Contenido (35%) · Cohesión (35%) · Uso del lenguaje (20%) · Mecánica: puntuación, ortografía (10%) 	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión general, específica, inferencial y crítica de un texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> · Precisión, sofisticación y amplitud.
30 puntos	20 puntos	25 puntos	15 puntos	10 puntos

Fuente: Elaboración propia.

FASE 3. DISEÑO DEL EXAMEN

Para la construcción de este examen se optó por utilizar un enfoque llamado enfoque de muestra de empleo. Este enfoque se utiliza con tareas que buscan “dar cuenta de lo que el sustentante puede hacer en una situación particular” (Ellis, 2003: 286), y no necesariamente establecer la naturaleza general de la competencia del sustentante. Las tareas fueron escogidas tomando en cuenta el análisis de la Fase 1.

El diseño del examen implica, además, la planeación del tiempo asignado para cada actividad y la planeación del tipo de interlocutor para las tareas orales (por ejemplo hablante nativo vs. no nativo). Si bien las observaciones etnográficas llevadas a cabo durante la Fase 1 ayudan a tener una idea del tiempo que implica llevar a cabo las distintas tareas, es fundamental considerar que los sustentantes estarán involucrados en un número de tareas que deberán ejecutar de forma consecutiva a lo largo del examen, por lo que es necesario considerar el tiempo global para lograr el mejor desempeño del sustentante. El rol del interlocutor en las tareas orales juega un papel fundamental en

la actuación del sustentante; por ejemplo Wigglesworth (2001) muestra que es preferible establecer una interacción entre dos candidatos no nativos para lograr un mejor desempeño.

Finalmente, fue necesario definir la forma de medir la actuación del sustentante. Para el presente examen se decidió utilizar el método basado en *calificación externa* (Ellis, 2003: 297). El examen propone la utilización de dos evaluadores externos, quienes dirigen las tareas orales y hacen una apreciación holística y una analítica de la habilidad lingüística. Para asegurar confiabilidad, se diseñaron rúbricas y los evaluadores recibieron entrenamiento para su uso, así como para la conducción de las tareas orales. En el diseño del examen participaron dos hablantes nativos de cora y dos hablantes nativos de huichol, quienes tienen experiencia en la enseñanza de la lengua como segunda lengua.

DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES DEL EXAMEN

Sección I. (3 minutos por sustentante, 6 minutos en total)

Objetivo: El sustentante mostrará su capacidad de utilizar la lengua indígena exponer un tema, de forma individual.

Habilidad a evaluar: Expresión oral.

Descripción de la actividad:

Se le pide al sustentante que describa una fotografía en la que se está llevando a cabo una ceremonia ritual. Deberá describir lo que está ocurriendo: qué están haciendo las personas, cuál es el propósito de la ceremonia, que rol desempeñan distintos miembros de la comunidad en la ceremonia, etc. Se espera que el sustentante parta de lo que ve en la fotografía y que elabore su descripción con elementos que él o ella conozca con respecto al ritual en cuestión (o sobre otro evento similar).

Sección II. (6 minutos)

Objetivo: El sustentante mostrará su capacidad de utilizar la lengua indígena en una interacción con otros hablantes, para preparar tareas propias del salón de clase.

Habilidad a evaluar: Expresión oral.

Descripción de la actividad:

Se le pide al sustentante que discuta con un compañero la planeación de un proyecto para sus estudiantes. El evaluador dará instrucciones específicas.

Sección III. (8 minutos)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad de utilizar la lengua indígena para comprender interacciones sobre situaciones cotidianas, en lengua indígena.

Habilidad a evaluar: Comprensión auditiva.

Habilidades complementarias: Comprensión lectora y escritura.

Descripción de la actividad:

El estudiante escuchará un diálogo y responderá por escrito

(en la lengua indígena) 5 preguntas relacionadas con el diálogo.

Sección IV. (30 minutos)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad de comprender textos escritos en la lengua indígena.

Habilidad a evaluar: Comprensión lectora.

Habilidad complementaria: Escritura

Descripción de la actividad:

El sustentante leerá un texto escrito y responderá por escrito (en la lengua indígena) 5 preguntas relacionadas con el texto.

Sección V. (10 minutos)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad para utilizar lenguaje básico (frases) para la organización del trabajo del salón de clase.

Contenido a evaluar: competencia léxica del salón de clases

Descripción de la actividad:

Se le dará al sustentante una lista de instrucciones en español para que las escriba en la lengua indígena.

Sección VI. (60 minutos – se puede conceder más tiempo, a solicitud del sustentante)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad de redactar textos escritos en la lengua indígena.

Habilidad a evaluar: Expresión escrita.

Descripción de la actividad:

El estudiante redactará un texto en la lengua escrita acerca de un tema dado.

FASE 4. VALIDACIÓN DE LA AUTENTICIDAD DE LAS TAREAS

El examen que aquí se presenta busca, a partir de las tareas propuestas, en la medida de lo posible, promover una simulación del comportamiento comunicativo en el ámbito profesional del sustentante, y su actuación se utiliza para hacer inferencias sobre su desempeño en la vida real. Para tal efecto consideramos que es fundamental la autenticidad de las tareas. A manera de validación de la autenticidad de las tareas utilizadas en el presente examen, se optó por usar la estrategia conocida como verificación por medio de los miembros (Harper y Cole, 2012), que es un proceso de control cualitativo por medio del cual se busca mejorar la precisión, credibilidad, y validez de lo que se ha obtenido en una investigación. En específico, se les solicitó a las personas que participaron en el proceso de investigación que revisaran las tareas para verificar si son representativas de las tareas que hacen en su labor cotidiana. Durante este proceso también se les pidió que revisaran aspectos relacionados con el lenguaje en el que estaban presentadas las instrucciones y en general los contenidos del examen.

Ahora bien, más allá de la validación de los instrumentos, es deseable, en todo caso, buscar la validación de las inferencias. A este respecto debo admitir que el presente examen, como en general los exámenes, por su propia naturaleza, presentan una serie de limitantes inherentes al acto mismo de la evaluación que fragilizan la validez de nuestras inferencias. Por ejemplo, el cuidado que el sustentante puede tener durante la ejecución no necesariamente puede ser el reflejo de su práctica profesional cotidiana; o por el contrario, el estrés y la presión que implica el hacer un examen pueden inhibir el desempeño del sustentante. Por lo tanto, es recomendable que el desempeño observado durante el examen sea tomado como un indicador del potencial del desempeño en la vida real.

REFLEXIONES FINALES

Como se indica en la introducción de este reporte, la presente investigación buscaba identificar los roles y tareas comunicativas que el profesor enfrenta en su labor cotidiana para diseñar, a partir de estos hallazgos, un examen de competencia comunicativa. Si bien un acercamiento etnográfico permitió, desde el punto de vista del diseño del examen plantear tareas auténticas, es importante señalar que las tareas que se incluyeron en el examen aspiran a ser un reflejo de interacciones que potencialmente ocurren en la labor cotidiana de un profesor.

El acercamiento etnográfico permitió identificar una fuerte tendencia al uso del español en las distintas interacciones comunicativas documentadas. Pedir al sustentante que realice tareas similares en la lengua indígena es, en cierta forma injusto, pues independientemente de la competencia comunicativa general que éste tenga en la lengua indígena en cuestión, realizar tareas específicas de un campo ocupacional puede implicar estructuras lingüísticas especializadas con las que tal vez el docente no esté familiarizado. Sobre todo si la tarea del examen implica el uso de lenguaje especializado, que si bien el sustentante idealmente debería utilizar en la lengua en la que está siendo evaluada, en su labor cotidiana se observa una tendencia generalizada al uso de otra lengua, como sería el caso del uso de metalenguaje.

Pero más allá de las estructuras lingüísticas, hay que considerar las estructuras discursivas y los modelos y esquemas culturales que implica una determinada tarea equivalente en el contexto de la comunidad indígena; es decir, las interacciones comunicativas documentadas, y utilizadas en el examen, son un reflejo de prácticas áulicas con una fuerte influencia occidental. Si bien se espera que el sustentante sea evaluado sobre la base de las prácticas que realiza, nuestras concepciones de lo que se mide y las cosas que se priorizan en un examen reflejan valores que tienen un origen social y cultural; en este sentido, los exámenes tienen un efecto real en los contextos educativos y sociales en los que se utilizan. Por ejemplo, para la evalua-

ción de la producción escrita se diseñó una rúbrica basada en las expectativas que tengo de lo que debe ser el género en cuestión, en este caso un ensayo. Cuando los evaluadores estaban calificando las composiciones de los primeros candidatos que tomaron el examen, noté que estaban asignando calificaciones muy bajas, a pesar de que el texto en cuestión era suficientemente extenso. Revisando las traducciones de los textos producidos por los candidatos pude verificar que efectivamente de acuerdo con el criterio descrito en la rúbrica las calificaciones eran justificadas, y congruentes entre los dos evaluadores; sin embargo, una mirada a las composiciones me permitió identificar ciertos patrones que intuyo forman parte de una retórica propia de la lengua evaluada, que no corresponde a la expectativa occidental.

En otras palabras, el examen promueve, en cierta forma, una visión occidentalizada de la labor del docente, aun cuando es medida en lengua indígena. Si bien el hecho de que se le está pidiendo al candidato que lleva a cabo las tareas en la lengua indígena implica la idea de que determinados universales culturales se pueden llevar a cabo en cualquier lengua (Hamel, 2001), es necesario llevar a cabo investigaciones que nos permitan conocer y entender las prácticas socioculturales y formas de generación y trasmisión del conocimiento, arraigadas en las comunidades indígenas, para incorporarlas en la formación de los profesores del medio indígena. Este bagaje de conocimiento permitirá incorporar no solo las estructuras lingüísticas, sino las estructuras discursivas y los modelos culturales de los pueblos indígenas en el hacer pedagógico de los docentes. ❧

FUENTES DE CONSULTA

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer A. (1996). *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). "The Study of Language Acquisition", en Lyons, J. (ed.), *New Horizons in Linguistics*, p.p. 242-260, Harmondsworth: Penguin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*, Oxford: Basil Blackwell.
- Douglas, D. (1998). "Three problems in testing language for specific purposes: authenticity, specificity and inseparability", en Elder, C., et.al., *Experimenting with Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davis.*, p.p. 45-52, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Girón, A. (2007). "El Estado Actual de la Educación Bilingüe. Aquí Estamos", en *Revista de Exbecarios Indígenas del IEP-México*, Vol. 3, Núm. 6, p.p. 21-29.
- Hamel, R. E. (2001). "Políticas del Lenguaje y Educación Indígena en México. Orientaciones Culturales y Estrategias Pedagógicas en una Época de Globalización", en Bein, R. y J. Bom (eds.), *Políticas Lingüísticas, Norma e Identidad*, p.p. 143-170, Buenos Aires: UBA
- Hamel, R. E. et. al. (2004). "¿Qué Hacemos con la Castilla?, la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en un Currículo Intercultural Bilingüe de Educación Indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 20, p.p. 83-107.
- Harper, M. y Patricia C. (2012). "Member Checking: Can Benefits be Gained Similar to Group Therapy?", en *The Qualitative Report*, Vol. 17, Núm. 2, p.p. 510-517.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, p.p. 269-285, Harmondsworth: Penguin.
- López M, H. (1984). *Enseñanza de la Lengua Materna. Lingüística para Maestros de Español*, Madrid: Playor.
- Lyons, J. (ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, Tim. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Dirección General de Educación Indígena (2008). *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México: SEP-DGEL.
- Dirección General de Educación Indígena (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*, México: SEP-DGEL.
- Wigglesworth, G. (2001). "Influences on Performance in Task-Based Oral Assessments", en Bygate, M, Peter S, y Merrill S. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*, p.p. 186-209, Harlow: Longman.



ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA

1. ¿Qué lenguas utiliza en el salón de clase, para impartir la clase? ¿Para qué utiliza cada una de las lenguas?
2. ¿Qué lengua utiliza cuando se comunica con sus compañeros profesores? ¿Aparte de socializar, que tipo de interacción realiza con ellos? ¿En dónde se llevan a cabo estas interacciones?
3. ¿Con quién más se comunica para cosas relacionadas con la escuela? ¿En qué idioma habla con ellos? ¿Sobre qué hablan?
4. ¿Podría describirme el proceso de preparación de sus clases? ¿Qué tipo de textos consulta para preparar sus clases? ¿En qué idioma están los textos que consulta? ¿Alguna vez escuchas algo en lengua indígena para preparar tu clase?
5. ¿Qué tipo de textos escribe? ¿En qué lengua los escribes?

Historia	Escuela	Temas que dan en clase	Instrucciones
* Escuchamos la historia de la comunidad	aulas	Plantas locales	Terminamos nuestro producto
* Vamos a mirar	alumnos	La Pesca	Terminamos especies de tub
* Escribimos una historia	padres de familia	Mi localidad	Leen el texto
* Realizamos una presentación de fotos	comida de asst	Actividades	van a exponer
historias	Programa Tiempo Completo	Cuando y donde	van a presentar trabajo
* Cultivos antiguos (Chablam)	* Corinas	de mi comunidad	vanos a preparar vau/fo
* los pimientos	* Alimentación	Historias en	Saca ideas importantes
hombres (comidas)	* Conchita de Viki	lengua huasteca	finca
seducción)	* Sancleras	Comunas Indígenas	Toma notas
* Los instrumentos y cultivos en la prehistoria	* Huerto	(Corpos geométricos (cuadrados, rectos))	Realiza observaciones
	* Granja de pollos	"Resolver problemas matemáticos"	Cambia texto y susten!
	* Economía, educación	"México nuestro"	
	* material didáctico	"Las plucabag"	
	* libros de textos	"Las deudas y en español y lengua indígena"	
		"El desarrollo del	
		del ser humano"	
		* Agua potable	
		* Luz solar	
		* Circulación maya yucateca	

ANEXO 2. EJEMPLO DE ENCUESTA ASOCIATIVA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

Matemáticas	Prácticas sociales del lenguaje	Ciencias naturales	Español
Resuelve problemas	* Dialogamos	observamos la naturaleza	
Contamos	* Escribimos un texto	* dibujamos un paisaje	
Vamos a sumar	* Cuales tu opinión	* Cuales son las características	
restas	* Narremos un cuento	* Cuales las factores físicos (agua, sol, aire, suelo)	
multiplicar	* leamos una descripción		
dividir	* Publicamos en el periódico escolar	* Describir un paisaje	
plantar plátanos	* proponemos actividades a alumnos	* Realizamos un proyecto comunitario	
jitlos	* padres de familia	* Clasificamos plantas (comestibles, medicinales, sagrados, frutas etc)	
frijoles garbanos	* Realicemos nuestros pueblitos fijos		
diferencias de	* Compagamos nuestros narraciones en publico	* Percibimos información en otra	
cuespos geométricos	* Realicemos historietas	capcha de trabajo	
* El valor %			
* Área de terrenos			
* perimetro de terrenos			

Historia	Escuela	Temas que dan en clase	Instrucciones
* Escuchamos la historia de la comunidad	aulas	Plantas locales	Terminamos nuestro producto
* Vamos a mirar	alumnos	La Pesca	Terminamos especies de tub
* Escribimos una historia	padres de familia	Mi localidad	Leen el texto
* Realizamos una presentación de fotos	comida de asst	Actividades	van a exponer
historias	Programa Tiempo Completo	Cuando y donde	van a presentar trabajo
* Cultivos antiguos (Chablam)	* Corinas	de mi comunidad	vanos a preparar vau/fo
* los pimientos	* Alimentación	Historias en	Saca ideas importantes
hombres (comidas)	* Conchita de Viki	lengua huasteca	finca
seducción)	* Sancleras	Comunas Indígenas	Toma notas
* Los instrumentos y cultivos en la prehistoria	* Huerto	(Corpos geométricos (cuadrados, rectos))	Realiza observaciones
	* Granja de pollos	"Resolver problemas matemáticos"	Cambia texto y susten!
	* Economía, educación	"México nuestro"	
	* material didáctico	"Las plucabag"	
	* libros de textos	"Las deudas y en español y lengua indígena"	
		"El desarrollo del	
		del ser humano"	
		* Agua potable	
		* Luz solar	
		* Circulación maya yucateca	

Liderazgo humanista y educación.

Un acercamiento teórico a Lonergeran y Vygotsky investigación teórica.

Alejandro Rodríguez Rodríguez [✉]

RESUMEN

El liderazgo es una realidad en cualquier ámbito donde el ser humano se ve involucrado. Han sido varias las escuelas y corrientes de liderazgo que en los últimos años se han hecho presentes en la escena de la reflexión acerca de la pertinencia o no de factores internos y externos a los individuos y a las organizaciones. Sin pretender agotar la variadísima gama de propuestas sobre el fenómeno del liderazgo y el más conveniente perfil para cada organización o contexto, el presente artículo intenta continuar la reflexión postulando un liderazgo humanista organizacional a partir del “Método Empírico Generalizado” propuesto por Bernard Lonergeran y el “Modelo Socio-Constructivista” de Lev Semiónovich Vygotsky.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo. Desarrollo Educativo. Epistemología. Constructivismo. Filosofía de la Educación.

ABSTRACT

Leadership is a reality in any area where human beings are involved. There have been several leadership schools and theories in recent years that have been present at the point of reflecting about the relevance or irrelevance of internal and external factors for individuals and organizations. Without wanting to exhaust the varied range of proposals on the phenomenon of leadership and the most appropriate profile for each organization or context, this article attempts to continue the reflection about factor relevance and leadership by positing an organizational leadership based on the “Empirical Generalized Method” proposed by Bernard Lonergeran and “The Socio-Constructivist Model” by Lev Semiónovich Vygotsky.

KEY WORDS: Leadership. Educational Development. Epistemology. Constructivism. Philosophy Education.

DIVERSIDAD DE ENFOQUES SOBRE EL LIDERAZGO

De acuerdo con Bass y Bass (2008), las definiciones

representativas de liderazgo en la década de 1920 se centraron en la voluntad, los rasgos y comportamientos del líder que le llevarían a inducir obediencia, respeto, lealtad y cooperación en sus seguidores. El concepto de la personalidad, como parte de los rasgos de liderazgo, llamó la atención de distintos teóricos tempranos sobre el tema, quienes trataron de explicar por qué algunas personas son más capaces que otros para ejercer liderazgo.

En la década de 1930, el liderazgo se consideró un proceso a través del cual se organizaba un conjunto de empleados para moverse en una dirección específica marcada por el líder, pues éste era considerado el núcleo de una tendencia. En la década de 1940, el liderazgo se entendía como la capacidad de persuadir y dirigir un grupo más allá de los efectos de poder, posición o de las circunstancias. En este caso, los líderes proporcionaban la comprensión y el significado de las situaciones que sus seguidores encontraban ambiguas, confusas, vagas, difusas o inciertas. El líder definía la realidad para los seguidores y siempre proporcionaba explicaciones creíbles, interpretaciones, historias, parábolas y relatos sobre lo que había sucedido, lo que estaba sucediendo y lo que sucedería.

En la década de 1950, lo importante fue la capacidad de influir, motivar y capacitar a otros para contribuir a la eficacia y al éxito de las organizaciones de las que eran miembros. En la década posterior el liderazgo fue la influencia para mover a otros en una dirección compartida. En efecto, Larson (1968: 21) considera que “el liderazgo es la capacidad de decidir qué se va a hacer, para luego hacer que otros quieran hacerlo”.

[✉] Doctor en Educación por la University of San Francisco en el Programa de Organizaciones y Liderazgo. Ha sido Director General del Instituto Salesiano de Estudios Superiores, Profesor de tiempo completo en el Área de Filosofía y Pedagogía, Investigador a medio tiempo en dicho Instituto, Rector actual de la Universidad Salesiana en la Ciudad de México e investigador a tiempo completo de la misma. El Dr. Alejandro Rodríguez Rodríguez puede ser contactado en: alejandro.rodriguez@universidadsalesiana.edu.mx

En la década de 1970, la influencia del líder fue vista con discreción y diversificada de un miembro a otro. En la década siguiente el liderazgo se consideró como la acción de inspirar a otros a tomar alguna tarea con un propósito. Esto implicó una relación recíproca entre el líder y sus seguidores, pero que no necesariamente se caracterizaba por la dominación, el control o la inducción de cumplimiento por parte del líder. Para la década de 1990 la literatura sobre el liderazgo se centró en la influencia del líder sobre sus seguidores, quienes buscaban hacer cambios reales en las organizaciones.

