


REVISTA ELECTRÓNICA  
**DESAFÍOS**  
**EDUCATIVOS**  
ReDeCi



**COMPETENCIA PARA LA ATENCIÓN** A LA  
DIVERSIDAD; PROPUESTA Y VALIDACIÓN DE UN  
PERFIL DOCENTE.

► **Lic.** Adriana Rangel Baca



## Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 4, Núm. 8, marzo de 2021, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196, Web: [www.ciinsev.com](http://www.ciinsev.com), CE: [desafioseducativos@ciinsev.mx](mailto:desafioseducativos@ciinsev.mx). Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82 000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono 01-6699-81206 extensión 196. Última actualización: 20 de marzo de 2021.

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

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

**DESAFÍOS**

**EDUCATIVOS**

ReDeCi

# EDITORIAL

Estimados lectores: Vivimos un contexto educativo cargado de incertidumbre, la pandemia COVID – 19 obligó a las escuelas y universidades a detener el modelo educativo presencial y llevó a repensar el cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera emergente, los maestros recibieron capacitación en el empleo de la tecnología, y la educación escolar comenzó a adaptar sus procesos a una educación remota que involucró varias estrategias y modelos pedagógicos, como la educación virtual, la educación a distancia, la educación en casa, las clases sincrónicas y asincrónicas, entre otros.

Ahora bien, en este nuevo y complejo escenario, no todo es negativo. También constituyó una oportunidad para repensar los cómo hemos educados; pero especialmente el cómo vamos a educar a las actuales y futuras generaciones con el apoyo de la familia, de toda la comunidad educativa y con la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

Frente a esta compleja realidad de retos y oportunidades, la Revista Electrónica Desafíos Educativos (REDECI) pone a su disposición su octavo número.

Este número se ha dedicado a abordar una serie de temáticas vinculadas con diversos procesos innovadores y creativos en la búsqueda de una educación que sea capaz de evolucionar y adaptarse a la era de la COVID – 19 sin perder los principios de calidad y su carácter inclusivo.

Varios son los temas que se presentan en este número, entre ellos:

- La competencia para la atención a la diversidad y el desarrollo del perfil docente.
- La intervención educativa en educación básica para el alumnado con aptitudes sobresalientes.
- El diseño de una rúbrica para evaluar la integración de las TIC en el aula desde la socioformación.
- La convivencia escolar entre alumnos de nivel secundaria.
- La motivación docente y su influencia en la adquisición de los aprendizajes.

Cada uno de los temas tratados posee un alto nivel de pertinencia y actualidad. Por ello, este 8vo número de nuestra Revista Electrónica Desafíos Educativos (REDECI) merece de toda la atención de nuestros lectores.

Aprovechamos la oportunidad para invitarlos a visitar la página web de nuestra revista: **[www.ciinsev.com](http://www.ciinsev.com)**; donde podrán encontrar todos los números publicados hasta el momento publicados.

Concluimos expresando nuestra gratitud a todos los lectores, les agradecemos las comunicaciones que nos hacen llegar.

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR GENERAL

Dr. José Manuel Figueroa Acosta

## DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

## DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Lic. Iris Angélica Cristerna Iñiguez

## DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Ing. Juan Rendón Payán

## DIRECCIÓN DE REGISTROS Y LEGALES

Lic. Olga María Enciso

## COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

## DISEÑO EDITORIAL

Lic. Carlos Roberto Millán Herrera

## CORRECCIÓN EDITORIAL

Lic. Fidel Ibarra López

# COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa  
**México.** Tecmilenio

Dr. Marcelino González Maitland  
**Cuba.** Centro Regional de Formación Docente e Investigación  
Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith  
**Cuba.** Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil  
**Cuba.** Universidad de Guantánamo

Mtro. José Silvano Hernández Mosqueda  
**México.** Centro Universitario. CIFE

Dra. Yordanka Masó Dominico  
**Cuba.** Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC). Zacatecas

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén  
**Venezuela.** Universidad Politécnica de Sinaloa