En la primera década del siglo XXI el líder fue visto como la persona de mayor responsabilidad y quien brinda explicaciones sobre las acciones dentro de una organización. El liderazgo, en este caso, se refiere a los conocimientos, comportamientos interpersonales y atribuciones tanto de los líderes como de sus seguidores y cómo se influyen mutuamente en la búsqueda de concretar sus objetivos comunes. El liderazgo se ejerció como un proceso en el cual una persona influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común. Craig y Charles (2014) consideran que al liderazgo se le han aplicado diversos adjetivos: colaborativo, transformativo, transformacional, participativo, etc., como alternativas viables a un liderazgo con rasgos autocráticos que parece resurgir en algunas organizaciones tanto políticas como sociales y educativas.

Atendiendo este breve recorrido histórico sobre el liderazgo y los matices en cada época, resulta evidente que el intento por definir el liderazgo de manera correcta y única es una empresa infructuosa. Sin embargo, un acercamiento apropiado a este fenómeno social debe tomar en cuenta los aspectos metodológicos y los sustantivos de la forma de liderazgo en la que se está interesado. Por ejemplo, si se va a hacer un uso extensivo de la observación, entonces es importante definir el liderazgo en términos de actividades, comportamientos o funciones que se desempeñan; su centralidad está en los procesos de grupo y su conformidad con el desempeño observado, en lugar de centrarse en los rasgos de la personalidad, las relaciones manifiestas de poder o la influencia percibida. Pero si el foco de atención es un extenso examen de los efectos de la autoridad en el liderazgo, considera Rodríguez (2014), entonces es más importante definir el liderazgo en cuanto a la influencia percibida, el control y las relaciones de poder.

Muchas de las teorías del liderazgo tratan de enfatizar los aspectos que son externos al líder; parece que se basan en manuales, en experiencias exitosas de líderes de organizaciones afines, en proyectos de nuevas áreas que han tenido éxito, en rasgos de personalidad comunes a los líderes prominentes, en el manejo de las relaciones interpersonales en el lugar de

trabajo y a nivel personal. Sin embargo, contrario a esto, es apropiado y vale la pena preguntarse si es posible abordar el fenómeno del liderazgo en función de otros parámetros de referencia y otro horizonte de interpretación. Un enfoque humanista que siguiendo la reflexión de Rodríguez (2015), plantea la convicción de que el liderazgo es algo que reside principalmente en una persona y en los procesos propios de formación y desarrollo de una comunidad de referencia; ambos son factores clave para que dicha propuesta de liderazgo humanista posea alto grado de plausibilidad.

NUEVOS FACTORES PARA UN NUEVO PERFIL DE LIDERAZGO

Rodríguez y Rodríguez (2015), aportan a la plausibilidad de un liderazgo humanista, al centrar la atención en el factor central del sujeto humano. Es decir, en la personalidad y el carácter de quien ejerce continuamente una influencia intencional en los otros. Rodríguez (2014) considera que junto al sujeto humano como centro y factor primero de cualquier propuesta de liderazgo, es conveniente profundizar en una serie de factores convergentes al líder humanista. Un factor común a todo ejercicio de liderazgo es el grupo o comunidad que cohabita en el radio de influencia de quien es considerado líder. Otro factor que debe estar presente en la reflexión sobre liderazgo es el contexto tanto físico, como cultural, histórico, organizativo, social, político y económico en el que se desenvuelve el líder y el grupo sobre el cual él o ella posee influencia. Un tercer factor importante es la tarea que vincula tanto al líder como al grupo que influye y al contexto determinado.

A la luz de estos factores enunciados, el presente estudio intenta poner en la arena de la discusión un liderazgo humanista que considere como punto de partida los procesos de internalización del sujeto humano en su autoconocimiento y en el conocimiento compartido de y desde la comunidad previos a cualquier discusión o a cualquier toma de decisión. Rodríguez (2015) plantea que un liderazgo humanista es capaz de *extraer* lo mejor del sujeto humano desde su estructura cognitiva-existencial favoreciendo la externalización de las mejores energías que cada sujeto humano posee. El liderazgo humanista considera los diversos momentos personales y contextos en los cuales el sujeto humano se desenvuelve y se ve envuelto en su ser y quehacer cotidianos. Dicho liderazgo asume responsablemente las consecuencias en cualquier decisión ha tomar intentando prever situaciones de riesgo o daño pues, según Rodríguez (2015), cualquier toma de decisiones debe estar basada en valores.

Es importante resaltar que la organización y la comunidad son considerados como “la presencia de sujetos pensantes

El liderazgo humanista considera los diversos momentos personales y contextos en los cuales el sujeto humano se desenvuelve y se ve envuelto en su ser y quehacer cotidianos...

donde se comparte ideales, metas, expectativas, objetivos y proyectos de vida convergentes” (Rodríguez, 2015: 65). Son oportunas las reflexiones propuestas por Lonergan:

Una comunidad no es solamente un número de hombres que viven dentro de unas fronteras geográficas. Es la realización de una significación común.... La significación común es potencial cuando hay un campo común de experiencia, y apartarse de ese campo equivale a perder el contacto con el grupo de que se trata. La significación común es formal cuando hay una comprensión común; uno se aparta de esa comprensión común por una interpretación errónea, por una incomprensión unilateral, o por una incomprensión mutua. La significación común es actual en la medida que hay juicios comunes, áreas en las cuales todos se pronuncian de la misma manera a favor o en contra de algo; uno se aparta de ese juicio común cuando disiente, cuando considera verdadero lo que los demás consideran falso, y falso lo que los demás consideran verdadero. La significación común se realiza por medio de decisiones y elecciones; especialmente por la dedicación permanente (Lonergan, 2006: 82).

En esencia, “la comunidad se cohesionan o se divide, comienza o termina, precisamente cuando comienzan o terminan el campo común de experiencias, la comprensión común, el juicio común, los compromisos comunes” (Lonergan, 2006: 82). De ahí, la relevancia o el fracaso cualitativo de un líder que sostiene o rechaza la convergencia intersubjetiva de experiencias, comprensiones, juicios y decisiones al interno de los sujetos que constituyen el grupo que liderea.

En la actualidad, además, se requiere de un líder que posea un aceptable nivel de autoconciencia, a decir de Goleman (1998: 15), alguien con “un profundo entendimiento de emociones, fortalezas y debilidades, necesidades e impulsos”. En este sentido, la autoconciencia se extiende al entendimiento que cada sujeto humano posee de sus propios valores, metas y áreas de crecimiento. El autocontrol es necesario en el manejo de emociones ante un contexto cambiante pues permite afrontar contextos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos.

El autocontrol, según Goleman (2015), puede entenderse como un diálogo ininterrumpido consigo mismo con rasgos explorativos, reguladores, evaluadores, etc. Otro factor importante en el liderazgo organizacional contemporáneo es la empatía en un contexto social constantemente cambiante, donde el trabajo se realiza mayoritariamente en equipo y donde la globalización del conocimiento es palpable. Empatía que más que conexión emocional con las emociones del otro poniéndose en sus zapatos, considera los sentimientos de los otros en el conjunto de otros factores para la toma de decisiones.

El liderazgo humanista recupera la centralidad del sujeto humano y redescubre la importancia del proceso de autoconciencia que precede y apoya la toma de decisiones de los que están en posiciones de liderazgo y/o aquellos que están en el proceso continuo de ser y actuar como líderes. Se trata de resaltar la importancia de un método que fundamente adecuadamente la autoconciencia del líder en cuanto sujeto atento, inteligente, reflexivo, responsable, afectuoso y comunitario.

En efecto, Avolio y Hannah (2008) han vinculado la mejora de las organizaciones a un alto nivel de autoconciencia de sus líderes. La importancia del nivel de autoconciencia de los líderes contribuye al desarrollo organizacional pues generan menor conflicto interno como individuos y favorecen una mayor capacidad de articulación. Líderes con procesos de autoconciencia hacen vida social y poseen un proyecto personal de vida con el compromiso, la energía, el propósito y la integridad individuales. Por su parte, Ashley y Reiter-Palmon (2012: 2) consideran que “los grandes líderes auto-conscientes tienden a obtener mejores resultados que aquellos con niveles más bajos de conciencia de sí mismo”.

EL “MÉTODO EMPÍRICO GENERALIZADO” DE BERNARD LONERGAN

Lonergan utiliza en su obra *Insight* (2004) el *Método Empírico Generalizado* el cual, para Finamore (2014), es terreno fértil para fundamentar el dinamismo operacional común a todo liderazgo organizacional caracterizado por un humanismo dinámico, integral y trascendental. Es decir, un liderazgo caracterizado por la actuación de un sujeto humano que concretiza su liderazgo a partir de los imperativos o preceptos trascendentales: “sé atento, sé inteligente, sé reflexivo, sé responsable, sé afectivo” (Lonergan, 2006: 27).

En este caso, el sujeto humano en su estructura cognitiva y su proceso de autoconciencia permanente es el centro del liderazgo organizacional humanista. Evidentemente, el líder es un ente en relación, por lo que es de vital importancia la comunidad o el proceso colectivo en el cual y desde el cual, se sabe líder, decide y se hace responsable.

Lo que se encuentra fuera del sujeto humano puede ser considerado como un conjunto de proposiciones deductivas, recetas o manuales, donde el punto inicial no es el sujeto que conoce, que reflexiona y decide, sino lo que está dado por la experiencia, por la historia acumulada, valorada por la eficacia de los resultados obtenidos y la eficacia de los procesos realizados. Todo esto es valorado, juzgado y asumido al ofrecer lo mejor de sí mismo, pero no es simplemente echar un vistazo a las cosas que existen fuera de la persona para luego hacer un simple reporte. En efecto, Lonergan entiende el conocimiento humano como una actividad interior producida a través de una estructura cognoscitiva dinámica que es



ICEUABJO 2017

natural e inherente a todo sujeto humano ya que “el proceso cognoscitivo no se halla fuera del ámbito de la ley natural” (2004: 397).

La estructura invariablemente dinámica de la intencionalidad cognitiva esta constituida por cuatro niveles que operan de manera ascendente o trascendental, a saber: el nivel de la experiencia, el nivel de la comprensión, el nivel del juicio y el nivel de la decisión. Por lo tanto, en el proceso deliberativo el sujeto humano produce las primeras experiencias, entiende y juzga su veracidad o la existencia de cursos de acción alternativos. No es la lógica de causa y efecto que el positivismo ha defendido cabalmente, más bien, es el proceso humano sobre la base de las facultades intrínsecas a cada ser humano que es capaz de llevar a cabo el proceso de autoconocimiento.

Así pues, el método que nos propone Lonergan es “un conjunto de directrices que sirven para guiar un proceso hacia un resultado” (2004: 471). De modo que “el resultado no puede existir sino en la conciencia empírica, intelectual, racional del sujeto que se afirma a sí mismo” (2004: 473). Conciencia empírica cuando se pasa de la experiencia a la comprensión a través de preguntas en orden a entender. Preguntas que “indagan qué es esto, qué significa eso, por qué esto es así, con qué frecuencia ocurre o existe” (2004: 413). Conciencia intelectual cuando se transita del entendimiento a la afirmación o negación del juicio haciendo preguntas críticas y en orden a reflexionar. Son el tipo de preguntas que “inquieren si las respuestas a las preguntas del tipo anterior son correctas” (2004: 413). Conciencia racional cuando el sujeto pasa del juicio a la decisión y a la acción responsable.

Todo líder humanista elige entre las alternativas existentes, según Lonergan, ser humano debe juzgar aún más el valor de las alternativas. Así, el sujeto humano que toma decisiones debe emplear el método trascendental que tiene a la base la experiencia, la comprensión, el juicio a partir de un valor, la responsabilidad frente a la alternativa elegida frente al mayor valor percibido. Lo anterior es debido a que “el sujeto es efectivamente racional sólo si su exigencia de consistencia entre el

conocimiento y la acción es seguida por su decisión y su acción de una manera que sea consistente con su conocimiento” (2004: 707). Valorar, entonces, es un elemento básico en la toma de decisiones. La decisión, según Flanagan, se suma a la evaluación de un compromiso con el fin de “llevar a un curso de acción a concretarse, si no lo hace, no existirá” (1997: 201).

Lonergan (2004) utiliza el término preceptos trascendentales para describir los imperativos que impulsan al sujeto humano hacia la trascendencia de una autenticidad cada vez más profunda de un liderazgo humanamente genuino. Dichos imperativos se formulan de la siguiente manera: 1. Ser atento a la propia experiencia. 2. Ser inteligente en la investigación sobre el significado de esa experiencia. 3. Ser razonable al hacer juicios sobre la exacta comprensión de la experiencia. 4. Ser responsable de las decisiones y acciones posteriores, en función de la exacta comprensión de la experiencia y sobre la base del valor/donación de esa realidad: lo que puede ser y lo que es realmente vale la pena. 5. Encontrar en el amor el misterio que fundamenta toda operación humana, con la humanidad y con el mundo, primordialmente con las personas con que se está relacionado. Lonergan formuló los niveles operativos en los primeros cuatro preceptos trascendentales. La estructura de cuatro niveles con sus criterios inmanentes es la estructura fundamental heurística que se especifica en el ejercicio de todos los métodos especiales y se emplea de forma espontánea en la práctica de la vida cotidiana y social.

Un ser humano integrado armónicamente es capaz de trascender el yo con el fin de alcanzar el auto-conocimiento, el auto-control y la realidad externa a el o ella para descubrirla y explorarla con honestidad cognitiva. El líder que sabe cómo conoce, que entiende cómo actuar con responsabilidad, también sabe cómo trascender hacia el otro para descubrirlo en la dinámica del amor, no sólo para conocerlo sino también para actuar en favor de él y de su contexto.

LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL SUJETO HUMANO

Lonergan plantea que el conocimiento está dispuesto por diferentes operaciones que funcionan como una unidad en el sujeto cognoscente. En efecto, afirma que en la estructura dinámica del conocimiento:

Cada parte es lo que es, en virtud de sus relaciones funcionales con otras partes; y el conjunto posee una cierta certeza sobre su unidad, por lo que la eliminación de cualquier parte destruye el todo, y la adición de alguna parte sería ridículo (1967: 206).

En este sentido, el sujeto humano puede aseverar para sí mismo: “Yo soy un sujeto cognoscente, si yo soy una unidad-identidad-totalidad concreta e inteligible, caracterizada por actos de sentir, percibir imaginar, indagar, comprender, formular, reflexionar, aprehender el incondicionado y juzgar” (Lonergan, 2004: 385-386). Por ende, cualquier elemento aislado o actividad parcial, por su incompleta participación en la estructura cognitiva, es reductivo, parcial o incompleto.

El conocimiento, en su sentido más estricto y específico, se define no por la realización de una actividad aislada o la convergencia incompleta de distintas actividades, sino por el dinamismo de todos y cada uno de los elementos que componen la estructura cognitiva del sujeto atento, inteligente, reflexivo, responsable y afectivo.

Para el jesuita canadiense, la realización de la estructura cognitiva implica la unidad de la conciencia empírica, de la conciencia intelectual, la conciencia racional y la conciencia existencial del sujeto humano. Al respecto, Lonergan escribe:

Por conciencia se entiende una advertencia inmanente en los actos cognoscitivos. Pero tales actos son de diferentes clases, por lo cual la advertencia es de diferentes clases según los actos. Hay una conciencia empírica, característica de los actos de sentir, percibir imaginar. [...] Pero hay también una conciencia inteligente, característica de los actos de indagar, entender y formular. [...] Por último, en el tercer nivel de la reflexión, la aprehensión del incondicionado y el juicio, se presenta la conciencia racional (2004: 388).

Ante esto, se puede aseverar que la actuación de un líder, en clave humanista, presupone el proceso de un sujeto humano unitario e implica la consecuente armonía de un liderazgo atento a la experiencia, inteligente para comprender, reflexivo para emitir los juicios oportunos, responsable para responder adecuadamente al contexto histórico-existencial y abierto a una afectividad trascendental.

MÉTODO Y LIDERAZGO COMUNITARIO

Redescubrir la centralidad del sujeto humano en su proceso

interno de auto-conocimiento, auto posesión y en la toma de decisiones, posibilita la propuesta de un humanismo que conlleve una mejor práctica en el liderazgo, es decir, un liderazgo atento, inteligente, reflexivo y responsable.

El redescubrimiento del sujeto humano hace emerger la importancia de una *comunidad de referencia* que permite un trabajo colectivo en el proceso de auto-conocimiento y en la toma de decisiones. Esta comunidad de referencia, unificada social y organizativamente, es entendida como un espacio vital para el cultivo y evaluación del liderazgo personal y comunitario.

Según Johansen (2012) una de las habilidades más importantes de los líderes para la actualidad es la capacidad de sembrar, cultivar y hacer crecer los bienes compartidos para que puedan beneficiar a más personas. Es una disposición que apunta a un proceso de liderazgo centrado en una red construida con la acumulación de conocimientos desde la comunidad, de actitudes o acciones del líder en relación con los demás sin dar importancia sólo a la autorreferencia del sujeto por sí solo. Al participar la comunidad de referencia en el proceso y sus resultados, dentro de un contexto y en la contextualización, se está preservando la consecución de la meta como un propósito de la organización, incluso si un individuo o un pequeño grupo de la organización toma la decisión final.

Resulta pertinente que la comunidad de referencia realice conjuntamente un proceso atento, inteligente, reflexivo, responsable y afectivo con el objetivo que al final de dicho proceso la comunidad acepte lo que se propone, lo que se presenta, lo que se juzga, lo que debe ser abordado y lo que se decide. Para Lonergan (2006), las personas están unidas por la experiencia común, por las ideas comunes o complementarias, por los juicios similares de hecho y de valor y por las decisiones asumidas comunitariamente. Los miembros de la comunidad de referencia se mantienen fuera de contacto: a). Cuando no comparten las mismas experiencias; b). Cuando no se entienden unos a otros; c). Cuando afirman o niegan diversamente sin puntos de acuerdo; d). Cuando optan por objetivos opuestos.

Proponer la comunidad de referencia como elemento clave en la propuesta de un liderazgo humanista es pretender un cambio de paradigma en la reflexión actual sobre liderazgo educativo y en el ejercicio del liderazgo tanto como proceso personal y/o grupal, o como rasgo de personalidad o aprendizaje. Es decir, un cambio en la forma de percibir y entender al sujeto humano, en este caso, al líder en su auto posesión por el auto-conocimiento, en la construcción de su propio conocimiento y en la toma de decisiones con el apoyo y desde una comunidad de referencia.

El punto de partida en este paradigma de liderazgo humanista organizacional es la experiencia interior del sujeto

humano tanto personal como comunitaria, y su punto de llegada es la lealtad a la decisión adoptada personalmente junto con la *comunidad de referencia*. Con el tiempo, esto conduce a tomar decisiones responsables, reflexivas, inteligentes y concretas basadas en la serie interna y externa de pasos progresivos, interdependientes y acumulativos que llevan a la decisión personal y colectiva.

ENFOQUE EDUCATIVO EN EL LIDERAZGO HUMANISTA

El liderazgo humanista requiere un modelo educativo adecuado para hacer converger y apoyar el proceso personal y comunitario de auto-conciencia, de auto-posesión y de auto-determinación.

Las funciones tradicionales de la enseñanza basada en la oralidad, la repetición y la dirección de un sabio en el escenario del saber, se sustituyen según Klein (2005), por los modelos de mentor, mediador, facilitador, entrenador y guía. La información, métodos, conceptos y teorías no son descartados sino que son medios que permiten el logro de una comprensión y asimilación más completa en un intento por lograr un aprendizaje significativo y pertinente.

Los educadores en general se enfrentan a la construcción de significados en proceso constructivista en su base puesto que la aplicación de conocimientos tiene prioridad sobre la adquisición y la enseñanza de hechos por sí solos. La construcción de significados comprende un proceso dinámico para la generación de las preguntas, para el planteamiento de problemas y su posible resolución, para la toma de decisiones, para generar pensamiento crítico de orden superior y para favorecer la reflexión. Este mismo enfoque hace hincapié en la importancia del sujeto cognoscente y que sabe que sabe, facilita la transferencia de la cultura para el enriquecimiento del sujeto que aprende y socializa y pone de relieve la comunidad de referencia como elemento clave para transferir, reelaborar y crear la cultura a través del lenguaje.

Senge (2006) propone que la mente humana interactúa activamente con los datos de la experiencia, el filtrado y la elaboración selectiva de los datos pues el ser humano ordena el mundo, pero lo hacen de diferentes maneras dependiendo de sus experiencias de aprendizaje. Este proceso de arreglo y organización es siempre incompleto aunque la mente humana siempre construye los marcos referencia de sus experiencias y estas construcciones son socialmente aprendidas y sujetas a la alternancia y al cambio (Werhane et al., 2011). Según Bolman y Deal (2013), cuando los líderes no tienen la capacidad de cambiar su marco de referencia existente, su efectividad se deteriora drásticamente.

Los modelos mentales pueden ser, por un lado, esquemas que enmarcan la experiencia y a través de los cuales los individuos procesan la información, realizan experimen-

tos y formulan teorías; por otro lado, dichos modelos pueden referirse al conocimiento humano sobre un conjunto particular de eventos o un sistema. Según Bazerman y Chugh (2006), los individuos seleccionan y se centran en lo que les llama la atención o en aquello que imaginan que son los fenómenos más importantes para los fines que persiguen (Chugh y Bazerman, 2007).

El educador sensible al liderazgo humanista y consciente del proceso de construcción de modelos mentales se esfuerza por la convergencia de las construcciones sociales y la apropiación individual de los conocimientos mediante el acompañamiento, los esfuerzos conjuntos razonables y la intencionalidad educativa. Convergencia en una comunidad de aprendizaje en la que individuo puede sumergirse en un contexto de significación y donde se comparte el conocimiento, se construye y se reconstruye tanto el significado del conocimiento como la comunidad misma de aprendizaje.

EL MODELO SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DE LEV S. VYGOTSKY

El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo a través del cual las estructuras cognitivas interpretan y reinterpretan la información externa. Según Bächtold (2013), hay diferentes tipos de estructuras cognitivas: una estructura cognitiva puede ser un concepto único, un conjunto de conceptos relacionados entre sí, una estructura de razonamiento, una estructura simbólica, etc.

Una estructura cognitiva, como hemos indicado, se considera como tal porque permite el proceso de cognición. Es decir, percepción atenta, comprensión inteligente, razonamiento crítico, decisión responsable. En este proceso cognitivo las estructuras están construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos, para que la realidad pueda ser interpretada y generar un marco de explicación contextualizado. La reflexión sobre los nuevos conceptos, modelos o teorías y el conocimiento de sus funciones operativas permiten, en primer lugar, la activación consciente de las conexiones entre los conceptos en juego y, por otro lado, entre éstos y los objetos, propiedades, eventos o procesos a los que se refieren.

Piaget (2002) se refiere principalmente al desarrollo de *conceptos espontáneos*, mientras que el trabajo de Vygotsky propone el desarrollo de *conceptos científicos*. Vygotsky (1986) plantea que los *conceptos espontáneos* son construidos por el niño en sí mismo, de forma espontánea y de manera inconsciente, basándose en la propia experiencia. En cambio, los conceptos científicos son construidos primero por la sociedad y luego compartidos por los adultos a los niños. Dado que la sociedad toma una gran cantidad de tiempo para desarrollar los conceptos científicos actuales, es poco probable que los niños logren construirlos por sí mismos o en grupos en un breve periodo de tiempo.

El desarrollo de los *conceptos científicos* se favorece por la explícita comunicación verbal del educador y deben ser integrados por los alumnos a su antiguo sistema conceptual. Como destaca Vygotsky, ambos tipos de conceptos interactúan: los conceptos científicos se adquieren por medio de los conceptos espontáneos o iniciales, mientras que los segundos son reconfigurados debido a la integración con los primeros.

En la tradición del constructivismo vygotskiano, lo que se construye es una actividad mediada semióticamente, que incluye la variedad de formas en las que el sujeto reconstruye significados culturales. En efecto, Vygotsky postula:

Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y, más tarde, en el nivel individual; primero entre las personas [interpsicológica] y luego dentro del niño [intrapsicológica]. Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y para la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos (1980: 57).

Cuando se añade un nuevo concepto científico al sistema conceptual existente se produce un efecto bidireccional. En un sentido, el nuevo concepto no sólo es asimilado, sino que es registrado con las especificidades del sistema conceptual previo. En otro sentido, el sistema conceptual existente se reorganiza con el fin de integrar el nuevo concepto a la interacción con la comunidad de referencia que compartió estos conceptos y al lenguaje que permite este intercambio. Vygotsky (1986) considera que el conocimiento se adquiere de acuerdo con una ley de doble formación, poniendo especial énfasis en el papel de la interacción del alumno con su entorno social por medio del lenguaje. Según Cole:

El doble proceso de conformar y ser conformado por la cultura implica que los seres humanos habitan mundos “intencionales” [constituidos] dentro de los cuales las dicotomías tradicionales de sujeto y objeto, persona y medio ambiente, y así sucesivamente, no pueden ser analíticamente separados y temporalmente ordenados en variables independientes y dependientes (1996: 103).

El factor social del lenguaje juega un papel esencial en la construcción del conocimiento, tanto en el nivel inter-psicológico como en el nivel intra-psicológico. Según Driver et al. (1994), los dicentes pueden esperar reconstruir sólo una parte de los nuevos conocimientos que hay que aprender, la otra parte será impartida por el docente.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Las representaciones individuales y los procesos mentales

implicados en la construcción del universo de sentido están bajo la influencia directa de las comunidades culturalmente organizadas o de los entornos en los que participan las personas.

Según Coll, “la relación entre la mente individual y los entornos culturales tiene un carácter transaccional” (2001: 163). El socio-constructivismo, de hecho, se refiere a dos tendencias diferentes: una que gira en torno a la cooperación entre los alumnos, y otra que gira en torno a la aculturación del educando en la cultura científica en un proceso que se supone es gestionado por la mediación del educador.

Ante la posibilidad de que sea rechazada la tesis de que los educadores y los estudiantes trabajan juntos en construir modelos o teorías científicas en el aula, Driver et al. (1994), sostienen la idea de que la experiencia de aprendizaje implica tanto un proceso personal en la construcción por parte de los alumnos, como la orientación por parte del educador para ayudar a los estudiantes a llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento.

Por ende, el concepto y la experiencia de una comunidad de aprendizaje se puede definir como un grupo de personas que están aprendiendo en común y utilizan herramientas comunes en un entorno compartido. Las comunidades de aprendizaje hablan de grupos de personas con diferentes niveles de habilidad, experiencia y conocimiento. Los participantes en las comunidades aprenden a través de su implicación y participación en actividades culturalmente relevantes, el aprendizaje es posible gracias a la cooperación establecida entre sus miembros a través de la construcción de nuevos conocimientos en forma colectiva que realizan y por medio de los diversos tipos de asistencia que se prestan entre sí. El objetivo en las comunidades que aprenden es la construcción de un sujeto humano socialmente competente.

COMPETENCIAS

La sociedad actual pretende individuos educados con habilidades que les permitan funcionar eficazmente en un contexto dado. De tal manera que una persona competente es quien en situaciones diversas, complejas e impredecibles pone en movimiento, aplica e integra el conocimiento declarativo, procedimental y causal que se ha adquirido. Por lo tanto, la competencia se basa en el conocimiento, pero no debe limitarse sólo a él.

Una persona competente debe saber cómo responder a las preguntas: ¿qué es eso?, ¿cómo se hace eso?, ¿para qué es esto?, ¿cuándo se utiliza? Un discente competente será uno que construya significados que atribuyen sentido a lo que se ha aprendido y a su propio aprendizaje.

En este proceso, de acuerdo con Lee (2005), el educador se convierte en un mediador entre la estructura cognitiva del



ICEUABJO 2017

alumno, la estructura logocéntrica de los contenidos y los fines objetivos y subjetivos del aprendizaje. Como mediador entre la actividad constructiva del alumno y el contenido, él o ella permite la construcción de las representaciones cognitivas de contenidos adaptados a los objetivos de enseñanza. Como mediador entre las características afectivo-emocionales y las metas de instrucción de los alumnos, él o ella permiten la atribución de sentido a los contenidos. Como un planificador de instrucción, el educador articula el contenido y los objetivos en forma de competencias que pueden ser potencialmente asimilables por la estructura cognitiva del alumno y, con el tiempo, esto puede dar lugar a cambios en su motivación.

Desde este punto de vista, es posible encontrar un paradigma constructivista que permite la vinculación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco explicativo coherente. Este paradigma postula la necesidad de contextualización del conocimiento para el aprendizaje adecuado, ya sea intencional formal e informal o incidental. Por lo tanto, para explicar estos procesos, es conveniente tener en cuenta cuatro elementos clave del proceso: el sujeto que aprende, los educadores que enseñan, el contenido que se aprende y el propósito del aprendizaje. Educador, educando, contenido y metas se convierten en un todo inseparable al momento de explicar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recapitulando, la teoría socio-constructivista considera que las personas construyen su propio conocimiento a través de su experiencia. El vínculo entre el liderazgo educativo humanista y el constructivismo radica en la reflexión educativa que prepara líderes para la resolución de problemas en entornos

educativos complejos. A partir de la teoría del constructivismo, los líderes educativos con sensibilidad humanista son más activos en la construcción de comunidades de aprendizaje y en la creación de conocimiento en un entorno compartido, individual y socialmente, con base en sus experiencias e interpretaciones. Líderes más experimentados pueden jugar un papel esencial en los procesos de aprendizaje de los nuevos líderes en formación. El papel del líder experimentado es tratar de entender cómo los nuevos líderes interpretan el propio proceso de autoconocimiento, procurar guiar y ayudar a reconfigurar su comprensión e interpretación para buscar corregir cualquier error que se presente con los líderes en formación con acompañamiento desde una etapa temprana y mejorar la calidad de los conocimientos adquiridos para la toma de cualquier decisión.

Cualquier líder podría cambiar la forma de entender y practicar el trabajo en equipo si utiliza las dos palabras más importantes del liderazgo desde el enfoque constructivista cuando se relaciona con otros: ¿qué opinas? Estas palabras comparten y empoderan el liderazgo, sin importar el contexto, según aseveran Pearce y Wassenaar (2014). Por lo general no resulta del todo fácil, pues en ocasiones el líder es usado por las personas que buscan en él o ella respuestas y es muy gratificante ser la fuente única o autorizada de un conocimiento. Sin embargo, a mediano plazo, esta centralización unipersonal impide el crecimiento de los demás y sub-optimiza la construcción del conocimiento en comunidad. En todo proceso de mejora, el líder educativo debe darse cuenta de que él o ella necesitan ver su papel de una manera innovadora: el líder tiene que ser una presencia educativa, un oyente amable, el constructor de un ambiente organizado con un claro criterio de identidad organizacional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los *insights* que se derivan de un liderazgo humanista organizacional buscan la recuperación, promoción y educación integral del sujeto atento, inteligente, reflexivo, responsable, afectivo y comunitario. Como lo afirman Idris, Ariffin y Ishak (2011), el liderazgo humanista organizacional y educativo es un proceso lento, integral y unitario que muestra soluciones a la vez que ayuda y guía el comportamiento del sujeto humano en las distintas situaciones de su existencia frente a cualquier toma de decisiones.

Actualmentese puede afirmar que las habilidades y las acciones que se ejecutan condicionan el éxito o el fracaso de un líder. En este caso, el líder humanista podrá aumentar la productividad, la innovación, la propia actualización y el compromiso hacia el trabajo educativo, pero también debe procurar en sí y en su entorno el virtuosismo, el auto-compromiso, la promoción social y el proyecto de vida unitario-

integral acorde a los fines individuales y un cierto grado de alineación con los objetivos organizacionales.

En referencia al individuo en quien el líder educativo ejerce su influencia, Delors y la UNESCO (2003), plantean que el valor educativo de cualquier acción, currículum, propuesta o investigación consista en generar una actitud más allá de los confines del aula y esto acontece cuando el estudiante reconoce que ha sido educado para estar en una constante actitud de apertura al aprendizaje pertinente para la sociedad y significativo para su vida. Este objetivo podrá ser asequible a través del modelo de liderazgo humanista, es decir, como un proyecto de vida que enfatiza la totalidad y unidad dimensional del sujeto humano, incluso, la dimensión religiosa que permite al sujeto humano re-conocer de manera atenta, inteligente, reflexiva, responsable y afectiva las competencias para la vida y para el trabajo.

Aludiendo a un modelo no positivista del proceso enseñanza-aprendizaje, la trascendencia en el todo de cada ser humano es considerado por Moltmann (2016) en un énfasis metafórico provocador pues sin la apertura a la trascendencia se puede vivir, pero con ella presente en el proyecto personal, la vida se enriquece. En efecto, según Morales (1999), el pensador inglés H. Newman, quien fuera un gran humanista cristiano del siglo XIX, quien estaba convencido de la decisiva importancia de la educación en la formación del sujeto humano, sin embargo, denunció categóricamente los intentos ingenuos de quienes buscaban mediante la educación y

la ética la transformación interior y real del ser humano que sólo la apertura a un proyecto integral de persona es capaz de conseguir. En este caso, Newman asevera que “antes serán extraídos bloques de mármol de una cantera con hojas de afeitar, que la educación llegue a cambiar por sí sola el corazón humano” (Morales, 1999: 19).

El líder humanista requiere pues, una sólida formación de la mente y la conciencia, los afectos y emociones pues el o ella se encuentran en un proceso inacabado y siempre acumulativo de autoconocimiento y proyección en la realidad. El líder educativo con sensibilidad humanista necesita ser acompañado por y en una comunidad de referencia donde los altos estándares éticos y cívicos sean condición innegociable de cualquier experiencia de aprendizaje y currículum en todos los niveles educativos. El líder humanista es un ciudadano que se compromete con valores que dignifican a la persona en la toma de cualquier decisión en su entorno personal, familiar, laboral y social pues la sociedad mexicana necesita hoy con imperiosa urgencia líderes competentes para afrontar la vida sin reduccionismos antropológicos ni discursos enajenantes. Un líder humanista en el ámbito educativo es quien utiliza todos los medios posibles, quien se apoya en todas las herramientas a su alcance, quien dispone toda su persona para lograr extraer lo mejor de cada ser humano con quien interactúa pues está convencido de que cada uno de ellos posee en sí mismo la energía positiva para ser mejor, y por ende, cada persona es garantía de un futuro más humano. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Ashley, G.C., y Reiter-Palmon, R. (2012). "Self-Awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-Awareness", en *Journal of Behavioral & Applied Management*, Vol. 14, Núm. 1, p.p. 2-17. Disponible en: <http://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/7>
- Avolio, B. J., y Hannah, S. T. (2008). "Developmental Readiness: Accelerating Leader Development", en *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 60, Núm. 4, p.p. 331-347.
- Bächtold, M. (2013). "What Do Students "Construct" According to Constructivism in Science Education?", en *Research in Science Education*, Vol. 43, Núm. 6, p.p. 2477-2496.
- Bass, B. M., y Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research, and Managerial Applications*, New York: Free Press.
- Bazerman, M., y Chugh, D. (2006). "Decisions without Blinders", en *Harvard Business Review*, Vol. 82, Núm. 1, p.p. 88-97. Disponible en: <https://hbr.org/2006/01/decisions-without-blinders>
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Chugh, D., y Bazerman, M. (2007). "Bounded Awareness: What You Fail to See Can Hurt You", en *Mind & Society*, Vol. 6, Núm. 1, p.p. 1-18.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, s.f: Harvard University Press.
- Coll, C. (2001). "Constructivismo y Educación: la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, p.p. 157-186, Madrid: Alianza Editorial.
- Craig L., P., y Charles, C. M. (2014). "The Leadership Disease... and Its Potential Cures", en *Business Horizons*, Vol. 57, Núm. 2, p.p. 215-224.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., y Scott, P. (1994). "Constructing Scientific Knowledge in the Classroom", en *Educational Researcher*, Vol. 23, Núm 7, p.p. 5-12. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28199410%2923%3A7%3C5%3ACSKITC%3E2.0.CO%3B2-C>
- Finamore, R. (2014). *Realismo e Metodo. La Riflessione Epistemologica di Bernard Lonergan*, Roma: Gregorian & Biblical Press.
- Flanagan, J. (1997). *Quest for Self-Knowledge: An Essay in Lonergan's Philosophy*, Toronto: University of Toronto Press.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un Líder. ¿Por qué la Inteligencia Emocional sí importa?*, Barcelona: Ediciones B.
- Idris, R., Ariffin, S., y Ishak, N. (2011). "Contribution of Generic Skills to Leadership Skills", en *International Journal of Learning*, Vol. 17, Núm 12, p.p. 195-210.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, Delors, J., & UNESCO. (2003). *Learning, the Treasure Within: Report to UNESCO. of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, Paris: UNESCO..
- Johansen, B. (2012). *Leaders Make the Future. Ten New Leadership Skills for an Uncertain World*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Klein, T. J. (2005). "Integrative Learning and Interdisciplinary Studies", en *Peer Review*, Vol. 7, Núm. 4, p.p. 8-10.
- Larson, A. (1968). *Eisenhower: The President Nobody Knew*, New York: Popular Library.
- Lee, C. D. (2005). "Signifying in the Zone of Proximal Development", en Daniels, H. (ed.), *An Introduction to Vygotsky*, p.p. 248-278, New York: Routledge.
- Lonergan, B. (1967). *Cognitional Structure en Collection 4*, Toronto: University of Toronto Press & Lonergan Research Institute of Regis College.
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la Comprensión Humana*, Salamanca: Universidad Iberoamericana de México y Ediciones Sígueme.
- Lonergan, B. (2006). *Método en Teología*, Salamanca: Sígueme.
- Moltmann, J. (2016). *Il Dio Vivente e la Pienezza Della Vita. Con un Contributo all'Attuale Dibattito sull'Ateismo*, Brescia: Editrice Queriniana.
- Morales, J. (1999). *Teología, Experiencia, Educación. Estudios Neumanianos*, Pamplona: Ediciones EUNSA.
- Pearce, C. L., y Wassenaar, C. L. (2014). "Leadership is Like Fine Wine. It is Meant to be Shared, Globally", en *Organizational Dynamics*, Vol. 43, Núm 1, p.p. 9-16.
- Piaget, J. (2002). *Construction of the Child's Reality*, Great Britain: Hobbs the Printers Ltd, Totton, Hants.
- Rodríguez, A. (2014), "Preventive Leadership Program" at the Salesian University: An Exploratory Case Study", en *Doctoral Dissertations*, Paper 111. Disponible en: <http://repository.usfca.edu/diss/111>
- Rodríguez, A. (2015). "Liderazgo Preventivo para la Universidad. Una Experiencia Plausible", en *Alteridad. Revista de Educación*, Vol. 10, Núm 1, p.p. 58-85.
- Rodríguez, A., y Rodríguez, Y. (2015). "Metaphors for Today's Leadership: vUCA World, Millennial and Cloud Leaders.", en *Journal of Management Development*, Vol. 34, Núm 7, p.p. 854-866.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline*, New York: Doubleday.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, s.f: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.
- Werhane, P., Hartman, L., Moberg, D., Englehardt, E., Pritchard, M., y Parmar, B. (2011). "Social Constructivism, Mental Models, and Problems of Obedience", en *Journal of Business Ethics*, Vol. 100, Núm.1, p.p. 103-118.

El profesor estudiante; una mirada hacia la interioridad económica, social y cultural del profesional de la educación.

José Edier Yamá Uc[✉]

RESUMEN

Este documento describe las condiciones sociales, culturales y económicas en que se encuentran estudiando los aspirantes a profesor, personas que ya prestan servicios diversos en alguna dependencia educativa o de otra naturaleza y sus creencias y actitudes sobre el papel del profesor y la educación. El propósito del estudio, es analizar las condiciones de vida que poseen, sus problemáticas y su relación con la búsqueda de preparación académica para escalar niveles jerárquicos más altos en sus centros de trabajo. El rol de estudiante desde el punto de vista social y su relación con la educación, son tratados desde una visión descriptiva y analítica sustentada con algunos datos como producto de la investigación. El trabajo se desarrolla mediante una metodología no experimental utilizada para el tratamiento de la investigación, recolección de información y análisis e interpretación de datos, un apartado de presentación de resultados obtenidos mediante una encuesta y finalmente, una discusión a manera de conclusiones que aportan ideas para una mayor comprensión sobre los modos de vida de este sector de la población que aspira a superarse con esfuerzo dentro de una sociedad que demanda mayor calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación Académica. Cambio Social. Actor Educativo. Educación. Perfil del Profesor.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate reading comprehension through a learning focus, evaluating if it has been consolidated as a competency using a sample of students that are enrolled in their first semester in various majors. The importance of evaluating this competency when starting the university relies on the high relevancy that it has in the students' future performance in their professional formative process. It also makes visible to the teacher that his role as an evaluator contributes elements for the learning of his students.