Dra. Yulianela Lubén Matos  
**Cuba.** Universidad de Guantánamo



# CONTENIDO

- 8** **Competencia para la atención a la diversidad: propuesta y validación de un perfil docente.**  
M.C. Adriana Rangel Baca
- 22** **Intervención educativa en niñas y niños de educación básica que presentan Aptitudes Sobresalientes.**  
Lic. Norma Angélica Enciso Norberto
- 38** **Rúbrica para evaluar la Integración de las TIC en el aula desde la socioformación: juicio de expertos.**  
M.E. Samuel Inzunza Tapia  
Dr. José Silvano Hernández Mosqueda
- 51** **Un acercamiento a la convivencia escolar entre alumnos de nivel secundaria del colegio valladolid campus guadalajara.**  
Lic. Sandra Verónica Ramírez Rodríguez  
M.P. Mercedes Rosalía González Arreola
- 74** **La motivación docente y su influencia en la adquisición de los aprendizajes.**  
Lic. Graciela Guadalupe Godoy Robles  
Dra. Victorina López Vizcarra
- 95** **Importancia del estilo de comunicación del docente para la enseñanza de la comunicación asertiva en los alumnos de educación básica.**  
Lic. Judith Alejandra Virgen Tene
- 109** **Construcción histórica del rol institucional del director de educación básica en México.**  
Lic. Lizett Montealegre Ramírez

# COMPETENCIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTA Y VALIDACIÓN DE UN PERFIL DOCENTE

COMPETENCE FOR ATTENTION TO DIVERSITY: PROPOSAL  
AND VALIDATION OF A TEACHING PROFILE.

**M.C. Adriana Rangel Baca**

*Licenciada en Administración, Especialista en Formación de Formadores,  
Maestra en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación y  
Egresada del Doctorado en Educación por la UIC.*

**[adrianna.rangel@hotmail.com](mailto:adrianna.rangel@hotmail.com)**

*Universidad Intercontinental.*

RECIBIDO: FEBRERO 05 DE 2021 REVISADO: FEBRERO 20 DE 2021 ACEPTADO: ABRIL 02 DE 2021



## RESUMEN

Se reporta el proceso de elaboración y validación de un perfil docente el cual describe los conocimientos, las capacidades y las actitudes que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para brindar una atención de calidad en igualdad de condiciones. Se analizaron nueve fuentes personales dentro del periodo comprendido entre los años 2001 y 2013 para definir la estructura del perfil. La propuesta preliminar se sometió a validación por jueces expertos y la versión actualizada derivada de dicho proceso, a un estudio piloto. La propuesta final quedó integrada por 20 indicadores de desempeño organizados en torno a las siguientes dimensiones: conocimientos didáctico pedagógicos, capacidad de investigación, capacidad de trabajar colaborativamente y actitud positiva hacia la diversidad.

**Palabras claves:** atención a la diversidad, competencias del docente, educación superior, profesor de Universidad.

## ABSTRACT

*The process of elaboration and validation of the proposed teaching profile is reported, which describes the knowledge, skills and attitudes that a university professor must be able to mobilize, adapt or build to provide quality care under equal conditions. Nine personal sources within the period from 2001 to 2013 were analyzed to define the structure of the profile. The preliminary proposal was submitted to validation by expert judges and the updated version derived from said process, to a pilot study. The final proposal was made up of 20 performance indicators organized around the following dimensions: pedagogical didactic knowledge, research capacity, ability to work collaboratively and positive attitude towards diversity.*

**Key Words:** attention to diversity, teacher qualifications, higher education, university professors.

## INTRODUCCIÓN

**D**urante siglos, la universidad fue un espacio casi exclusivo para un pequeño sector de la población: “varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros, y por supuesto a las personas con discapacidad.” (Cruz y Casillas, 2017, p. 38); por lo tanto, durante mucho tiempo fue considerada como un espacio de reproducción de las desigualdades, los prejuicios y las discriminaciones (Cruz y Casillas, 2017).