The document is divided in to three parts: the first one displays the theoretical study, which is based in an exhaustive

review of the literature, proposing a critical dialogue between the most relevant authors of evaluation of and for learning. The second part focuses on the evaluation method. It includes the procedure for the selection of the size and sample, the constitutive and operational definition of the construct of reading comprehension, the table of content, as well as the strategy that was followed to conduct the psychometric analysis to validate the instrument.

The last part presents the results of the psychometric analysis of the test based on reliability of data, difficulty, discrimination, analysis of the frequency of options and analysis of incorrect options. Finally, the conclusions of the evaluation of the reading comprehension competency are presented, and some suggestions to improve its consolidation are proposed.

KEYWORDS: Reading comprehension, competence, formative evaluation, classical test theory, item response theory, higher education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe un grupo de estudiantes compuesto por trabajadores del sector educativo que desarrollan actividades en instituciones educativas pero no vinculadas con la docencia. Por el deseo de incorporarse a la jerarquía de profesores ante grupo, u obtener trabajos mejor remunerados, se ven en la necesidad de actualizarse tomando cursos de formación docente, por lo que representan desde nuestra observación, un caso particular para atender como nuevos actores educativos. Desde nuestra perspectiva, el problema se presenta como un sector estudiantil que no tiene presencia ante las autoridades o pasan desapercibidos por lo que es necesario conocer sus características.

Esta investigación estudia el caso de un grupo focalizado en la carrera de licenciatura en tecnología educativa, en la

[✉]Doctor en Educación, Profesor de la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra de Campeche México, Departamento de Educación. Correo Electrónico: joseyama2@gmail.com

que se plantea la pregunta ¿cuáles son los rasgos económicos socioculturales, de los estudiantes de la carrera de licenciatura en tecnología educativa de la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra? En consecuencia, este estudio da a conocer las condiciones en que viven estos alumnos, sus creencias y actitudes hacia la educación, así como los motivos de su preferencia por la docencia. Las ideas son planteadas desde un enfoque descriptivo, para apoyar el conocimiento sobre la formación del profesorado y la viabilidad de las carreras docentes en el futuro.

Para dar una fundamentación científica, el documento presenta una explicación metodológica sobre las condiciones en que se realizó la investigación, posteriormente se relatan los resultados del trabajo en la que se describen algunas características económicas, sociales y culturales así como las actitudes sobre el tema educativo. Al final se plantean algunas ideas que conducen a una mayor comprensión respecto al surgimiento de estos docentes, desde su formación, actualización y condiciones precarias que padecen. Como soporte de las ideas plasmadas se presentan algunos gráficos y tablas estadísticas como producto del análisis de los datos encontrados.

METODOLOGÍA

La estructura metodológica de ésta investigación, está basada en el tipo no experimental que a decir de Hernández (1999) es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. En este sentido, se pretende observar los fenómenos como se presentan en los sujetos en su contexto natural y posteriormente analizarlos. Ante esta circunstancia, el análisis e interpretación de los datos se detallan desde una perspectiva descriptiva. Rojas (2002) afirma que los estudios descriptivos tienen como objetivo, obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema y derivar elementos de juicio para estructurar políticas a seguir. El enfoque que se sigue, es el cualitativo, Tamayo (2012) menciona que permite llegar a situaciones y contextos sociales como grupos y comunidades para enfrentar el problema de estudio de manera ágil y flexible.

La población de esta investigación, son estudiantes del nivel de licenciatura que asisten a la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra con sede en la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, integrado por tres grupos. Según Jany (1994) citado por Bernal (2010) dice que una población es la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares, sobre las cuales se desea hacer inferencia. Estos alumnos laboran en diferentes dependencias públicas o privadas dentro del sector educativo, amas de casa o jóvenes que se inician en actividades productivas diversas. La muestra seleccionada de la población corresponde a un grupo focalizado, integrado por 29 estudiantes sobre la cual se realizó la medición y la observación de las variables de estudio.

Para la recolección de la información, se elaboró un cuestionario de 13 ítems, de los cuales, 7 se refieren a variables socioeconómicas y 6 hacen referencia a temas educativos. Posteriormente, se aplicó este instrumento mediante una encuesta en una sesión de clase haciendo las explicaciones requeridas y presentando el objetivo de la actividad.

En cuanto al periodo del levantamiento de información fue transversal por haberse realizado en una sola ocasión. Los datos encontrados son analizados en una matriz mediante el software STATDISK 9.5 y el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), e interpretados siguiendo directrices de lenguaje cualitativo y cuantitativo como la base de nuestra capacidad de razonamiento, comunicación en nuestra vida cotidiana y supervivencia, al integrarse ambos lenguajes conceptual y cuantificadores, (Dieterich, 2013) en el análisis de una realidad.

El sustento teórico proviene de fuentes de consulta bibliográfica de especialistas en educación, psicología, sociología, filosofía, y economía quienes tratan temas de actualización, perfiles del profesor, desarrollo humano, trabajo, entre otros.

RESULTADOS

La información obtenida con esta investigación, nos demuestra los rasgos característicos del perfil de ingreso que presentan los estudiantes al iniciar su carrera, como fenómeno sociocultural que influye en su preparación académica así como en su compromiso ante la sociedad al desarrollar su profesión. Estos resultados permitirán reconocer la participación de estos actores educativos como agentes que pueden fortalecer la calidad educativa requerida en México, dada su experiencia, capacidad y comprensión sobre la mejora de la educación. En este escenario surge la figura del trabajador educativo donde muchos de ellos son secretarías, auxiliares de limpieza, veladores, bibliotecarios o jóvenes desempleados, etc. Prestan servicios en instituciones educativas pero que no están ocupados en tareas de docencia. Por otra parte, se incorporan en la actualización y preparación académica, docentes de menor nivel quienes desean acceder a espacios de docencia que le son vetados por su bajo perfil académico. Este panorama nos remite a la ideología sobre la necesidad de ir más allá de lo establecido y recurrir a otros escenarios de concepción respecto a la presencia de los nuevos profesores que surgen para interactuar en el sistema educativo. Souza (2010), menciona que una condición para entender el pensamiento posabismal se requiere de una copresencia radical que no es otra cosa que reconocer que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea, son contemporáneos en términos iguales. Es necesario abandonar la idea lineal del tiempo en la realización de las cosas e incorporar la concepción de simultaneidad y contemporaneidad al llevar a efecto los cambios en la historia.

En este sentido, la historia educativa de México necesita realizarse tomando en cuenta las presencias de todos los actores educativos y no al margen de ellos, lo que hace válido, contemplar la incursión de estos profesores que traen consigo una peculiar forma de pensar respecto al papel que jugarán en la educación. Simmel (2008) reconoce que el papel del maestro, no solo será un sujeto del enseñar sino que tendrá una función codecisiva en la toma de decisiones aunque deba renunciar a la incondicionalidad de su autoridad. Desde la perspectiva del constructivismo social, el papel del maestro es promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos, de allí que no solo está para transmitir información, hacerla repetir y evaluar su retención, sino en crear atmósferas afectivas de respeto y tolerancia donde los estudiantes construyan su conocimiento mediante la problematización de situaciones posibles de solucionar y que sean generadores de desarrollo (Ferreiro 2010). En este sentido, los actores educativos tienen una alta responsabilidad social como formadores de estudiantes inmersos en una sociedad donde los avances tecnológicos hacen su aparición de manera determinante y en atención a este fenómeno de desarrollo científico y tecnológico, su tarea no es nada sencillo comparado con las adversidades de preparación por las que atraviesan en su período de formación como docentes.

En este apartado, presentamos los datos referentes a factores socioeconómicos como el sexo, ingreso, número de hijos, edad, vivienda, centro de trabajo y cambio social. De acuerdo a la investigación que hemos realizado, la planta docente en México, es y seguirá siendo del sector femenino, pues, se ha encontrado que el 69.0 % son mujeres mientras que una minoría son hombres. Este dato coincide con los aportados por el INEE (2015) que demuestra que la educación básica en el año 2013 fue atendida por 67.5 % de mujeres y por 32.5 % por hombres. Esta tendencia sigue en la actualidad como una muestra de que el sector femenino tiene preferencia hacia esta profesión con rasgos de naturaleza maternal al menos en lo que se refiere a los primeros años de escolaridad.

El promedio de ingreso que perciben estos trabajadores que estudian, es de 2655.17 pesos mensuales, lo que demuestra una insuficiencia de ingresos para solventar los gastos de una carrera profesional. Para Bauman (2005), en esta sociedad de consumidores en la que vivimos este ingreso resulta insuficiente por lo que transferido a un concepto de pobreza, estos consumidores son considerados como imperfectos e incapaces de adaptarse en el mundo actual por lo que puede ser un factor de degradación social y exilio interno si no se les otorga las facilidades para incorporarse en este mundo productor y ávido de consumo. Al respecto, Marx (1994)

dice que en la sociedad denominada burguesa, el salario es el producto de la fuerza de trabajo, el cual es considerado como mercancía cuyos precios aumentan o disminuyen según su valor. Adicionalmente al factor económico, el 51.7 % de ellos, tienen entre 2 a 3 hijos, lo que en definitiva tiene una influencia que agrava aún más sus posibilidades de formación y actualización. Sin embargo, a pesar de este panorama económico por las que atraviesan estos alumnos, asisten a clases de manera normal cumpliendo con sus obligaciones escolares, salvo contadas ocasiones han faltado, según manifiestan, por causas de trabajo o por falta de pago oportuno de su inscripción. Este hecho no tiene alguna repercusión total que modifique su esquema establecido de desarrollo educativo, pues cumplen en tiempo y forma en cuanto a sus tareas escolares.

La edad promedio que poseen es de 28.5 años y mayoritariamente viven en casa propia representando el 55.2 % de ellos, mientras que 27.5 % vive con sus padres, el 13.8 % en casa rentada y el 3.5 % en casa de sus abuelos. Es importante reconocer que existe un 44.8 % de estudiantes de edad adulta que dependen de otros para resolver su problema de vivienda, lo que dificulta su progreso no solo económico sino hacia una liberación social que abarca aspectos como el laboral o democráticos (Bauman, 2005). La dependencia económica hacia el seno familiar, representa un problema que todo individuo sufre en su proceso de independencia. En los primeros años de crecimiento es normal como parte de la vida, pero a medida que el hombre crece debe buscar los mecanismos que le permitan encontrar un camino que lo lleve a la independencia económica a fin de resolver sus problemas y ser autónomo en la sociedad.

Un aspecto fundamental para la comprensión de esta población estudiantil, es que el 65.5 % de ellos, tienen que viajar un promedio de 71.17 kilómetros para llegar al centro de estudio donde toman sus cursos, entonces se ven obligados a levantarse a temprana hora dejando sus familias en otro lugar. Si tomamos en cuenta que el grupo estudiado está integrado mayormente por mujeres, respecto a la profesión y los compromisos ocupacionales, particularmente de las mujeres, Worchel y Shebilske (1998) nos indican que a mediana edad suelen ingresar en la escuela con mucho interés, después su confianza disminuye porque la familia dificulta su progreso académico. A pesar de estas vicisitudes, por las exigencias normativas, su deseo de preparación y las carencias por las que atraviesan, el 79.3 % considera que los profesores han contribuido al cambio social para tener una sociedad más justa. Esta sociedad se describiría como una sociedad organizada en un estado donde hay una esfera pública, no importa si es amplia o estrecha pero caracterizada por relaciones de subordinación

La dependencia económica hacia el seno familiar, representa un problema que todo individuo sufre en su proceso de independencia...

entre gobernantes y gobernados pero más entre iguales que desiguales (Bobbio, 2004). Aunque actualmente haya una notoria discordancia en esta relación sobre todo en el aspecto político y económico.

A continuación describimos las actitudes, pensamientos y creencias de los estudiantes respecto al tema de la educación, en atención a que es el motivo principal de su formación. El 65.5 % considera que la actualización de un profesionista es importante para obtener calidad en el servicio que han de ofrecer (cuadro 1).

Cuadro 1. ¿Cuál es la importancia de la actualización?

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mantenerse a la vanguardia	3	10.3	10.3	10.3
Mayores ingresos	3	10.3	10.3	20.7
Calidad	20	69.0	69.0	89.7
Conseguir trabajo	2	6.9	6.9	96.6
Sirve poco	1	3.4	3.4	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

El término calidad es ambiguo porque tiene significados desde perspectivas diferentes ha evolucionado según las etapas históricas que le ha tocado enfrentar por lo que hay distintas formas de concebirla, significa cumplir con las expectativas del cliente, lograr productos y servicios sin defectos, producir artículos y servicios bajo normas establecidas, hacer bien las cosas desde la primera vez, dar respuesta inmediata a las solicitudes del cliente, manejar categorías que buscan la excelencia y entender que la calidad representa soluciones y no problemas, desde una visión empresarial, para Pérez (2002) es un proceso de mejoramiento continuo, en donde todas las áreas de la empresa participan activamente en el desarrollo de productos y servicios, que satisfagan las necesidades del cliente, logrando con ello mayor productividad y desde la percepción educativa según Candela (1999), es la forma en que el maestro reconoce y retoma el conocimiento de los alumnos, los hace razonar sobre él mismo, argumentar y debatir con otras alternativas explicativas para que este conocimiento evolucione.

Un conocimiento que permita la calidad de vida que debe ser el resultado de la educación que recibe en su etapa de adquisición como afirma Georg Simmel en *Pedagogía Escolar*. Esta idea está arraigada en la mayoría de ellos, aunque una parte, piensa que la formación y actualización les permitiría lograr mayores ingresos y mantenerse a la vanguardia en el ámbito educativo. Hoy en día, Perrenoud (2010) sostiene que los profesores deben ser actores de su propia formación continua e intervenir en ella ya sea individual o colectivamente. Para ello, es necesario que el perfil del profesor sea congruente con el ser competente. El 79.3 % considera que el ser competente es el perfil idóneo del profesor actual como pilar fundamental para un buen desempeño. Sobre la competencia, Yurén (2013) afirma que es la aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades físicas e intelectuales, con respecto a criterios o estándares de desempeño ya establecidos. Esta movilización de saberes y recursos cognitivos, emocionales y sociales la cual ocurre en un contexto dado, cuando uno se enfrenta a una situación real y concreta (Díaz Barriga 2010) hacen que la persona retome procesos complejos que implican la toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de puntos de vista, clarificación de valores en momentos singulares e inéditas. De allí que las competencias representan la demostración de capacidades y habilidades de los individuos para resolver los problemas que los retos de la vida le ofrecen.

Si aplicamos la propuesta de Fullat (1994) al decir que la política de la educación es una interpretación de los lenguajes utilizados por los políticos ocupados en reglamentar y domesticar la práctica educadora dato por demás interesante, es que el 51.7 % de los estudiantes creen que las políticas educativas que se aplican en México llevan la carga de la responsabilidad sobre las condiciones actuales que prevalecen en el país, mientras que el 21.4 % del grupo piensa que la sociedad en general es el actor educativo responsable de ello (cuadro 2). El debate sobre quien es el responsable de la educación, es un tema que despierta una amplia participación en la que se vierten opiniones desde diferentes vertientes, básicamente se encuentran las de los maestros quienes afirman que esta responsabilidad recae en la autoridad educativa con sus variantes como la política, el sistema educativo entre otros y la del gobierno quien ha manifestado en su propio lenguaje en diversos foros que pertenece a los profesores. El 13.8 % de los profesores consideran que también ellos tienen responsabilidad sobre las condiciones que prevalecen en la educación actual. En este sentido sabemos que su participación se centra en las acciones de enseñanza que realizan en el aula relacionados con la planeación, la evaluación, la capacitación y la actualización, es una tarea nada sencilla, lo que resulta relevante es que consideren desde una tercera posición su responsabilidad en esta problemática. En ambos casos, no hay ideas concluyentes y no parece ser un

tema significativo, lo que puede ser importante es encontrar y aplicar estrategias que conduzcan a obtener una educación que resuelva nuestros problemas para tener un desarrollo social y económico enmarcados en un ambiente de solidaridad, respeto y valores hacia la diversidad que está plasmada en la sociedad mexicana. Dejar de verse como enemigos y buscar coyunturas de encuentro para la solución pacífica del tema.

Cuadro 2 ¿Quién es el responsable de las condiciones actuales de la educación en México?

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Políticas educativas	15	51.7	51.7	51.7
Profesores	4	13.8	13.8	65.5
Padres	1	3.4	3.4	69.0
Sociedad	7	24.1	24.1	93.1
Alumnos	2	6.9	6.9	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Donde hay criterios divergentes es sobre la relación que existe entre el nivel educativo y la posibilidad de encontrar un trabajo. En este sentido, 69.0 % de los alumnos consideran que mientras mayor nivel académico se tenga, aumentan las posibilidades de lograr un trabajo, pero no así el 31.0 %, quienes están en desacuerdo con esa postura, al menos en el caso México. Con estos resultados de percepción donde la mayoría de los estudiantes consideran que teniendo una preparación académica traducida en un conjunto de conocimientos adquiridos a lo largo de su formación puede ser una garantía para encontrar empleo, es aún, un factor favorable para apostarle al estudio y obtener una carrera profesional, sin embargo, no hay que pasar por alto el hecho de que poco más del 30 % observa que hay dificultades para relacionar positivamente los términos preparación y empleo, hay que recordar que la formación académica que en el mejor de los casos culmina con la obtención de un título, actualmente no garantiza amplias competencias que se requieren en el mercado laboral pues las exigencias de las empresas son mayores que las habilidades que tienen los egresados, lo que explica en alguna medida la alta deserción que existe en el nivel superior.

Desde una perspectiva educativa, el 96.5 % de los estudiantes está de acuerdo en estudiar la carrera de Licenciatura

en tecnología educativa porque desean ser profesores en algún momento de su desarrollo profesional, lo que demuestra que esta profesión aún es posible desarrollarla en la sociedad para propiciar el cambio social que se necesita. Propiciar un cambio social no es desconocer las prácticas actuales que realizan las personas desde distintas tareas que les corresponde desarrollar, sino reflexionar sobre ellas, repensar los resultados y aplicar estrategias de mejora para resolver los problemas más apremiantes que el país requiere. Aunque es preciso reconocer que las costumbres y tradiciones culturales del que están cargadas las sociedades, ejercen influencia en el desarrollo, en la preparación y actualización académica de los estudiantes. Este concepto es manejado por el 82.8 %, lo que nos indica que el bagaje cultural de los alumnos tiene una preponderancia en su desarrollo profesional. El cambio cultural y social en condiciones de precariedad se vuelve complejo y desafiante pero la educación y el empleo pueden ser factores que lo favorezcan en beneficio del individuo (Papalia y Feldman 2012). De modo que educación, trabajo y cultura son variables sociales que van imbricados sobreponiéndose uno a otro, para formar al individuo moldeándolo hasta convertirlo en un sujeto producto de su contexto.

La formación docente de los estudiantes del siglo XXI está salpicada de estos conceptos en atención a la apertura de diversas modalidades de escolarización que se presentan en el panorama educativo de la sociedad global. Lo menos que se puede hacer al respecto, es tomarlo en cuenta para brindar las oportunidades que requieren.

DISCUSIÓN

Las características socioculturales y económicas del profesor estudiante, se presentan como un sector de trabajadores educativos quienes realizan sus estudios inmersos en un conjunto de carencias económicas, sociales y materiales. Se requiere implementar políticas tanto educativas como de gobierno para estimular su formación actualización y preparación a fin de incorporarse con mayor nivel de calidad al sector educativo al cual muchos de ellos ya pertenecen pero que aspiran a mejores posiciones en el sistema.

Estos estudiantes, ya son padres y madres de familia, con varios hijos, así como algunos jóvenes que aún viven en casa con sus padres quienes tienen dificultades para incorporarse al mercado laboral y optan por seguir estudiando una carrera en búsqueda de oportunidades. A pesar de las carencias económicas que padecen y la influencia determinante que reciben de su cultura, desean desarrollarse profesionalmente en el ámbito de la educación como profesores para impulsar el cambio social que esta nación requiere con urgencia, dadas las condiciones actuales de crisis y transformación que vive el país.

El estudio nos demuestra que los futuros profesores en el siglo XXI, provienen de familias con niveles socioeconómicos bajos, que tienen deseos de superarse y han encontrado en la carrera educativa una opción para desarrollarse profesionalmente, pero es necesario, que se implementen políticas educativas, que les permita incorporarse tomando en consideración, sus necesidades no solo educativas sino también las de naturaleza social y cultural. Así, es necesario considerar a todos los actores educativos para reescribir la historia educativa de México especialmente a los profesores, cualquiera que sea su origen. ✎



FUENTES DE CONSULTA

- Bauman, Z. (2005). *Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres*, 2ª. Reedición, España: Gedisa.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*, 3ª. Edición, Colombia: Pearson.
- Bobbio, N. (2004). *Estado, Gobierno y Sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Candela, A. (1999). "Prácticas Discursivas en el Aula y Calidad Educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 4, Núm. 8, p.p. 273-298.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo una Interpretación Constructivista*. 3ª. Edición, México: Mc Graw Hill.
- Dieterich, H. (2013). *Nueva Guía para la Investigación Científica*, México: Orfila.
- Ferreiro, R. (2010). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo*, México: Trillas.
- Fullat, O. (1994). *Política de la Educación*, España: Grupo Editorial Ceac, s. a.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la Investigación*, 2ª. Edición, México: Mc. Graw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2015). *Los Docentes en México Informe 2015*, México: INEE.
- Marx, C. (1994). *El Capital*, México: Editores Unidos.
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, s. a. de c. v.
- Pérez, M. (2002). *Teoría y Gestión de la Calidad Total*, México: Gestiópolis. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/teoria-y-gestion-de-la-calidad-total/> , consultado el 10 de enero de 2016.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*, México: Colofón.
- Rojas, R. (2002). *Guía para Realizar Investigaciones Sociales*, 34ª. Edición, México: Plaza y Valdés.
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía Escolar*, España: Gedisa.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Tamayo, M. (2012). *El Proceso de la Investigación Científica*, 5ª. Edición, México: Limusa.
- Worchel, S. y Shebilske, W. (1998). *Psicología. Fundamentos y Aplicaciones*, 5ª. Edición, España: Prentice Hall.
- Yurén, M. (2013). *La Filosofía de la Educación en México, Principios, Fines y Valores*, México: Trillas.

Bases del conocimiento para la investigación científica.

Idalgo Balletbo Fernández 

RESUMEN

Este estudio describe las bases del conocimiento que deben tomarse en cuenta para dar inicio al proceso de Investigación Científica, un acercamiento a los elementos básicos que deben tenerse en cuenta con relación a sus principales conceptos, características y clasificaciones, por lo que resulta procedente una revisión y análisis documental que tome en consideración las cuestiones más resalantes de esta disciplina. Con este propósito, se emprende una revisión de conceptos y un análisis bibliográfico tomando como principales fuentes de conocimiento los aspectos generales que hacen a las bases científicas relacionadas a la Metodología de la Investigación.

Los resultados en este estudio han reflejado la importancia de la comprensión que debe poseer el Investigador sobre la relación existente entre el conocimiento, la ciencia, la epistemología, el método y la investigación en el desarrollo de un trabajo de investigación. Para iniciar la investigación es fundamental quien investiga deba conocer y comprender los elementos básicos del proceso de la investigación científica con el fin de obtener resultados claros, precisos y que puedan contribuir eficazmente a la sociedad del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento. Investigación. Metodología. Bases Científicas.

ABSTRACT

This study describes the knowledge bases that must be taken into account to initiate the process of Scientific Research. This paper aims to provide a knowledge of the basic elements that must be taken into account in relation to its main concepts, characteristics and classifications, so that a review and documentary analysis is appropriate, taking into account the most salient issues related to this discipline. For this purpose, a review of concepts and a bibliographic analysis is undertaken, taking as main sources of knowledge the general aspects that make

the scientific bases related to the Research Methodology.

The results in this study have reflected the importance of the researcher's understanding of the relationship between knowledge, science, epistemology, method and research in the development of research work. To initiate the investigation it is fundamental that the researcher must know and understand the basic elements of the scientific research process in order to obtain clear and precise results that can contribute effectively to the knowledge society.

KEYWORDS: Knowledge. Investigation. Methodology. Scientific Basis

INTRODUCCIÓN

La investigación científica en la actualidad en concordancia con el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay (2002) tiene la responsabilidad de dar respuestas a los múltiples desafíos de la sociedad del conocimiento que se modifican vertiginosamente, y donde el tratamiento de la incertidumbre desafía y ayuda de manera constante a la comprensión humana.

Este trabajo describe las bases científicas de la investigación por lo que la cuestión que se aborda esencialmente en este estudio es la de brindar un conocimiento sobre los conceptos básicos que se deben tener en cuenta al inicio de la aplicación del proceso de la Investigación Científica.

*Licenciado en Pedagogía Social. Abogado. Escribano y Notario Público. Especialista en Mediación y Negociación. Especialista en Investigación. Máster en Ciencias Jurídicas. Master en Educación Superior. Master en Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Doctorando en Educación Sociedad y Calidad de Vida (Universidad de Lleida – España). Investigador Categorizado por el CONACYT. Catedrático de la Universidad Nacional de Itapúa. Universidad Nacional de Asunción. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo. San Juan Bautista – Misiones, Paraguay. Correo Electrónico: ipsjb@yahoo.es

El objetivo principal radica en realizar una descripción y delimitación de las bases científicas de la investigación teniendo en cuenta sus principales conceptos, características y clasificaciones, por lo que resulta procedente una revisión y análisis documental que tome en consideración los aspectos más resaltantes relacionadas con esta disciplina.

La metodología aplicada en esta investigación tiene, por tanto, un carácter descriptivo no experimental, porque proporciona una delimitación de la hipótesis de partida, con la finalidad de definir las principales cuestiones que se presentan y poder ofrecer posibles soluciones y alternativas que ayuden a resolverlas. La ventaja de nuestro estudio descriptivo, siguiendo a Carrasco Díaz (2006), es la de medir la conducta real en un contexto de interacción, permitiendo identificar las características del objeto de estudio. Por su objeto, podemos afirmar que se corresponde con una investigación no experimental, en consideración a lo expuesto por Hernández, Fernández & Sampieri (2014), dado que no se manipulan las variables de estudio, sino que son observadas en su contexto natural, sin intervención modificativa de los investigadores.

Por lo demás, la investigación, atendiendo al periodo y secuencia, se considera transversal, porque se estudian las variables en un momento determinado y, además, junto con la relación entre el conjunto de variables en un contexto temporal, se efectúa un análisis del fenómeno objeto de estudio, sin analizarlo durante un período largo de tiempo, como se fundamenta por Bernal Torres (2014: 118) en “aquellas en las cuales se obtienen informaciones del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un momento dado”. En el mismo contexto Sampieri, Fernández & Batista (2006: 208) clasifica la investigación no experimental como transversal, al definirla como “el tipo de investigación que recolecta los datos en un solo momento y en un tiempo único. El propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”.

Este trabajo se basa asimismo en el método inductivo en consideración a lo expuesto por Méndez (1998), dado que la conclusión se produce como resultado del estudio de los elementos que forman el objeto de investigación, en un sentido ascendente, de lo particular a lo general.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

La actividad de “conocer” es un proceso intelectual por el cual se establece una relación entre quien conoce (actor) y el objeto conocido. Tal actitud permite la internalización del objeto de conocimiento por el actor, quien adquiere certeza de la existencia del mismo, “es un ser preocupado

constantemente por conocer el mundo que le rodea, sus leyes, su sentido y devenir” (Sabino, 1998: 12).

El conocimiento que el individuo tiene de la realidad depende de su interés personal; así el grado de conocimiento adquirido difiere del alcanzado por otras personas sobre el mismo objeto. Constituye conocimiento sólo sobre aquello que le interesa. Desde esta perspectiva conocer es, en término muy general, “la actividad por medio de la cual adquirimos la certeza de que hay una realidad, de que el mundo circundante existe y está dotado de ciertas características que no ponemos en duda”. (Sabino, 1998: 12).

Y continuando con esta línea de pensamiento, podemos afirmar que “Si concebimos al hombre como un complejo, dotado de una capacidad de raciocinio... veremos que éste tiene, por tanto, muchas maneras distintas de aproximarse a un objeto de interés” (Sabino, 1998: 14). El conocimiento que el hombre adquiere de la realidad difiere con la manera en cómo se enfrenta a la misma. Cuando el conocimiento se obtiene por azar, sin un orden o procedimiento, se denomina empírico.

Según Tamayo y Tamayo (2003: 13) se considera que: “Conocer es una actividad por medio de la cual el hombre adquiere certeza de la realidad, y que se manifiesta como un conjunto de representaciones sobre las cuales tenemos certeza de que son verdaderas”. Tamayo (2003) señala que el sujeto determina la relación con el objeto y por tanto determina esa actividad de conocer y puede entrar en relación con el objeto de diferentes maneras, lo cual hace que la actividad de conocer fluctúe entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico:

Conocer es enfrentar la realidad, todo conocimiento es forzadamente una relación en la cual aparecen dos elementos relacionados entre sí, uno cognoscente, llamado sujeto, y otro conocido, llamado objeto. Esta relación implica una actividad en el sujeto la cual es la de aprehender el objeto, y la del objeto es simplemente de ser aprehendido por el sujeto (Tamayo, 1997: 29).

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

El conocimiento fáctico tiene características que le son propias; la verificación del conocimiento, su relativismo, su sistematización o acumulación, la explicación y predicción al igual que su posibilidad de ser aplicable son aspectos fundamentales en su comprensión. Desde mi óptica, algunas de sus características son:

- Verificación: a través de la observación o la experimentación es posible comprobar o verificar las proposiciones



ICEUABJO 2017

o explicaciones que se han construido y son la base en el conocimiento de una realidad.

- **Relativismo:** las proposiciones teóricas están sujetas a verificación, revisión o al reemplazo por otras proposiciones de acuerdo con su referencia con otras realidades o a cambios de la realidad en la que fueron construidas.
- **Acumulación:** el conocimiento científico se construye sobre conocimientos previamente establecidos (proposiciones teóricas), que hacen parte de la base teórica existente de cada ciencia.
- **Explicación y predicción:** el conocimiento científico proporciona explicaciones a los hechos, fenómenos o realidades conocidos, lo que le permite al investigador anticiparse a los hechos observados.

LA CIENCIA

La base y punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. La realidad, la investigación y la ciencia permiten toda relación científica, hasta el punto que no puede suprimirse uno de ellos, pues no se podría concebir la ciencia sin base en la realidad, y ésta se torna en ciencia por la investigación.

Sierra Bravo (2007) señala que la ciencia deriva etimológicamente del vocablo latino *scientia*, por tanto, en su acepción original y más general, equivale a toda clase de saber, según este autor la ciencia (2007: 15) se puede definir, “en sentido estricto, como un conjunto de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método científico”. Según el anterior autor (2007) la ciencia contiene tres elementos que configuran su naturaleza: contenido, campo de actuación y procedimiento o forma de actuar.

Son muchas las definiciones que de ciencia se han dado, y aún más las interpretaciones que de ella se presentan, pero sólo se ajustan a la realidad aquellas que se ubican en el acontecer científico, es decir, aquellas que indican lo que la ciencia realiza y los procedimientos por los cuales

establecen sus resultados.

La ciencia según Tamayo (2003) se une al método científico y sería aquel conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables, que hacen referencia a objeto de una misma naturaleza por lo cual, para que lo anterior se dé, la ciencia formula problemas hipótesis y mediante su experimento y control llega a establecer leyes y teorías. La ciencia es un cuerpo de conocimientos que reproduce las leyes y teorías de los procesos naturales y sociales de los cuales se ocupa, y por lo tanto es susceptible de confrontación con los mismos, lo cual determina su carácter objetivo.

Tamayo y Tamayo (2003: 16) expresa que:

El ideal de la ciencia es la sistematización, es decir, el logro de una interconexión sistemática de los hechos, y que las preposiciones aisladas no constituyen una ciencia, es necesaria la integración.

A partir de esta interconexión sistemática de los hechos es como se justifica la interdisciplinariedad, es decir, el concurso de varias disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada, y en consecuencia lleguen a un enriquecimiento pleno de la ciencia y de la actividad científica.

En ningún momento se puede considerar a la ciencia como un conocimiento definitivo; la ciencia no puede ser estática, su característica es la de ser dinámica, y aunque se formula a nivel de ideas y postulados plenamente organizados y coherentes entre sí, debe confrontarse con la realidad a fin de establecer su objetividad, de la cual depende su nivel de científicidad.

CLASIFICACIÓN DE LA CIENCIA

Este artículo considera, según expresa Tamayo y Tamayo (1997) que la problemática más común en torno a la ciencia es la de su división. Son muchas las clasificaciones que hasta el presente se han realizado, y bien podríamos decir que casi todas incluyen los mismos rubros y que sólo se diferencian en la forma como son catalogadas o reunidas, unos las catalogan por su objeto, otros por su método, otros por su afinidad o por su complejidad y dependencia. Sea cual fuere el punto de partida de la forma de dividir o clasificar la ciencia, toda clasificación tiende a buscar los vínculos o relaciones existentes entre las diferentes disciplinas o formas de conocimiento, para lo cual parte de los nexos establecidos con base en principios lógicamente fundamentados. Por tanto, una clasificación o división acertada implica la presencia del objeto propio

de cada ciencia y sus relaciones con otras áreas afines, el método o requerimiento de cada ciencia para enfrentar su objeto, e igualmente los propósitos para los cuales produce el hecho de investigación.

Para Sierra (2007) las ciencias se pueden dividir en ciencias físico-naturales, ciencias humanas y ciencia sociales cuya realidad observable a que se refieren está constituida por toda la naturaleza, universo sensible o mundo, excepto el hombre y su sociedad, que son respectivamente el objeto y la realidad observable peculiar de las ciencias humanas y sociales.

Otra clasificación importante que señala Sierra (2007) de las ciencias es la que las divide en nomotéticas la cuales son las que estudian al aspecto regular y repetitivo de los fenómenos, con el fin de hallar leyes (nomos) de aquí su nombre. De estas forman parte la sociología, la economía, la política, etc, La otra división que señala es la ideográficas que versan principalmente sobre cosas o fenómenos únicos, singulares, no múltiples y repetidos como las nomotéticas.

Tamayo y Tamayo (1997: 30) relaciona las ciencias humanas con las de la naturaleza, según el mismo autor, pareciera que no hay necesidad de establecer para las ciencias humanas un método distinto al empleado por las ciencias naturales, aunque la experimentación sea de menor frecuencia en las ciencias sociales, pues realmente sólo la psicología y la lingüística se pueden considerar como ciencias experimentales. No obstante, el método investigativo en las ciencias del comportamiento y la conducta, especialmente en la psicología y la educación, puede ser plenamente aplicado con resultados positivos.

REQUISITOS DE LA CIENCIA

El concepto de ciencia en este análisis, se define como el conocimiento sistemático que el hombre aplica sobre una realidad determinada, expresada en un conjunto de explicaciones coherentes y lógicas (proposiciones) a partir de las cuales se validan y formulan alternativas de esa realidad. Para que el conocimiento de la realidad sea científico se hace necesario definir los requisitos para tal fin:

- › Que identifique las características, propiedades y relaciones de los objetos sobre los cuales se construyen las proposiciones teóricas (leyes).
- › Que haga uso de un lenguaje en la formulación de sus proposiciones.
- › Que se apoye en la lógica para la construcción de su teoría.
- › Que acude al método científico en la validación de sus teorías, lo cual supone la aplicación de procesos de observación, experimentación, inducción, análisis y sín-

tesis.

La coherencia y lógica sobre las cuales se apoya el conocimiento científico es el resultado de identificar los elementos básicos que conforman su objeto específico de conocimiento, encontrar explicaciones interconectadas al comportamiento de los elementos que conforman, y formular respuestas a la situación descrita por alternativas de acción coherentes con las situaciones explicativas que las provocan.

El método científico se orienta al descubrimiento de la realidad de los hechos. El método científico se concreta en las etapas (proceso) que se presentan en el análisis de la realidad. Los planteamientos propuestos por Taylor en su obra *Principios de la Administración Científica* indicada por Méndez (1998:10) obedecen a algunas de tales etapas; estas son, “la observación, la experimentación, la inducción, el análisis y la síntesis. Taylor, de una u otra manera, emplea la observación, la experimentación, la inducción, el análisis y la síntesis, fases del método científico que respaldan la validación de sus teorías”.

Cabe así mismo señalar en este apartado que los objetivos de la ciencia según Sierra Bravo (2007) en relación a su campo de actuación, son cuatro: analizar, explicar, prever, predecir y actuar.

El primer objetivo de la ciencia es saber cómo es la realidad, que elementos la forman y cuáles son sus características, después de conocer cómo es la realidad, el segundo objetivo de la ciencia es explicarla, llegar a establecer cómo se relacionan sus distintas partes o elementos, porqué es como es la realidad.

LA EPISTEMOLOGÍA

Según Tamayo y Tamayo (2003: 23) “la teoría y la aplicación de la ciencia plantean la necesidad de la epistemología para una mejor interpretación de la realidad y una integración de las distintas disciplinas científicas”. Epistemología, según el mismo autor, significa ciencia o teoría de la ciencia.

El enfoque actual de la epistemología la sitúa como la teoría del conocimiento científico, y se caracteriza por su método, el cual nos lleva a plantearnos problemas científicos y de investigación, a formular hipótesis y mecanismos para su verificación, razón por la cual podemos decir que la epistemología de la ciencia es el método científico. La epistemología presenta al conocimiento como el producto de la interacción del hombre con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el hombre va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo, como en el caso del conocimiento científico.

El Diccionario Filosófico Lalande (2009: 293) define la



epistemología como: “El estudio crítico de los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias, destinado a determinar el origen lógico y el valor y alcance de las mismas”.

Considerando que “el conocimiento es la expresión de la actividad social de los hombres y que está sometido a multiplicidad de factores, no caben otras posibilidades que considerarlo como “proceso” más que como estado, y su objetivo es la realidad, la cual se aborda por la investigación científica” (Tamayo, 1997: 30).

Piaget, citado por Tamayo y Tamayo en su obra “*El proceso de la investigación científica*” (1997: 86) considera que la epistemología puede dividirse en tres grandes grupos:

Tamayo y Tamayo en su obra “*El proceso de la investigación científica*” (2003: 25) nombra a Barragán, quien indica que la epistemología trata del:

- › Epistemología metafísica: son todas aquellas teorías que se han formulado partiendo del modelo de una ciencia en desarrollo y que luego aspiran a convertirse en una teoría general del conocimiento.
- › Epistemología paracientíficas: se originan en una crítica fuerte de conocimiento científico, a su método y a la pretensión de ser el único tipo de conocimiento válido, objetivo, estableciendo un método diferente para llegar a la obtención de conocimientos.
- › Epistemologías científicas; Nacen de la reflexión sobre las ciencias. Explican el conocimiento científico, sus problemas internos tienden hacia una especialización del conocimiento antes que a una generalización de una teoría.

Tamayo y Tamayo en su obra “*El proceso de la investigación científica*” (2003: 25) nombra a Barragán, quien indica que la epistemología trata del:

Conocimiento válido y que su función es la de ser una ciencia interdisciplinaria, en cuanto que aborda problemas de hecho y de validez de diferentes ciencias. Pero en epistemología no puede darse por válido un método, una técnica o unos principios sino dentro de las necesidades propias planteadas por la región de lo real que manipula el investigador. Desde luego que en todos estos planteamientos va implicada la

lógica, pues de ella sería imposible prescindir, ya que tiene que abordar problemas de validez formal y dificultades de carácter fáctico.