No obstante, distintos hechos sociales como la masificación de la universidad, la ampliación y la reforma de la educación básica aunada a la emergencia del paradigma de los derechos humanos y las luchas contra la discriminación, provocaron una profunda recomposición de las poblaciones estudiantiles, lo cual a su vez desencadenó, entre otros aspectos, la evidente feminización de la matrícula y una amplia diversidad social, cultural, étnica, sexual o religiosa de la misma (Cruz y Casillas, 2017).

Si bien, la noción de inclusión se introduce en el ámbito educativo a partir de los años noventa, no es sino hasta el 2008, en la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES/2008), cuando por primera vez se hace alusión a ella en el ámbito de la educación superior.

Al reconocer y abordar el carácter pluricultural y multilingüe de la región se hizo evidente “la necesidad de transformar a las instituciones para que

[fueran] más pertinentes con la diversidad cultural y [reconocieran] la pluralidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (Chiroleu, 2008, p. 26); particularmente, se planteó la necesidad de generar opciones alternativas de este nivel educativo para poblaciones diversas ante la incapacidad de las instituciones tradicionales de atender poblaciones de origen y trayectorias académicas diferentes (Chiroleu, 2008).

Pero, como sostienen Cruz y Casillas (2017), en las universidades continúan persistiendo brechas en el acceso, la permanencia y el egreso para los colectivos antes mencionados; por lo tanto, uno de los principales desafíos que enfrenta hoy la educación superior continúa siendo asegurar la equidad y calidad educativas (Gairín y Suárez, 2016, p. 6).

Para hacer frente a dichos desafíos, las instituciones de educación superior tienen que ser capaces de adaptar sus propias estructuras a las nuevas demandas del contexto, lo cual implica, inexorablemente, definir una política universitaria que garantice a todos los estudiantes la posibilidad de recibir una educación de ca-



lidad, pertinente y acorde con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento sin importar sus condiciones de origen, su género, sus características o necesidades personales, entre otros (Blanco, 2009; Gairín y Suárez, 2016).

A este respecto, diferentes autores (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017; Moriña y Carballo, 2018, Paz, 2018; Varcoe y Boyle, 2014; Vélez-Calvo, Tárraga-Mínguez, Fernández-Andrés y Sanz-Cervera, 2016) consideran que la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad es una pieza clave para aquellos sistemas educativos que están interesados en construir procesos educativos inclusivos; sin embargo, reconocen que, a pesar de los múltiples

esfuerzos que se han llevado a cabo, los profesores no se encuentran totalmente preparados para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Luque, 2017; Moriña y Carballo, 2018).

En México, esta línea de investigación se encuentra en ciernes, por lo tanto, resulta interesante comenzar a perfilar el tipo de recursos personales que requiere un profesor de este nivel educativo para atender a la diversidad y para que, a partir de dicha propuesta, se diseñe un instrumento que permita analizar una realidad educativa concreta, cuyos resultados lleven a las autoridades educativas a tomar decisiones basadas en información.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La atención a la diversidad constituye un principio fundamental que debe regir a todos los niveles educativos. En términos generales, dicho principio consiste en aplicar un modelo de educación capaz de adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado (Araque y Barrio, 2010).

Sáez (1997) sostiene que la atención a la diversidad debe ser entendida como un proceso de enseñanza aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos; por lo tanto, considera que se trata de un tipo de educación basada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia y en la superación de barreras (Sáez, 1997).

En este sentido, la atención a la diversidad se asume como el gran reto de la escuela actual, ya que exige grandes transformaciones en el quehacer de los profesores, en las prácticas pedagógicas, en los sistemas de evaluación y en la escuela en general para contrarrestar los modelos homogeneizantes-traditionalistas que a lo largo del tiempo han definido la política escolar y que ven en la diversidad un obstáculo que entorpece el buen desarrollo de la misma (Méndez, Rojas y Castro, 2016).