En ese mismo sentido, Tamayo y Tamayo (2003) nombra a Piaget quien presenta la siguiente distinción de los métodos de la epistemología:

- › Método de Análisis Directo: Empleado para determinar las condiciones de conocimientos en determinados acontecimientos por medio del análisis reflexivo. Consiste en aplicar a un hecho determinado la reflexión, para ver las condiciones de conocimientos que ese hecho como tal exige. Es así como se pueden plantear problemas al sujeto que conoce, a la experiencia y a las construcciones deductivas. Estudia la ciencia desde un punto de vista estático, sincrónico, no tiene en cuenta la dimensión temporal.
- › Método Epistemológico Formalizante: Se refiere al análisis directo de los conocimientos, para determinar condiciones formales y su relación con la experiencia. Por ejemplo, ¿el concepto de causa será una construcción puramente deductiva o engloba elementos de experiencia? Todo proceso de conocimiento supone un proceso de pensamiento, un razonamiento. Podemos estudiar el conocimiento bajo el aspecto de los juicios y razonamientos que lo han hecho posible, lo cual es una tarea de la lógica.
- › Método Epistemológico Genético: tiende a explicar el conocimiento en función de su propio desarrollo. En este caso podemos hablar del método histórico crítico, el cual parte de un cuerpo de doctrinas, determinado al estudio retrospectivo que lo ha hecho posible. Lo primordial es determinar la forma como procedieron los inventores de principios o la forma como llegaron a preparar un descubrimiento, procura reconstruir los pasos que dieron los investigadores para llegar a postular determinada doctrina o teoría.

EL MÉTODO CIENTÍFICO

Para Tamayo y Tamayo (2003: 27), la ciencia y la epistemología ponen de manifiesto el “método científico hasta no poder hablar de investigación sin tener que hablar de método científico. Se puede decir que entre la investigación

científica y el conocimiento científico se encuentra el método científico, que es el que asegura el primero y el segundo”.

El método científico es un procedimiento para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos, caracterizado generalmente por ser tentativo, verificable, de razonamiento riguroso y observación empírica. Pardini, citado por Tamayo y Tamayo en la obra *El proceso de la investigación científica* (1997: 26), señala que el “método de trabajo científico es la sucesión de pasos que debemos dar para descubrir nuevos conocimientos o, en otras palabras, para comprobar o desaprobar, hipótesis que implican o predicen conductas de fenómenos, desconocidos hasta el momento”.

El método científico no es otra cosa que la aplicación de la lógica a las realidades o hechos observados. Por tanto, concordando con Tamayo y Tamayo (2003: 28-29) se expresa que:

El método científico es un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a pruebas las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo.

Lo que importa y es fundamental en el método científico no es el descubrimiento de verdades en todo momento, sino más bien el determinar cuál ha sido el procedimiento para demostrar que un enunciado es así, pues cada ciencia plantea y requiere de un método especial, según sea la naturaleza de los hechos que estudia, pero los pasos que se han de dar o seguir están regulados por el método científico.

El punto de partida del método científico está en la realidad de su interpretación objetiva, lo que nos permite formular los problemas de investigación, los cuales no pueden formularse de una manera general, sino que es necesario delimitarlos y especificarlos, a fin de darles un tratamiento adecuado. El método científico nos lleva a eliminar el plano subjetivo en la interpretación de la realidad, permitiéndonos la objetividad en el proceso investigativo.

Por su parte para Sabino (1996: 33) el método científico “es el procedimiento o conjunto de procedimiento que se utilizan para obtener conocimientos científicos, el modelo de trabajo o pauta general que orienta la investigación”. El estudio del método o de los métodos, si se quiere dar al concepto un alcance más general se denomina metodología, y abarca la justificación y la discusión de su lógica interior, el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones y la discusión acerca de su características, cualidades y debilidades.

Tamayo y Tamayo (2003) expone que el método

científico rechaza o elimina todo procedimiento que busque manipular la realidad en una forma caprichosa, tratándose de imponer prejuicios, creencias o deseos que no se ajusten a un control adecuado de la realidad y de los problemas que se investigan. El método es un orden epistemológico, a partir de la lógica del pensamiento científico que surge de la teoría, teoría y método van siempre juntos, mientras que la metodología es la parte instrumental de la investigación, y como tal lleva al objeto.

Para Sierra Bravo (2007: 17) el método de investigación científica “es un procedimiento de actuación en general seguido en el conocimiento científico. Ahora viene el procedimiento científico, como todo procedimiento, se concreta en conjunto de trámites, fases o etapas. Por ello parece que la mejor manera de expresar en qué consiste es describir los trámites o actuaciones que comprender.

Según Isaac Asimov (1979) nombrado por Sierra Bravo (2007) en su obra *Técnica de Investigación Social* expresa que el método científico, en su versión ideal consiste en:

- › Destacar la existencia de un problema
- › Separar luego y desechar los aspectos no esenciales
- › Reunir todos los datos posibles que inciden sobre el problema, mediante la observación simple y experimental. Elaborado un generalización provisional que los describa de la manera más simple posible, un enunciado breve o una formulación matemática.

ELEMENTOS DEL MÉTODO CIENTÍFICO

Goode y Hantt citados por Tamayo y Tamayo (2003), presentan como elementos fundamentales del método científico los conceptos y las hipótesis teniendo en cuenta su carácter sistemático. Los conceptos, puesto que la ciencia investiga aspectos de la realidad para comunicar su hallazgo, y cada una de las ciencias utiliza términos o conceptos propios. De ahí que se puede decir que cualquier ciencia tiene su sistema conceptual. Los conceptos son construcciones lógicas creadas a partir de impresiones de los sentidos o de percepciones y experiencias.

Los conceptos de la ciencia tienen que ser comunicables. Han de estar contruidos de tal modo que se conozcan todas sus características. Por lo tanto, todo estudiante debe poseer un vocabulario científico, que sea adecuado para la comprensión del desarrollo conceptual propio de su campo de actividad. Los términos precisos son fundamentales para la comunicación fácil entre los hombres de ciencia.

La definición operacional es otro elemento clave. Un concepto es un conjunto de instrucción. Una definición operacional puede definir un fenómeno de modo más

preciso, por cuanto esboza las instrucciones para adquirir la misma experiencia que ya otros adquirieron. Para establecer una definición operacional, tiene que procederse a una investigación considerable respecto al fenómeno que se tiene que definir.

Otro elemento esencial es la hipótesis. Una hipótesis indica lo que estamos buscando. Al analizar lógicamente los hechos de una teoría, pueden deducirse relaciones distintas de las establecidas en ellas, aquí todavía no sabemos si tales deducciones son correctas. Sin embargo, la formulación de la deducción constituye una hipótesis, que si se la comprueba, pasa a formar parte de una futura construcción teórica, luego la relación entre hipótesis y teoría es muy estrecha.

Una hipótesis es una proposición que puede ser puesta a prueba para determinar su validez. Siempre lleva a una prueba empírica, es una pregunta formulada de tal modo que se puede prever una respuesta de alguna especie.

ETAPAS DEL MÉTODO CIENTÍFICO

En el método científico se conjugan la inducción y la deducción, es decir, se da el pensamiento reflexivo. En el proceso del pensar reflexivo se dan cinco etapas para resolver un problema:

1ª Etapa: percepción de una dificultad. El individuo encuentra algún problema que le preocupa, y se halla sin los medios para llegar al fin deseado, con dificultad para determinar el carácter de un objeto o no puede explicar un acontecimiento inesperado.

2ª Etapa: identificación y definición de la dificultad. El individuo efectúa observaciones que le permiten definir su dificultad con mayor precisión.

3ª Etapa: soluciones propuestas para el problema. A partir del estudio de los hechos, el individuo formula conjeturas acerca de las posibles soluciones del problema, esto es, formula hipótesis.

4ª Etapa: deducción de las consecuencias de las soluciones propuestas. El individuo llega a la conclusión que, si cada hipótesis es verdadera, le seguirán ciertas consecuencias.

5ª Etapa: verificación de las hipótesis mediante la acción. El individuo pone a prueba cada una de las hipótesis, buscando hechos observables que permitan confirmar si las consecuencias que deberían seguir se producen o no.

También se adoptan en este estudio los niveles y alcances de la investigación señalados por Méndez (1998), que se puede resumir en:

a) Verificación: A través de la observación o la experimentación es posible comprobar o verificar las proposiciones

o explicaciones que se han construido y son la base en el conocimiento de una realidad.

b) Relativismo: las proposiciones teóricas están sujetas a verificación, revisión o al reemplazo por otras proposiciones de acuerdo con su referencia con otras realidades o a cambios de la realidad en la que fueron construidas.

c) Acumulación: el conocimiento científico se constituye sobre conocimientos previamente establecidos, que hacen parte de la base teórica existente de cada ciencia.

d) Explicación y predicción: el conocimiento científico proporciona explicaciones a los hechos, fenómenos o realidades conocidos, lo que le permite al investigador anticiparse a los hechos observados. De esta manera conoce y explica lo que es objeto de conocimiento y propone alternativas para que los hechos se den o se modifiquen.

e) Aplicación: la utilidad práctica de la ciencia consiste en la posibilidad de aplicar el conocimiento científico adquirido en la búsqueda de soluciones a los problemas de la vida social.

PARTES, NIVELES Y FORMAS DE INVESTIGACIÓN

Para Tamayo y Tamayo (1997: 45) la investigación “es un proceso que mediante la aplicación del método científico procura obtener información de relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir, o aplicar el conocimiento”. Consta de dos partes complementarias:

1ª Parte del proceso, que indica cómo realizar una investigación de un problema a investigar, es decir, pasos que se deben seguir para lograr la aplicación de las etapas del método científico en determinada investigación.

2ª La parte formal es más mecánica, hace relación a la forma como se deben presentar el resultado del proceso seguido en la investigación, lo que comúnmente llamamos el informe final de la investigación. Para la parte formal existen patrones aceptados universalmente.

La investigación por sí misma constituye un método para descubrir la verdad, es en realidad un método de pensamiento crítico. Además se considera importante señalar que Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014: 4) considera que la investigación “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”.

Ander-Egg (2011) presenta una amplia proyección en relación con las diversas disciplinas científicas señalando que es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano. La investigación puede ser definida como una serie de métodos para resolver problemas cuyas soluciones

necesitan ser obtenidas a través de una serie de operaciones lógicas, tomando como punto de partida datos objetivos.

Concordando con estos autores, se señala que la investigación, por ser sistemática, genera procedimientos, presenta resultados y debe llegar a conclusiones, ya que la sola recopilación de datos o hechos y aun su tabulación no son investigación, sólo forman parte importante de ella y para la cual se requiere de las condiciones mínimas para su implementación. La investigación tiene su razón de ser por sus procedimientos y resultados obtenidos.

La investigación científica, como base fundamental de la ciencia, parte de la realidad, investiga esa realidad, la analiza, formula hipótesis y fundamenta nuevas teorías o con muy poco conocimiento de ella. El conocimiento de la realidad es la mayor garantía para cualquier proceso investigativo. Si durante el desarrollo de este proceso el investigador no se sirve de un diseño previo, de una estructura básica, su trabajo puede resultar infructuoso. Como señala Tamayo y Tamayo (1997: 48-50), investigar es “Ver en la realidad lo que otros no han visto”. Y continúa agregando que:

La investigación recoge conocimiento o datos de fuentes primarios y los sistematiza para el logro de nuevos conocimientos. No es investigación confirmar o recopilar lo que ya es conocido o ha sido escrito o investigado por otros. La característica fundamental de la investigación del descubrimiento de principios generales.

En cuanto a las formas de investigación, distinguimos dos formas fundamentales:

a) La investigación pura, conocida también como básica o fundamental se apoya dentro de un contexto teórico y su propósito fundamental es el de desarrollar teorías mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios. La investigación fundamental es un proceso formal y sistemático de coordinar el método científico de análisis y generalización con las fases deductivas e inductivas del razonamiento.

b) La investigación aplicada, denominada también activa o dinámica se encuentra íntimamente ligada a la anterior, ya que depende de sus descubrimientos y aportes teóricos. Busca confrontar la teoría con la claridad. Es el estudio y aplicación de la investigación a problemas concretos, en circunstancias y características concretas. Esta forma de investigación se dirige a su aplicación inmediata y no al desarrollo de nuevas teorías.

TIPOS DE INVESTIGACIÓN

Se pueden encontrar tres tipos de investigación, de los cua-

les se desprenden o pueden incluirse los diferentes estudios de investigación. Los tipos de investigación generalmente se combinan entre sí y obedecen sistemáticamente a la aplicación de la investigación. Tradicionalmente se presenta tres tipos de investigación: histórica (describe lo que era), descriptiva (interpreta lo que es), y experimental (describe lo que será).

Tamayo (1997: 64) presenta el siguiente cuadro de los diferentes tipos de investigación en su artículo *El Proceso de la Investigación Científica*:

Cuadro 1: Tipos de Investigación

Tipos y definiciones	Caractrísticas
Históricas Busca reconstruir el pasado de manera objetiva con base en evidencias documentales confiables.	1.- Depende de fuentes primarias y de fuentes secundarias. 2.- Somete los datos a crítica interna y externa.
Descriptiva Describe características de un conjunto de sujetos o áreas de interés.	1.- Se interesa en describir. 2.- No está interesada en explicar.
Correlacional Determina la variación en unos factores en relación con otros (covariación)	Indicada para establecer relaciones estadísticas entre características o fenómenos, pero no conduce directamente a establecer relaciones de causa-efecto entre ellos.
Estudio del caso Estudia intensivamente un sujeto o situación únicos.	1.- Permite comprender a profundidad lo estudiado. 2.- Sirve para planear, después; investigaciones más extensas. 3.- No sirve para hacer generalizaciones.
Ex post facto Busca establecer relaciones de causas, efectos, después de que este último ha ocurrido y su causa se ubica en el pasado.	1.- A partir de un efecto observado, se indaga su causa en el pasado. 2.- Útil en situaciones en las que no se pueda experimentar. 3.- No es muy seguro para establecer relaciones causales.

<p>Experimental Es aquella que permite con más seguridad establecer relaciones de causas-efecto.</p>	<p>1.- Usa grupo experimental y de control. 2.- El investigador manipula el factor supuestamente causal. 3.- Usa procedimientos al azar para la selección y asignación de sujetos y tratamiento.</p>
<p>Cuasi experimental Estudia relaciones de causa-efecto, pero no en condiciones de control riguroso de todos los factores que puedan afectar el experimento.</p>	<p>Apropiado en situaciones naturales en que no es posible el control experimental riguroso.</p>

Fuente: Tamayo, 1997: 64

CONCLUSIÓN

En el presente documento se han expuesto los conocimientos fundamentales de la Metodología de Investigación Científica, para luego aplicarlos en el proceso de diseñar un Proyecto de Investigación, se ha iniciado con describir los conceptos básicos de Conocimiento, Ciencia, Epistemología, Método e Investigación, con sus características y tipos o clases según correspondiera.

Las bases científicas constituyen sin lugar a dudas el punto de partida para la aplicación de los procesos de la investigación científica la cual ayuda a la obtención de información relevante y fidedigna, con el fin de comprender, verificar, si es necesario corregir para obtener un claro y profundo conocimiento científico.

Para poder investigar, es indispensable poseer los conceptos y definiciones básicas y así partir de las mismas para el desarrollo de un proyecto de investigación en la búsqueda de la obtención de resultados que puedan reflejar claridad y precisión. Toda investigación posee características que ayudan al investigador a regirse de manera eficaz.

La investigación científica se encarga de producir conocimiento y el conocimiento científico sigue un proceso para su correcta creación. En este estudio se ha reflejado la importancia del conocimiento y la comprensión de los conceptos, formas, elementos, procesos, tipos, entre otros que hacen a las bases para la Investigación Científica, las mismas se consideran fundamentales para el profesional investigador para que pueda en caminar, orientar y seguir los pasos antes, durante y después el proceso y aplicación de la investigación, motivo por el cual ella debe acompañar al investigador desde el principio del estudios para lograr eficientemente los objetivos propuestos. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a Investigar Nociones Básicas para la Investigación Social*, Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Bernal Torres, C. A. (2014). *Fundamentos de Investigación*, México: Editorial Progreso S.A de C.V.
- Carrasco, D. (2006). *Metodología de la Investigación Científica. Pautas Metodológicas para Diseñar y Elaborar el Proyecto de Investigación*, Lima: Editorial San Marcos.
- Diccionario Filosófico Lalande* (2009), s.f: Larouse Editorial S.L.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, México: Editorial Mc GrawHill Education.
- Méndez Álvarez, C. E. (1998). *Metodología. Guía para Elaborar Diseños de Investigación en Ciencias Económicas, Contables y Administrativas*, Bogotá: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación y Cultura. Vice Ministerio de Educación. Dirección General de Desarrollo Educativo. Dirección General de Educación Media y Técnica. (2002). *Diseño Curricular Nacional. Implementación Experimental 2002 – 2004*, Asunción: AGR Servicios Gráficos S.A.
- Sabino, C. A. (1998). *Cómo hacer una Tesis y elaborar todo tipo de Escrito*, Buenos Aires: Lumen/Humanistas.
- Sabino, C. A. (1996). *El Proceso de Investigación*, Buenos Aires: Lumen/Humanistas.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Thompson.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación Científica, 3ª. Edición*, México: Limusa.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica, 4ª. Edición*, México: Limusa.



Funciones de la educación secundaria: evaluación del nivel de logro en el estado de Oaxaca. Reporte final de investigación.

Izcóatl Tlacaélel García Morales*

RESUMEN

La investigación que se presenta tuvo por objetivo determinar el nivel de logro, alcanzado en el estado de Oaxaca, de las funciones establecidas para la educación secundaria; identificar las diferencias perceptivas en la valoración de éstas y sus dimensiones, tanto con las variables establecidas, como con el rol desempeñado en el sistema educativo; e identificar el factor que las poblaciones encuestadas consideran que contribuye en mayor medida al logro de las funciones. Para ello, a partir del Plan de Estudios 2011 se identificó un conjunto de dimensiones e indicadores de las funciones de la enseñanza secundaria, se diseñaron instrumentos, se validaron y se aplicaron a una muestra representativa estratificada por región y por modalidad educativa en el estado de Oaxaca. La información obtenida permitió determinar el nivel de logro de las funciones de la educación secundaria desde la perspectiva de 1,384 alumnos, 1,017 docentes y 345 directivos e identificar las diferencias perceptivas relacionadas con algunas variables; asimismo, se determinó el factor más relevante para el logro de las funciones. La investigación aporta un conjunto de instrumentos útiles para la evaluación educativa a partir de las funciones establecidas para la enseñanza secundaria; lo cual representa un complemento para los resultados obtenidos mediante instrumentos diseñados para medir la eficacia y la eficiencia.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Educativa. Modelo Sistémico de Calidad. Funcionalidad.

ABSTRACT

This research aimed to determine the level of achievement reached in Oaxaca state of the functions established for secondary education; identifying the perceptual differences in the valuation of these and their dimensions, both with established variables with the role played in the educational system; identify the perceptual differences, functions and dimensions related to the role played

in the educational system; and identify the factor that the surveyed people consider that contributes most to the achievement of the functions. Based on the Curriculum 2011, a set of dimensions and indicators of functions of High School Education was identified, the measuring instruments were designed, validated and applied to a representative sample stratified by region and educational model in the state of Oaxaca. The information obtained allowed to determine the level of achievement of the functions of secondary education from the perspective of 1,384 students, 1,017 teachers and 345 directors; likewise, perceptual differences related to some variables were identified and the most relevant to the achievement of the functions factor was determined. Finally the research provides a set of useful instruments for educational evaluation from the established functions for High School Education; this represents a complement to the obtained results by using those instruments to measure the effectiveness and the efficiency.

KEYWORDS: Educational Evaluation, Systemic Model of Quality, Functionality.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad se ha posicionado al centro de las políticas educativas implementadas en México durante los últimos años. A partir del año 2000, la participación de México en las evaluaciones internacionales se ha intensificado. Asimismo, se ha avanzado significativamente en el diseño de estándares y criterios de calidad, así como en el diseño de instrumentos de evaluación. A partir del año

*Doctor en Conocimiento Pedagógico Avanzado: Calidad, Diversidad y Evaluación, por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático en la Licenciatura en Pedagogía y Maestría en Educación Superior de la Universidad Mesoamericana Oaxaca. Línea de investigación: calidad y evaluación de sistemas e instituciones educativas. Correo electrónico izcoatl@ucm.es

2013 se han aprobado un conjunto de reformas que, entre otras cosas, hacen obligatoria la evaluación para el ingreso, la permanencia y la promoción (el ascenso) dentro del Servicio Profesional Docente.

Es en este panorama de cambios, en las reglamentaciones y disposiciones educativas, que se plantea por medio de esta investigación un enfoque distinto, no contradictorio sino complementario, para obtener un diagnóstico sobre uno de los elementos que integran la dimensión de la funcionalidad, del modelo de calidad de Arturo de la Orden (2009), de la educación secundaria a partir del análisis de la percepción que tienen los principales agentes educativos sobre el nivel de logro de sus funciones. En este sentido, lo que se pretende es abrir el abanico de posibilidades en el ámbito de la evaluación educativa.