Es importante señalar que entre la diversidad propia de los seres humanos existen “algunas diferencias más notables que requieren de una valoración y atención específicas, debido a condiciones de discapacidad, trastornos graves de personalidad, de la conducta, de altas capacidades” (Campillo y Torres, 2008, p. 4), entre otras; no obstante, el compromiso de la escuela y de todos los actores educativos debe ser siempre y en todo momento brindar una atención de calidad dentro

de un entorno lo más normalizado posible, con el fin de fomentar la participación en los procesos educativos y sociales ordinarios (Blanco, 2009; Campillo y Torres, 2008).

Por lo tanto, es posible afirmar que la atención a la diversidad se refiere a cualquier estudiante y no solo a aquellos tradicionalmente considerados como diferentes, ya que cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias que hacen que el proceso educativo sea único e irreplicable en cada caso (Blanco, 2009).

La atención a la diversidad, así entendida, comporta el mayor grado de desarrollo de capacidades y de inclusión social de los estudiantes que encuentran respuestas a sus necesidades educativas en un entorno ordinario y en un grupo escolar diverso, lo cual, a su vez, tiene un impacto positivo en las actitudes (Campillo y Torres, 2008), ya que “el alumnado que recibe una atención educativa en un grupo diverso es más proclive a desarrollar una visión más tolerante hacia las diferencias y, por tanto, a defender valores solidarios.” (Campillo y Torres, 2008, p. 1244).

Bajo este orden de ideas, la atención a la diversidad se define como la capacidad de “dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos [estudiantes] poseen distintas referencias” (Parrilla, 1999, p. 3): religión, idioma, estilo de aprendizaje, condición de discapacidad, entre otros.

### LA COMPETENCIA DESDE UN ENFOQUE SITUADO: REVISIÓN TEÓRICA

Si bien es cierto que el término de competencia tiene un amplio número de acepciones, García, Acevedo y Jurado (2003) señalan que, en el ámbito educativo, los distintos significados de competencia se circunscriben a alguna de las siguientes dos visiones políticas:

*Por una parte, la competencia se refiere a la eficacia y las demandas del mercado, en donde cobra relevancia el saber hacer articulado con las tendencias de la economía mundial, la globalización y los modelos neoliberales.*

*Por otra parte, la competencia se asocia a la formación integral del sujeto, en la que el saber-hacer se instala en contextos socioculturales concretos y locales y en el sentido ético humanístico de las decisiones sobre los usos e impactos del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y su comunidad. (Solar, García, Rojas y Coronado, 2014, p. 35).*

En este estudio se retoma esta última visión, ya que es la que presenta el sentido formativo que se le demanda a la escuela actual. En particular, se retoma la propuesta de Jonnaert (2002) quien, después de una revisión exhaustiva de distintas definiciones sobre competencia, logra identificar un conjunto de elementos comunes a todas ellas, los cuales resume de la siguiente manera:

- ▶ Una competencia es una puesta en práctica de saberes en una situación determinada; por lo tanto, una competencia siempre se contextualiza en una situación específica, en función de la representación que la persona o el grupo de personas haga de la misma.
- ▶ Esta puesta en práctica supone una movilización eficaz de una serie de recursos pertinentes para la situación, los cuales pueden ser de diversa índole: de orden cognitivo, de orden afectivo, de orden social, de orden contextual, entre otros. Desde esta perspectiva, estos recursos son ilimitados, ya que estos pueden variar de una situación a otra, de una persona a otra o de un grupo de personas a otro.
- ▶ Además de esta movilización y puesta en práctica de recursos, la competencia también supone una selección de los recursos movilizados que permitirán ser lo más eficaz posible en la situación.

- ▶ La competencia también supone el uso coordinado de los recursos que son pertinentes para la situación y que no son redundantes entre sí.
- ▶ Con la movilización, selección y coordinación de estos recursos se espera hacer un tratamiento exitoso de las tareas, ya que una competencia sólo se declara como tal si la situación se trata con éxito. Además de asegurar que todos estos elementos permitan tratar la situación con éxito, también se debe asegurar que estos sean socialmente responsables; por lo tanto, resulta necesario considerar una dimensión ética en la evaluación de los resultados.