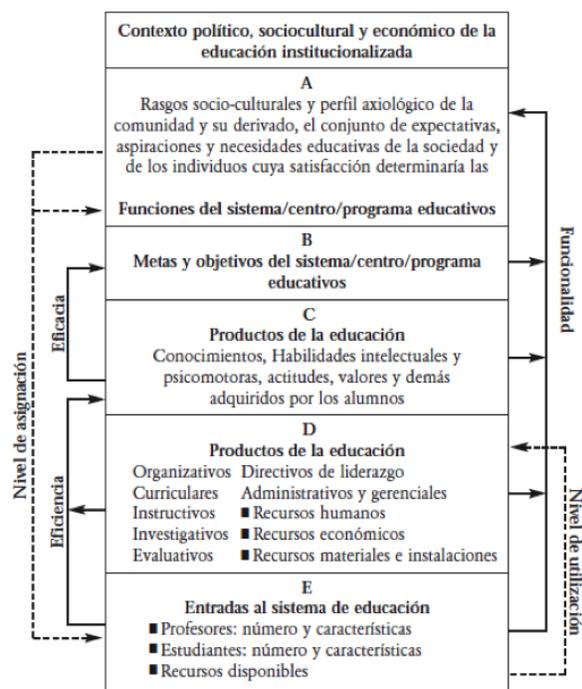
DEFINIENDO LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y EVALUACIÓN
 Calidad es una de las palabras más usadas en nuestra época, ha trascendido en la mayoría de los ámbitos de la vida humana y de sus actividades (Pérez, 2000). Generalmente este concepto ha sido asociado al ámbito empresarial; sin embargo, en algún momento tenía que insertarse en el mundo educativo después de la enorme aceptación que tuvo dentro del sector industrial y en los servicios (López, 1994).

A través de una somera revisión histórica, es posible identificar dos momentos muy definidos para el interés por la calidad de la educación: el primer momento, caracterizado por no hacer referencia explícita al concepto de calidad, en el que resalta la preocupación por ofrecer el mejor tipo de educación posible a la juventud con el argumento de que de ello dependía el buen funcionamiento de la sociedad y la supervivencia del Estado; y el segundo momento, cuando a partir de la segunda mitad del siglo xx se alcanzan tasas satisfactorias y es entonces cuando resurge el interés por la calidad de la educación y tiene lugar la integración definitiva del concepto al ámbito educativo. Es en esta segunda etapa cuando se desarrolla una infinidad de conceptos desde distintas perspectivas.

Para el desarrollo de esta investigación, se tomó como base la conceptualización propuesta por Arturo de la Orden: “la calidad de la educación puede ser definida como el efecto del conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo o de cualquiera de los subsistemas del mismo” (2009: 26). A partir de esta conceptualización, De la Orden propone un modelo sistémico de calidad del sistema educativo (ver Figura 1) en el que la calidad de la educación se determina por la relación de coherencia entre los componentes que conforman el modelo. Estas

relaciones de coherencia dan forma a las tres dimensiones de la calidad: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Figura 1. Modelo sistémico de calidad del sistema educativo¹.



Fuente: De la Orden, 2009: 28.

De la Orden (2009) explica el modelo de la siguiente manera: En primer lugar, la coherencia entre, por un lado, inputs, procesos, productos y metas y, por otro, satisfacción de las expectativas y necesidades sociales define la calidad de la educación como *funcionalidad*, pertinencia o relevancia. En segundo lugar, la coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad de la educación como *eficacia* o efectividad. En tercer lugar, la coherencia entre, por un lado, las entradas al sistema y los procesos y, por otro, los productos, define la calidad de la educación como *eficiencia*. Como se observa en el modelo, la percepción del nivel de satisfacción de la sociedad y de los individuos respecto a las funciones del sistema educativo forman parte fundamental de la calidad de un sistema educativo.

¹Obsérvese que en el esquema se repite en los niveles C y D el título “Productos de la educación”, se debe a un error del documento original; en el nivel D debe decir “Procesos de la educación”.

Es importante precisar que la investigación que aquí se presenta se centra en el análisis del nivel de logro de esas funciones, previamente definidas, a partir de la percepción de alumnos, profesores y directores. No se pretende abarcar todo el modelo, ni analizar todas las relaciones que dan forma a la dimensión de la funcionalidad; más bien el objetivo es conocer la percepción del cumplimiento de las expectativas de los tres agentes educativos mencionados en relación al logro de las funciones. Por lo tanto, la investigación indaga en lo que en este modelo se denomina: funciones del sistema educativo.

Por otra parte, la práctica de la evaluación en el ámbito educativo es muy antigua, sin embargo, su conceptualización es más reciente: a partir de la década de los 60. Asimismo, hay que tomar en consideración que metodología y definición han evolucionado como parte de un proceso conjunto. La práctica de la evaluación ha sido dividida en a) informal, la que se lleva a cabo de manera cotidiana y b) formal, la cual es sistemática (Popham, 1980; Rossi & Freeman, 1989; Scriven, 1991 y Stake, 2006). Esta última, ha pasado por diversas etapas; Madaus y Stufflebeam (2000) consideran que han sido siete.

Es en la séptima etapa, iniciada a partir de 1983, denominada de la expansión e integración cuando la evaluación educativa se internacionaliza; se expande por todo el mundo de la mano de organismos internacionales y se llevan a cabo evaluaciones cuya finalidad es realizar comparaciones entre diversos sistemas educativos. Asimismo, cobran fuerza nuevos planteamientos conceptuales en los que la toma de decisiones adquiere mayor importancia. Durante esta etapa la mayoría de definiciones toman en cuenta cuatro aspectos: 1) la evaluación como proceso sistemático de obtención de información, 2) para emitir juicio de valor, 3) mediante criterios previamente establecidos, 4) para la toma de decisiones. Sin embargo, también hay una tendencia en la que se considera a la educación como un servicio y a la sociedad, o grupos sociales, como el cliente.

El diseño de esta investigación se basa en la siguiente definición, que recupera los cuatro aspectos antes mencionados:

La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante —que podrá ser cuantitativa o cualitativa—, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (Lukas y Santiago, 2004: 83)

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para alcanzar los objetivos de la investigación fue necesario recoger la opinión que tienen los agentes educativos que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar: alumnos, docentes y directores. El cuestionario es la opción más viable ya que permite abarcar porcentajes representativos para cada población, lo que a su vez facilita la realización de comparaciones y la generalización de los resultados.

Por tal motivo, se diseñaron tres cuestionarios para ser aplicados a alumnos de tercer grado, profesores y directores. Para ello, mediante la revisión de las diferentes leyes y acuerdos que reglamentan lo concerniente a la educación básica, en lo general (Constitución Política, Ley General de Educación), y el nivel de educación secundaria, en lo particular (Acuerdo 384, Acuerdo 592 y Plan de Estudios 2011), se identificaron y agruparon las funciones de la educación secundaria en cinco dimensiones:

- I. Desarrollo integral del individuo.
- II. Responsabilidades cívicas y sociales.
- III. Preservación y transmisión de la cultura.
- IV. Aprendizaje permanente.
- V. Preparación para el trabajo.

Los instrumentos recogen datos relativos a cada una de ellas, para ello se diseñaron 36 indicadores. Debido a que la investigación tiene un doble objetivo, los instrumentos están conformados por dos partes integradas por 36 ítems cada una. La primera parte está diseñada para obtener información sobre el grado en el que, de acuerdo a la opinión de alumnos, docentes y directivos la educación que se imparte en las escuelas secundarias logra cumplir con las funciones que le corresponden. En los tres cuestionarios los 36 ítems están redactados de la misma manera y se utiliza una escala tipo Likert que considera un rango de respuestas del valor 1 al 5, en el que 1 significa *en escasa medida* y 5 *en mayor medida*. La segunda parte está orientada a conocer cuál es el factor que los consultados consideran es el que contribuye en mayor medida al logro de las funciones establecidas; se repiten los 36 ítems de la primera parte, pero en este caso los encuestados debían seleccionar dentro de las opciones establecidas el factor que consideran es el que contribuye en mayor medida al logro de las funciones: *alumno, docente, libros de texto, plan de estudios, infraestructura y ninguno*.

Una vez elaborados los cuestionarios se sometieron a un proceso de validación por expertos. Para ello, en primer lugar, cada uno de los tres cuestionarios se dividió en tres partes. Con las respuestas obtenidas se elaboró una base de datos en SPSS (versión 20) y se procedió a realizar el

análisis de acuerdo intersubjetivo entre las respuestas de los expertos. El método utilizado fue el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI), mediante el cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Coeficiente de Correlación Intraclase.

Instrumento	Medidas promedio
Alumno	,994
Docente	,991
Director	,990

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados son favorables para la validación de los instrumentos de recogida de información. Posteriormente, se obtuvo el tamaño de la muestra representativa, para ello se tomó en cuenta la división territorial del estado ya establecida en ocho regiones (Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales), cinco modalidades educativas de sostenimiento público (general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores) y, como una modalidad distinta, las escuelas secundarias de sostenimiento particular. Se calculó el tamaño de la muestra mediante el método de Muestreo Aleatorio Simple, con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 3%. El procedimiento arrojó una muestra de 1,093 alumnos, 1,033 docentes y 759 directores.

La aplicación de los instrumentos para alumnos se hizo durante un periodo de cuatro meses y medio, de principios de abril a mediados de julio, fecha en la que culminó el ciclo escolar 2013-2014, cuando los alumnos se encontraban cursando la última fase de la educación secundaria; con ello se asegura la calidad de la información obtenida. En el caso de docentes y directivos el periodo de aplicación se extendió a cinco meses y medio, de principios de abril a mediados de septiembre. Al finalizar la recogida de información se obtuvieron 2,747 cuestionarios contestados; de los cuales, 1,384 corresponden a alumnos, 1,017 a docentes y 346 a directores. De acuerdo a estos datos, se puede decir que la muestra requerida de alumnos fue superada, la muestra de docentes se alcanzó al 98.45% y la de directores no llegó al 50%.

Los datos obtenidos se integraron a una base de datos para realizar el análisis estadístico en SPSS, el cual se realizó en cuatro etapas:

- 1) Fiabilidad, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach aplicado solo a la primera parte del cuestionario debido a que los ítems de la segunda parte son de carácter nominal, el coeficiente obtenido se interpreta de acuerdo al criterio propuesto por George y Mallery (2003): $> 0.7 =$ aceptable, $> 0.8 =$ bueno y $> 0.9 =$ excelente.
- 2) Análisis factorial, para saber si se pueden identificar las dimensiones de las funciones factorialmente y saber si esos factores se relacionan entre sí.
- 3) Estadísticos descriptivos, se describe la muestra y se obtiene la media por ítem, por dimensión y la media global. La media obtenida se interpreta de la siguiente manera: 1= Nivel de logro *muy poco aceptable*, 2= Nivel de logro *poco aceptable*, 3= Nivel de logro *aceptable*, 4= Nivel de logro *bastante aceptable* y 5= Nivel de logro *muy aceptable*. Asimismo, se obtiene la frecuencia por ítem y por dimensión de las respuestas emitidas en la segunda parte del cuestionario para conocer cuál es el factor que alumnos, docentes y directores consideran como el más relevante para el logro de las funciones de la educación secundaria.
- 4) Contraste de hipótesis. Con las respuestas obtenidas de la primera parte del cuestionario se pretende identificar si existen diferencias perceptivas, en cada población estudiada, del nivel de logro de las dimensiones de las funciones así como de la percepción global (el conjunto de los 36 ítems) de acuerdo a las variables –según correspondiente: modalidad educativa, tipo de sostenimiento, región, género, edad, años de servicio, jornada laboral y nivel máximo de estudios alcanzado; asimismo, se realizó la comparación entre alumnos, docentes y directores para identificar las posibles diferencias perceptivas en la valoración del nivel de logro de las dimensiones así como de la percepción global de acuerdo a las variables antes mencionadas. Para ello, se realizó el análisis de los datos obtenidos de cada una de las tres poblaciones por separado, y al final se realizó la comparación en conjunto, utilizando las técnicas de Análisis de Varianza de Medidas Repetidas, ANOVA de un factor y Prueba t para muestras independientes. Para el contraste de las hipótesis relacionadas con la segunda parte de los cuestionarios, en las que se pretende identificar el nivel de relación entre la percepción del nivel de logro de las funciones y la percepción del factor que más contribuye al logro de esas mismas funciones, así como la relación entre las variables demográficas y la percepción del factor que más contribuye al logro de las funciones, se utiliza el estadístico Chi-cuadrado de Pearson mediante tablas de contingencia y se obtuvo el porcentaje de casos en los que se rechaza la hipótesis nula y se evalúa la relación utilizando la siguiente tabla:

Tabla 2. Baremo de evaluación de la relación entre la percepción del factor que más contribuye al logro de las funciones y las variables demográficas.

0-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%
Muy escasa	Escasa	Moderada	Alta	Muy alta

Fuente: Elaboración propia.

En los casos en los que los resultados obtenidos con Chi-cuadrado de Pearson no cumplieron con las condiciones de 1) número de casillas menor a 20% con frecuencia esperada inferior a 5 y 2) frecuencia mínima esperada mayor a 1, se utilizó el estadístico exacto de Fisher.

RESULTADOS

a) Alumnos.

En la prueba de fiabilidad, utilizando el *alfa de Cronbach*, se obtuvo un índice alto de fiabilidad (ver Tabla 3) para los 36 ítems que integran la primera parte del cuestionario.

Tabla 3. Prueba de fiabilidad de la muestra de alumnos.

Ítems de la escala	alfa de Cronbach
1-36	0.943

Fuente: Elaboración propia.

La muestra se compone por 1,384 sujetos, de los cuales 676 son hombres (48,9 %) y 706 mujeres (51,1%). El rango de edad varía de los 15 a los 18 años, sin embargo, casi la mitad (48,1%) expresó tener 15 años de edad. Por otra parte, la revisión de los estadísticos descriptivos por dimensión (Ver Tabla 4) permite observar que, por término medio, los alumnos consideran *aceptable* el nivel de logro de las dimensiones *I. Desarrollo integral del individuo*, *II. Responsabilidades cívicas y sociales*, *III. Preservación y transmisión de la cultura* y *IV. Aprendizaje permanente*. Asimismo, se observa que la media de la dimensión *V. Preparación para el trabajo es la más alta y es la única valorada como bastante aceptable*.

Tabla 4. Medias de las dimensiones.

Dimensión	Media
I. Desarrollo integral del individuo.	3.82
II. Responsabilidades cívicas y sociales.	3.79

III. Preservación y transmisión de la cultura.	3.76
IV. Aprendizaje permanente.	3.74
V. Preparación para el trabajo.	4.07
Media global	3.79

Fuente: Elaboración propia.



ICEUABJO 2017

Sin embargo, si bien se observa que el perfil medio de las dimensiones tiende a ser similar, mediante el contraste de las hipótesis se encontró que hay diferencias estadísticamente significativas entre ellas; especialmente la dimensión V cuya media se diferencia de todas las demás dimensiones. Solo hay tres casos en los que se puede decir que la valoración de los alumnos es similar: la dimensión II con las dimensiones I y III y esta última con la IV.

Por otra parte, la comparación de la media de las dimensiones en función de las variables demográficas muestra que hay diferencias significativas atribuibles a la modalidad educativa, la región y el género; por término medio, la secundaria comunitaria, la región del Papaloapan y el género femenino tienen una valoración más alta del nivel de logro de las funciones de la educación secundaria en contraste con las secundarias particulares, la región de la Mixteca y los varones, cuyas valoraciones son las más bajas.

En este mismo sentido, el análisis muestra que la interacción entre el factor dimensiones y la valoración emitida por los alumnos está influida conjuntamente solamente por la región en la que realizan sus estudios.

En cuanto al nivel global de cumplimiento de las funciones de la educación secundaria, los alumnos tienden a valorarlo como *aceptable* (3.79). El contraste de las hipótesis muestra que independientemente de si estudian en una escuela pública o privada y de la edad que tengan al momento de concluir el ciclo de la educación secundaria, los alumnos valoran de manera similar el nivel de logro de las funciones establecidas para este período formativo. Por el contrario, los datos analizados (Ver Tabla 5) revelan que la modalidad educativa y la región donde los alumnos realizan sus estudios, así como el género, se relacionan con las diferencias en la percepción que tienen del nivel de logro de las funciones. En este sentido, los alumnos que estudian en la modalidad de secundaria comunitaria, se ubican en la región del Papaloapan y son del género femenino, por término medio, valoran más alto el nivel de logro de las funciones de la educación secundaria, en contraste con aquellos que estudian en la modalidad de secundaria particular, se ubican en la región de la Mixteca y son del género masculino.

Tabla 5. Medias de logro por variable.

Variable	Hipótesis aceptada	Media más alta	Media más baja
Modalidad educativa	Desigualdad	Comunitaria	Particular
Tipo de sostenimiento	Igualdad	X	X
Región	Desigualdad	Papaloapan	Mixteca
Género	Desigualdad	Femenino	Masculino
Edad	Igualdad	X	X

X= No hay diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de la segunda parte del cuestionario (ver Tabla 6), se encontró que los alumnos consideran que los factores que contribuyen en mayor medida para que la educación secundaria cumpla con sus funciones son fundamentalmente el *docente* (45.9%) y el *contenido de los libros de texto* (27.9%). De acuerdo a estos resultados, el orden de importancia de los factores asignado por los

alumnos sería: 1) Docente, 2) Contenido de los libros de texto, 3) Infraestructura y 4) Ninguno.

Tabla 6. Porcentaje promedio de los factores por dimensión.

Dimensión	Docente	Libros	Infra-estructura	Ninguno
	%			
I. Desarrollo integral del individuo.	46.2	29.4	16.4	8.0
II. Responsabilidades cívicas y sociales.	49.6	26.9	14.1	9.4
III. Preservación y transmisión de la cultura.	38.8	40.2	13.2	7.8
IV. Aprendizaje permanente.	41.8	26.0	21.8	10.4
V. Preparación para el trabajo.	53.1	17.0	14.6	15.3
% promedio	45.9	27.9	16.0	10.2

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, también se logró identificar que hay una muy alta relación entre la percepción del nivel de logro y la percepción del factor que consideran como el que contribuye en mayor medida al logro de esas funciones. Asimismo, hay una alta relación entre la modalidad educativa en la que estudian los alumnos y la percepción que tienen del factor más relevante para el logro de las funciones; esta relación es moderada con el tipo de sostenimiento y la región, y una muy escasa con la edad.

b) Docentes.

En la prueba de fiabilidad, utilizando el *alfa de Cronbach*, se obtuvo un índice alto de fiabilidad (ver Tabla 7) para los 36 ítems que integran la primera parte del cuestionario.

Tabla 7. Prueba de fiabilidad de la muestra de docentes.

Ítems de la escala	alfa de Cronbach
1-36	0.973

Fuente: Elaboración propia.

La muestra se compone por 1,017 sujetos, de los cuales 457 son hombres (44.9 %), 495 mujeres (48.7 %) y 65 no respondieron al campo (6.4 %); el rango de edad varía entre los 19 y los 74 años, esto se explica porque los instructores comunitarios de CONAFE suelen ser jóvenes; la media se ubica en los 38 años y la moda 33; el 95 % de los encuestados se encuentra entre los 19 y los 54 años de edad. Con relación a la formación académica de los docentes: 41 (4.0%) cuentan con bachillerato; 760 (74.7%) con grado, de los cuales 510 (67.1 %) dijeron estar titulados; 146 (14.4%) con máster, de los cuales 53 (36.3 %) cuentan con título; y 70 (6.9%) no respondieron. Asimismo, 680 (66.9 %) docentes dijeron trabajar jornada completa, 275 (27.0 %) jornada parcial y 62 (6.1 %) no respondieron. Con relación a los años de servicio, el rango es bastante amplio, desde 1 hasta 52 años de servicio; el porcentaje más amplio corresponde a profesores que están en su primer año de servicio con el 11.0 % (103 profesores). Cabe destacar que el 51.0 % de los profesores encuestados se ubican en un rango de 1 a 10 años de servicio.