Por lo anterior, este autor considera que una competencia es “la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado.” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008, p. 14).

Esta manera de concebir la competencia comporta un cambio de paradigma. Tradicionalmente, la persona tendría que resolver en qué situaciones ilustrar o aplicar los conocimientos prescritos en un programa; por lo tanto, las situaciones que se investigan no son más que pretextos para ilustrar o permitir la aplicación de dichos conocimientos; en cambio, en la perspectiva contextualizada (situada), la persona tiene que ser capaz de determinar qué acciones realizar y qué recursos utilizar para actuar con competencia en una situación determinada. En este enfoque la situación es lo prioritario y el conocimiento puede no ser un recurso en el desarrollo del desempeño competente (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006). Por lo tanto:

*Para actuar con competencia en una situación, la persona construye su acción a partir de su propia comprensión de los fines que persigue al actuar en esta situación. [...] debe reencontrarse con todo lo que ella es y actuar en base a lo que ya conoce. Con sus recursos y conocimientos puede construir nuevas competencias.*

*[...] No se trata solamente de una actividad motriz sino de una actividad cognitiva, e incluso de un proceso de adaptación donde la persona acomoda, asimila y equilibra los conocimientos. Esto ocurre en una dialéctica que se desarrolla sin cesar, entre lo que una persona ya conoce, su experiencia y la situación en la que construye nuevos conocimientos. (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006, p. 21).*

En este sentido, y para efectos de esta investigación, la competencia se define como el conjunto de recursos personales (conocimientos, capacidades y actitudes) que es capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos estudiantes poseen distintas referencias; por lo anterior, el objetivo de este trabajo fue, precisamente, identificar cuáles son esos recursos.

## COMPETENCIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Paz (2014) sostiene que los profesores se encuentran inmersos en un proceso de cambio como consecuencia de la puesta en marcha de la educación inclusiva y que dicho proceso implica plantear la enseñanza en el marco de una escuela pensada para atender la diversidad; no obstante, la mayoría de los profesores no cuentan con la preparación adecuada para hacer frente a las exigencias de un contexto educativo cada vez más inclusivo (Mas y Olmos, 2012).

Estas virtuales carencias se configuran en nuevas necesidades formativas, las cuales, a su vez, comportan el desarrollo de programas de formación y actualización que permitan forjar una nueva identidad de los profesores para que estén en posibilidades de responder a los retos que le plantea el trabajo con grupos de estudiantes cada vez más diversos (Paz, 2014).

Dicha identidad, sugiere Parrilla (2002), implica ser competente pedagógicamente, capaz de investigar

y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión.

Sánchez y Carrión (2001), desde una perspectiva general referida a rasgos actitudinales, aluden a algunos aspectos que a su juicio caracterizan al profesor que trabaja en y para la diversidad, entre los que destacan: el profesor investigador, el profesor reflexivo, el profesor colaborador y el profesor como constructor de conocimiento práctico, es decir, un profesional que no sólo toma decisiones y posee conocimiento acerca de la enseñanza, sino que también es capaz de teorizar, interpretar y criticar su propia práctica.

Moriña y Parrilla (2006), en cambio, señalan que la concepción y desarrollo del currículo, la valoración positiva de la diversidad, la organización social del aula, el aprendizaje colaborativo y flexible, un enfoque de evaluación más curricular, la participación activa del estudiante, el liderazgo, la actitud del docente y su desarrollo profesional son aspectos que pueden llegar a configurar la nueva identidad del profesorado (Moriña y Parrilla, 2006).

Arteaga y García (2008), por su parte, consideran que la enseñanza requiere definir un modelo de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa tomando en cuenta el nivel educativo donde imparte docencia, las características de los estudiantes, el contexto del aula y el contenido del currículo; en resumen, consideran que el nuevo perfil del profesor debería considerar las siguientes cuatro competencias:

1. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.
2. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.
3. Mediación educativa para lograr los objetivos.
4. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas.