La revisión de los estadísticos descriptivos por dimensión (Ver Tabla 8) permite observar que la media de la dimensión II. *Responsabilidades cívicas y sociales* (3.73) es la más alta, en contraste con la dimensión III. *Preservación y transmisión de la cultura* (3.67), cuya media es la más baja. Sin embargo, todas las dimensiones son valoradas como *aceptable*; es decir que en la valoración que hacen los docentes ninguna dimensión logra estar por encima de *bastante aceptable*, como sí sucede en la valoración de los alumnos.

Tabla 8. Medias de las dimensiones.

Dimensión	Media
I. Desarrollo integral del individuo.	3.72
II. Responsabilidades cívicas y sociales.	3.73
III. Preservación y transmisión de la cultura.	3.67
IV. Aprendizaje permanente.	3.71
V. Preparación para el trabajo.	3.72
Media global	3.71

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, mediante el análisis estadístico se determinó que por término medio los docentes evalúan de manera similar el nivel de logro de las dimensiones en las



ICEUABJO 2017

que se integran las funciones de la educación secundaria; es decir, no hay diferencias significativas entre ellas.

La comparación de la media de las dimensiones en función de las variables demográficas muestra que hay diferencias significativas atribuibles al tipo de sostenimiento de los centros educativos y a la jornada laboral de los docentes; por término medio, los docentes que laboran en escuelas de sostenimiento privado y con jornada parcial tienen una valoración más alta del nivel de logro de las dimensiones en contraste con aquellos de escuelas de sostenimiento público y con jornada completa, cuyas valoraciones son las más bajas. La comparación en función de las variables demográficas muestra que para las variables de modalidad educativa, tipo de sostenimiento y jornada laboral sí hay diferencias significativas; en tanto que para la región, el género, el nivel máximo de estudios alcanzado, los años de servicio y la edad de los docentes no se hallaron diferencias. En este mismo sentido, el análisis muestra que la interacción entre las dimensiones y las variables de modalidad educativa, tipo de sostenimiento, región y jornada laboral intervienen conjuntamente en la valoración emitida por los docentes.

En cuanto al nivel global de cumplimiento de las funciones de la educación secundaria, los docentes tienden a valorarlo como *aceptable* (3.71). El contraste de las hipótesis (Ver Tabla 9) muestra que, independientemente de la región donde laboran, su género, el nivel máximo de estudios alcanzado, los años de servicio y su edad, los docentes valoran de manera similar el nivel de logro de las funciones establecidas para este período formativo. Por el contrario, los datos analizados revelan que la modalidad educativa, el tipo de sostenimiento de los centros educativos y la jornada laboral de los docentes se relacionan con las diferencias en la percepción que tienen del nivel de logro de las funciones. En este sentido, los docentes que desempeñan su función en la modalidad de secundaria particular, es decir en centros de sostenimiento privado, y que laboran jornadas parciales, por término medio, valoran más alto el nivel de logro de las funciones de la educación secundaria, en contraste con aquellos que desempeñan en la modalidad de secundaria técnica, en centros de sostenimiento público y laboran jornadas completas.

Tabla 9. Medias de logro por variable

Variable	Hipótesis aceptada	Media más alta	Media más baja
Modalidad educativa	Desigualdad	Particular	Técnica
Tipo de sostenimiento	Desigualdad	Privado	Público
Región	Igualdad	X	X
Género	Igualdad	X	X
Jornada laboral	Desigualdad	Parcial	Completa
Nivel máximo de estudios alcanzado	Igualdad	X	X
Años de servicio	Igualdad	X	X
Edad	Igualdad	X	X

X= No hay diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de la segunda parte del cuestionario (Ver Tabla 10), se encontró que los docentes consideran que el factor que contribuye en mayor medida para que la educación secundaria cumpla con sus funciones son fundamentalmente el *docente* (38.1%) y el *alumno* (31.3%). De acuerdo a estos resultados, el orden de importancia de los factores asignado por los profesores sería: 1) Docente, 2) Alumno, 3) Plan de estudios, 4) Contenido de los libros de texto, 5) Infraestructura y 6) Ninguno.

Tabla 10. Porcentaje promedio de los factores por dimensión.

Dimensión	Alumno	Docente	Plan de estudios	Libros	Infraestructura	Ninguno
	%	%	%	%	%	%
I. Desarrollo integral del individuo.	28.4	43.7	11.5	10.4	4.6	1.4
II. Responsabilidades cívicas y sociales	33.1	42.4	12.0	9.0	2.1	1.4

III. Preservación y transmisión de la cultura	29.2	29.0	18.6	19.4	2.1	1.7
IV. Aprendizaje permanente.	29.2	35.5	13.0	6.4	14.7	1.3
V. Preparación para el trabajo.	36.6	39.8	14.2	2.0	4.0	3.3
% promedio	31.3	38.1	13.9	9.4	5.5	1.8

Fuente: Elaboración propia.

Además, se identificó que hay una alta relación entre la percepción del nivel de logro y la percepción del factor que consideran como el que contribuye en mayor medida al logro de esas funciones. Asimismo, hay una escasa relación con la modalidad educativa; en tanto que, para todas las demás variables, tipo de sostenimiento, región, género, jornada laboral, nivel máximo de estudios alcanzado, años de servicio y edad, la relación con el factor que consideran contribuye en mayor medida al logro de las funciones es muy escasa.

c) Directores.

En la prueba de fiabilidad, utilizando el alfa de Cronbach, se obtuvo un índice alto de fiabilidad (ver Tabla 11) para los 36 ítems que integran la primera parte del cuestionario.

Tabla 11. Prueba de fiabilidad de la muestra de directores.

Ítems de la escala	alfa de Cronbach
1-36	0.976

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis descriptivo, la muestra se compone por 345 sujetos, de los cuales 202 son hombres (58.6 %), 121 mujeres (35.1 %) y 22 no respondieron al campo (6.4 %); el rango de edad varía entre los 19 y los 71 años, la media se ubica en los 45 años y la moda 50. Del total de directivos, 120 (34.8 %) manifestaron contar con nombramiento definitivo, 42 (12.2 %) son Comisionados Sin Grupo, 126 (36.5 %) Comisionados Con Grupo, 11 (3.2 %) subdirectores, 16 (4.6 %) coordinadores, 12 (3.5 %) asistentes de secundaria y 18 (5.2 %) no respondieron. Con relación a la formación académica de los directivos: 3

(0.9 %) cuentan con bachillerato; 244 (70.7%) con grado, de los cuales 191 (78.27 %) dijeron estar titulados; 72 (20.9%) con maestría, de los cuales 27 (37.5 %) cuentan con título; y 26 (7.5%) no respondieron. Con relación a los años de servicio, el rango es bastante amplio, desde 1 hasta 52 años de servicio.

La revisión de los estadísticos descriptivos por dimensión (Ver Tabla 12) permite observar que la media de la dimensión *II. Responsabilidades cívicas y sociales* (3.72) es la más alta, en tanto que la dimensión *III. Preservación y transmisión de la cultura* (3.67) tiene la media más baja; sin embargo, el nivel de logro de todas las dimensiones es valorado como *aceptable*.

Tabla 12. Medias de las dimensiones.

Dimensión	Media
I. Desarrollo integral del individuo.	3.71
II. Responsabilidades cívicas y sociales.	3.73
III. Preservación y transmisión de la cultura.	3.64
IV. Aprendizaje permanente.	3.59
V. Preparación para el trabajo.	3.61
Media global	3.68

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, si bien se observa que el perfil medio de las dimensiones tiende a ser similar, mediante el contraste de las hipótesis se encontró que hay diferencias estadísticamente significativas entre ellas. En este sentido, se identificó que la dimensión *II. Responsabilidades cívicas y sociales*, cuya media es la más alta, se diferencia significativamente de las dimensiones *IV. Aprendizaje permanente* y *V. Preparación para el trabajo*; en sentido contrario, la dimensión IV, cuya media es la más baja, se diferencia de las dimensiones *I. Desarrollo integral del individuo* y *II.*

De la misma manera, la comparación de la media de las dimensiones en función de las variables demográficas muestra que hay diferencias significativas atribuibles a la modalidad educativa y la edad; sin embargo, en ambos casos, las comparaciones por pares no mostraron diferencias. Asimismo, el análisis muestra que la interacción entre el factor dimensiones y la valoración emitida por los directores no está influida por ninguna variable demográfica.

En cuanto al nivel global de cumplimiento de las funciones de la educación secundaria, como se observa en la Tabla 12, los directores tienden a valorarlo como aceptable. El contraste de las hipótesis (Ver Tabla 13) muestra que independientemente de si ejercen sus funciones en una escuela pública o privada, la región en la que lo hagan, el máximo nivel de estudios alcanzado y los años en el servicio, los directores valoran de manera similar el nivel de logro de las funciones establecidas para este período formativo. Por el contrario, los datos analizados revelan que la modalidad educativa, el género y la edad se relacionan con las diferencias en la percepción que tienen del nivel de logro de las funciones.

En este sentido, los directores varones y que se encuentran en el rango de edad de 67 a 71, por término medio, valoran más alto el nivel de logro de las funciones de la educación secundaria –en este último caso llegando a valorarla como *bastante aceptable*–, en contraste con las directoras y directivos que tienen entre 25 y 30 años de edad, cuya valoración es la más baja. La comparación por pares entre las medias de las diferentes modalidades no muestra diferencias entre ellas. La siguiente tabla muestra las variables en las que no se hallaron diferencias, así como la media más alta y más baja en aquellas en las que sí se hallaron diferencias relacionadas con las variables:

Tabla 13. Medias de logro por variable.

Variable	Hipótesis aceptada	Media más alta	Media más baja
Modalidad educativa	Desigualdad	X	X
Tipo de sostenimiento	Igualdad	X	X
Región	Igualdad	X	X
Género	Desigualdad	Masculino	Femenino
Nivel máximo de estudios alcanzado	Igualdad	X	X
Años de servicio	Igualdad	X	X
Edad	Desigualdad	67-71	25-30

X= No hay diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de la segunda parte del cuestionario (Ver Tabla 14), los datos muestran que los directores consideran que el factor que contribuye en mayor medida

para que la educación secundaria cumpla con sus funciones son fundamentalmente el *docente* (36.2%) y el *alumno* (31.9%). De acuerdo a estos resultados, el orden de importancia de los factores asignado por los directores sería: 1) Docente, 2) Alumno, 3) Plan de estudios, 4) Contenido de los libros de texto, 5) Infraestructura y 6) Ninguno.

Tabla 14. Porcentaje promedio de los factores por dimensión.

Dimensión	Alumno	Docente	Plan de estudios	Libros	Infra-estructura	Ninguno
	%	%	%	%	%	%
I. Desarrollo integral del individuo.	27.7	42.8	11.4	11.8	4.9	1.5
II. Responsabilidades cívicas y sociales	35.3	40.6	11.4	9.8	1.8	0.9
III. Preservación y transmisión de la cultura	28.6	28.3	19.1	20.2	2.4	1.4
IV. Aprendizaje permanente.	28.8	35.4	13.8	5.9	14.4	1.7
IV. Aprendizaje permanente.	39.3	33.9	14.1	3.6	4.8	4.2
% promedio	31.9	36.2	14.0	10.3	5.7	1.9

Fuente: Elaboración propia.

Además, el análisis estadístico muestra que hay escasa relación entre la percepción del nivel de logro y la percepción del factor que consideran como el que contribuye en mayor medida al logro de esas funciones. Asimismo, hay una muy escasa relación entre las variables demográficas y el factor que contribuye en mayor medida al logro de las funciones.

d) Comparación de la percepción global de alumnos, docentes y directores del nivel de logro de las dimensiones.

Tabla 15. Media de las dimensiones según el rol en el sistema educativo.

Rol en el sistema educativo	Media por dimensión				
	I	II	III	IV	V
Alumnos	3.82	3.79	3.76	3.74	4.07
Docentes	3.72	3.73	3.67	3.71	3.72
Directores	3.71	3.73	3.64	3.59	3.61

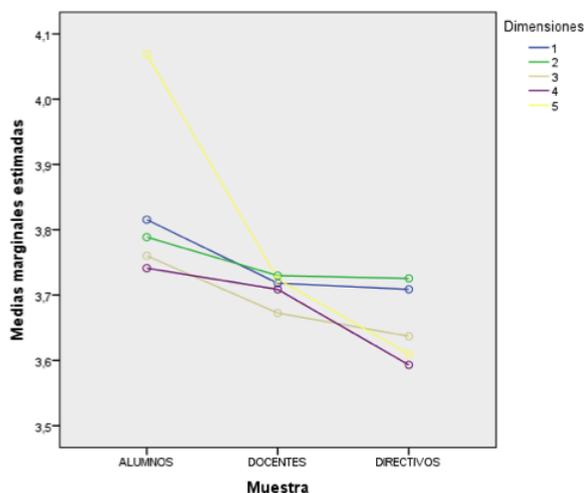
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos analizados, se asume que sí hay diferencias significativas entre las medias de las dimensiones. Es decir que alumnos, docentes y directores del Estado de Oaxaca evalúan de manera distinta el nivel de logro de las dimensiones en las que se agrupan las funciones de la enseñanza secundaria. De la misma manera, se considera que la muestra a la que pertenecen los sujetos y el tipo de dimensión sí influyen conjuntamente sobre la valoración emitida. Asimismo, se asume que sí hay diferencias significativas, atribuibles al rol en el sistema educativo, en la valoración del nivel de logro de las dimensiones.

Las comparaciones múltiples muestran que hay diferencias significativas entre las valoraciones de alumnos y los otros dos agentes educativos: docentes y directores; sin embargo, entre estos dos últimos las valoraciones son similares. En la Tabla 15 se puede observar que en general los perfiles de las muestras tienden a ser diversos; sin embargo, las valoraciones de docentes y directores tiende a ser similar: el valor medio varía aproximadamente entre 3.60 y 3.75. Se observa que para todas las dimensiones la valoración de los alumnos es más alta, aunque la media se mantiene en el rango de aceptable, salvo para la dimensión *V. Preparación para el trabajo*, cuya valoración es de *bastante aceptable*. Asimismo, se observa que las valoraciones más bajas para todas las dimensiones son emitidas por los directores.

En el gráfico 1 se observa que los alumnos valoran más alto el nivel de logro de la dimensión *V. Preparación para el trabajo*, en contraste con la dimensión *IV. Aprendizaje permanente*. Los docentes valoran más alto el nivel de logro de la dimensión *II. Responsabilidades cívicas y sociales*, en contraste con la dimensión *III. Preservación y transmisión de la cultura*. Los directores valoran más alto el nivel de logro de la dimensión *II*, en contraste con la dimensión *IV*. En resumen, se puede decir que mientras los alumnos tienen una mejor percepción del nivel de logro de la dimensión *V* docentes y directivos perciben más alto el nivel de logro de la dimensión *II*. En sentido contrario, alumnos y directores valoran más bajo el nivel de logro de la dimensión *IV* y los docentes el de la dimensión *III*.

Tabla 14. Porcentaje promedio de los factores por dimensión.



Fuente: Elaboración propia.

e) Comparación de la percepción global de alumnos, docentes y directores del nivel de logro de las funciones.

Tabla 16. Percepción global del nivel de logro de las funciones según el rol en el sistema educativo.

Rol en el sistema educativo	media
Alumnos	3.79
Docentes	3.71
Directores	3.68

Fuente: Elaboración propia.

El análisis realizado permitió identificar que sí hay diferencias significativas en la percepción global atribuibles al rol en el sistema educativo. Se identificaron diferencias significativas entre la percepción de los alumnos con la de los docentes y los directivos; entre los docentes y directivos no hay diferencias perceptivas. La tabla 16 muestra que, por término medio, los alumnos valoran más alto el nivel de logro de las funciones de la educación secundaria, en contraste con los directores cuya valoración es más baja; sin embargo, se puede decir que alumnos, docentes y directores valoran como aceptable el nivel de logro de las funciones fijadas para la educación secundaria. En este mismo sentido, se puede observar que se conforman dos subconjuntos homogéneos: en el primero se ubican los directores y docentes, cuyas valoraciones son las más bajas,

en el segundo subconjunto se ubican docentes y alumnos, estos últimos hacen la valoración más alta del nivel de logro de las funciones.

CONCLUSIONES

La investigación realizada, pese a las dificultades derivadas por la implementación de las reformas educativas, cumplió con los objetivos planteados. Mediante la investigación se pudo determinar que, en general, la percepción sobre el nivel de logro de las funciones establecidas para la educación secundaria en Oaxaca es valorado como *aceptable*. Sin embargo, se identificaron diferencias en la percepción entre las tres poblaciones estudiadas, por ejemplo: los alumnos de la región de la Mixteca emiten las valoraciones más bajas del nivel de logro de las funciones; y, alumnos y directores coinciden en que las funciones agrupadas en la dimensión *Aprendizaje permanente* son las que tienen más bajo nivel de logro.

Los datos anteriores sugieren que el análisis de la información obtenida ha aportado resultados que pueden tener un alto nivel de aplicabilidad, especialmente para la toma de decisiones como la implementación de programas educativos o la aplicación de evaluaciones más exhaustivas que permitan detectar las causas de las diferencias encontradas. Por lo tanto, se hace énfasis en que la información resultante permite observar aquellos aspectos que tienen que atenderse con mayor urgencia mediante el análisis de las cinco dimensiones de las funciones de la educación secundaria; proporciona una visión diferenciada entre las diferentes modalidades educativas, así como por región del estado, lo cual puede servir como herramienta para la mejora educativa. En este sentido, se estaría llevando a la práctica el concepto de evaluación que sustenta a esta investigación.

Asimismo, si lo que se pretende es obtener un diagnóstico o visión global del estado del sistema educativo, es necesario reflexionar sobre el modelo evaluativo implementado y pensar en otras formas de evaluación que permitan obtener una visión clara de la situación educativa, alternativas que no necesariamente impliquen consecuencias de alto impacto sobre los docentes. Por lo tanto, se puede decir que se ha avanzado en la exploración de diferentes vías para obtener un panorama diverso sobre el nivel de logro de la calidad educativa, desde una perspectiva distinta y que puede permitir la apertura de nuevas líneas de investigación, así como la participación de los agentes educativos protagónicos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la definición y análisis de las funciones y objetivos del sistema educativo.

En este sentido, el diseño de la investigación es un aporte

importante: la utilización de un cuestionario anónimo como instrumento generó mayor confianza en docentes y directivos, sabiendo que los resultados y el uso de la información no les afectarían. Asimismo, evaluaciones de este tipo pueden funcionar como complemento de las evaluaciones de tipo censal para medir el rendimiento académico de los alumnos; lo cual ofrece nuevas líneas de investigación en las que se puede contrastar la percepción del nivel de logro las funciones con los resultados del rendimiento

ICEUABJO 2017



académico. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2013a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/1_240217.pdf , consultado el 25 de abril de 2017.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2013b). *Ley General de Educación*. Disponible en http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf , consultado el 25 de abril de 2017.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: And Simple Guide and Reference 11.0 Update*, Boston: Allyn and Bacon.
- López Rupérez, F. (1994). *La Gestión de Calidad en Educación*, Madrid: La Muralla.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*, Madrid: Alianza Editorial.
- Madaus, G. F.; Scriven, M. y Stufflebeam, D. L. (2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 2ª. Edición, Boston: Kluwer Academic Press.
- Orden Hoz, A. de la. (2009). “Evaluación y Calidad: Análisis de un Modelo”, en *Revista ESE: Estudios Sobre Educación*, Navarra, Vol. 016, p.p. 17-36.
- Pérez Juste, R. (2000). *Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación*, Madrid: Narcea.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*, Madrid: Anaya.
- Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1989). *Evaluación: Un Enfoque Sistemático para Programas Sociales*, México: Trillas.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, 4ª. Edición, Newbury Park: Sage.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Acuerdo número 384 por el que se Establece el Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México: SEP.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*, Barcelona: Graó.

Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO.

Criterios Editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO.

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores ordenado alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de ocho, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a

la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al(os) Autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al(os) Autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán incluir la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en Times New Roman, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo jpg, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferencias de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado. Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenándolas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz, A. (1998). *Didáctica y Currículum*, México: Paidós.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio 2013 “Acoso escolar, transición de víctima a agresor” en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México), Vol. X. No. 24, enero-junio.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). anuario estadístico 2015, México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm> consultado el 15 de abril de 2017.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, deben utilizarse la función de procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la Revista: academicus-revista@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del(os) autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales enunciados con antelación.