Durán y Giné (2012), parafraseando a Arnaiz (2003), establecen que un profesor inclusivo debe ser “un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión” (Durán y Giné, 2012,

p. 157); no obstante, consideran que dichos criterios generales pueden ser concretados por los aportados por Echeita (2006), los cuales sintetizan de la siguiente manera: pedagogía de la complejidad, perspectivas constructivistas, desarrollo integrado, enseñanza adaptativa, adaptaciones curriculares, red de apoyos y colaboraciones, escuelas como centros de la mejora y diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación.

Para Fernández (2013) esta nueva identidad comporta ser un profesor coherente, es decir, fiel a sus principios y creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores, comprometido, con una actitud positiva hacia la inclusión, reflexivo y autocrítico, con una sólida formación didáctico-pedagógica. Un profesor capaz de investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio y con un buen sentido del autoconcepto.

Calvo (2013), por su parte, identifica cuatro grandes ejes formativos en relación a este tema. En primer lugar, sostiene que un profesor formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica; por tanto, considera que los postulados de la pedagogía activa y la pedagogía crítica pueden ser de gran utilidad para contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y aprendizaje y a formar a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de todos los estudiantes (Calvo, 2013).

Siguiendo a esta especialista, el profesor también debe contar con los conocimientos y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, para lograr que un mayor número de ellos se mantenga en las aulas y finalice su proceso formativo exitosamente (Calvo, 2013). Asimismo, sostiene que “requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para integrar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad” (Calvo, 2013, p. 13).

De igual forma, considera que el profesor debe enfatizar su compromiso social y por ende asegurar el desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes, para lo cual es imprescindible que conozca las normas y regulaciones nacionales e internacionales sobre estos temas. Por tanto, se hace necesaria su formación en el



manejo del conflicto, así como la capacidad para integrar la comunidad educativa a la escuela, para trabajar con las familias y con las autoridades locales y regionales (Calvo, 2013).

Finalmente, esta especialista reconoce la necesidad de que los profesores se formen para la investigación. Este tipo de formación privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, ya que favorece la reflexión sobre su quehacer cotidiano. Reflexionar y sistematizar sus experiencias les permite reconocer aquellas estrategias que favorecen la inclusión; así como, identificar las estrategias didácticas más pertinentes para brindar una atención de calidad a todos los estudiantes (Calvo, 2013).

## MÉTODO

### PERFIL DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A partir de la revisión anterior, es posible dilucidar que no existe consenso sobre los elementos a considerar cuando se habla de atención a la diversidad; no obstante, para identificar las dimensiones que subyacen en estos planteamientos, se observó la frecuencia con que cada elemento es considerado en las distintas fuentes analizadas.

Dicho análisis mostró que existía cierta consistencia en las dimensiones propuestas, aunque es de destacar que más del 50% de los elementos identificados solo aparecen una vez o un par de veces en el periodo de tiempo evaluado (2001-2013), tal es el caso de competencias sociales (1), escuelas como centros de mejora (1), tutoría y mentoría (1), mediación educativa (2), competencias comunicativas e interactivas (2), liderazgo (2) y desarrollo profesional (2).

La dimensión que alcanzó mayor número de menciones fue la competencia didáctico-pedagógica (7) y le siguieron en orden de importancia: trabajo colaborativo (5), capacidad de reflexión, capacidad investigativa



y competencias éticas con 4 menciones cada una, y compromiso y actitud positiva con 3 menciones.

A partir de estos resultados, se procedió a realizar un análisis de constructos con la finalidad de identificar posibles elementos comunes entre las dimensiones identificadas.

Tomando en cuenta la definición de competencias que se propuso en párrafos anteriores y con base en los resultados del análisis comparativo, se concluyó que el tipo de recursos que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para la atención a la diversidad, son: conocimientos didáctico pedagógicos, capacidad de investigación, capacidad de trabajar colaborativamente, competencias éticas y actitud positiva hacia la diversidad.

Con base en estos elementos, se procedió a determinar los componentes y los indicadores de desempeño correspondientes a cada dimensión identificada.

La versión preliminar de dicha estructura se sometió a validación por jueces expertos. La selección de los mismos se hizo en función de tres criterios: grado académico, línea de investigación y experiencia docente en educación a nivel superior.

Se identificaron 30 especialistas nacionales y extranjeros a quienes se les envió, vía correo electrónico, la invitación a participar en el proceso de validación junto con el material de trabajo (la versión preliminar del cuestionario y el formato para la validación). Su participación consistió en valorar la idoneidad de los indicadores de desempeño para representar cada una de las dimensiones, asignándoles una calificación en una escala de 0 a 10. Se obtuvieron 8 respuestas y solo 5 cumplieron con lo solicitado.

Para determinar en qué medida existía la asociación entre las puntuaciones de los jueces con respecto a la idoneidad de cada reactivo de la escala propuesta, se realizó el cálculo de acuerdo entre jueces para variables ordinales, mediante el coeficiente de concordancia de Kendall (W).

El coeficiente W es una prueba no paramétrica de uso



habitual en las Ciencias Sociales, la cual permite obtener los rangos de variabilidad en la concordancia entre expertos (Dorantes, Hernández y Tobón, 2016). El máximo valor que puede tener el coeficiente W es la unidad y el mínimo posible, es cero. Por lo tanto, el coeficiente puede oscilar entre 0 y 1. Entre mayor sea el coeficiente W más fuerte será la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para determinar si las opiniones de los jueces estaban asociadas se comparó el valor p con el nivel de significancia. En general, un nivel de significancia (denotado como  $\alpha$  o alfa) de 0.05 funciona adecuadamente.

Dado que el valor de p fue de .011, se concluyó que existía concordancia significativa entre las calificaciones asignadas por los jueces, lo cual permitió constatar que la concordancia entre ellos no era producto de la probabilidad.

Con base en los resultados obtenidos en etapas previas, se procedió a revisar nuevamente las dimensiones identificadas. Para la selección final de los reactivos se calculó el promedio de las calificaciones otorgadas por los jueces a cada uno de ellos, con la intención de identificar a aquellos cuya calificación promediara entre 9 y 10 puntos. Dentro de este rango se ubicaron 26 indicadores los cuales fueron revisados y actualizados tomando en cuenta los comentarios de los jueces. Como resultado de estos cambios fue necesario ajustar la redacción de los diferentes elementos y en otros casos integrar o eliminar algunos de ellos. Por lo tanto, la propuesta actualizada quedó integrada por cuatro dimensiones, ocho componentes y 26 indicadores de desempeño.

Esta nueva versión fue sometida a un estudio piloto. En esta etapa participaron 10 profesores de educación superior. Es importante mencionar que la mitad de los profesores participantes consideraron que había por lo menos un par de indicadores duplicados, por lo que se procedió a revisar nuevamente la estructura del perfil para atender sus observaciones. Como resultado de esta revisión fueron eliminados 6 indicadores; por lo que, finalmente, el perfil quedó integrado por cuatro dimensiones, ocho componentes y 20 indicadores de desempeño, tal como se aprecia en la Tabla 1.



**Tabla 1.** Perfil de los profesores universitarios para la atención a la diversidad

DIMENSIÓN	COMPONENTE	INDICADOR DE DESEMPEÑO
<p>Conocimientos didáctico pedagógicos Conocimientos necesarios para atender con calidad a todos los estudiantes.</p>	<p>1. Domina los contenidos vigentes de las disciplinas que imparte para planear, organizar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje que le permitan brindar una atención de calidad a todos los estudiantes.</p>	<p>1. Conozco el currículo vigente de las materias que imparto. 2. Conozco y comprendo bien el contenido de las materias que imparto.</p>
	<p>2. Planifica sus clases en función de las características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>3. Implemento diferentes estrategias didácticas para satisfacer las necesidades e intereses de todos mis estudiantes (p. ej.: aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos). 4. Evalúo a mis estudiantes en función de sus características y estilos de aprendizaje. 5. Diseño experiencias de aprendizaje de forma que todos mis estudiantes alcancen su máximo potencial. 6. Estoy dispuesto a complementar el currículum vigente para lograr el máximo desarrollo de todos mis estudiantes. 7. Organizo los contenidos curriculares en función de las características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de mis estudiantes.</p>
	<p>3. Maneja algunos aspectos normativos a nivel nacional e internacional sobre atención a la diversidad para aplicarlos en su práctica docente.</p>	<p>8. Conozco algunas normas y regulaciones nacionales sobre atención a la diversidad (p. ej.: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración educativa). 9. Conozco algunas normas y regulaciones internacionales sobre atención a la diversidad (p. ej.: Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva; Directrices sobre políticas de inclusión en la educación). 10. Estoy convencido de que las instituciones educativas deben contar con condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes.</p>

<p>Capacidad de investigación Disposición y habilidad para buscar alternativas de solución a las diferentes situaciones que se presentan durante su trabajo cotidiano en ambientes escolares diversos.</p>	<p>4. Muestra una actitud favorable para su actualización permanente en temas relacionados con la atención a la diversidad.</p>	<p>11. Gestiono mi formación y actualización docente para mejorar la atención que presto a mis estudiantes. 12. Consulto libros, manuales y otros documentos sobre atención a la diversidad para fortalecer mi práctica docente.</p>
	<p>5. Muestra una actitud crítica y reflexiva sobre su propia práctica docente.</p>	<p>13. Reflexiono sobre mi práctica docente como estrategia para mejorar la atención que brindo a mis estudiantes. 14. Me considero un profesional capaz de teorizar, interpretar y criticar mi propia práctica docente.</p>
	<p>6. Utiliza el método científico para obtener información que le permite mejorar su práctica docente.</p>	<p>15. Considero que la investigación es una herramienta que me permite reflexionar, planificar y mejorar mi práctica docente. 16. Utilizo diferentes técnicas de investigación (documental o de campo) como medio para mejorar mi práctica docente.</p>
<p>Capacidad de trabajar colaborativamente Disposición y habilidad para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con colegas, expertos y autoridades universitarias sobre atención a la diversidad.</p>	<p>7. Muestra disposición de trabajar de manera colaborativa en un ambiente escolar diverso.</p>	<p>17. Considero que la colaboración entre los diferentes actores educativos es crucial para brindar una atención de calidad a todos los estudiantes. 18. Promuevo la agrupación de los estudiantes en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar sus experiencias de aprendizaje.</p>
<p>Actitud positiva hacia la diversidad Creencias favorables hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.</p>	<p>8. Adopta una postura favorable hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.</p>	<p>19. Considero que es mi deber brindar una formación de calidad a todos mis estudiantes. 20. Considero que la diversidad en el salón de clases enriquece a toda la comunidad educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

En definitiva, la atención a la diversidad demanda la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, una mayor implicación personal y moral, una ampliación de los territorios de la profesión docente y la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999).

Bajo esta perspectiva, la formación de los profesores toma un papel central y el diseño de un perfil supone un primer paso en su planificación, ya que permite identificar las demandas hacia las cuales se orientará su formación profesional.

Si bien es cierto que aún no existe consenso en la definición de un profesor universitario con competencia para la atención a la diversidad, el análisis documental permitió identificar los recursos personales que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir al momento de planificar y diseñar su práctica docente para grupos de estudiantes cada vez más diversos (Parrilla, 1999).

En síntesis, en el perfil propuesto, se requiere de un profesor con una amplia y sólida formación pedagógica y un adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes; con un profundo conocimiento y dominio del currículo de las materias que imparte; capaz de planear, diseñar, mediar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características,

necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes; con conocimiento de las normas y regulaciones nacionales e internacionales sobre atención a la diversidad; responsable de buscar soluciones adecuadas para satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes y de hallar recursos educativos que garanticen un aprendizaje significativo para todos; capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente como estrategia para mejorar la atención que brinda a sus estudiantes; un profesor que fomenta el trabajo colaborativo entre sus estudiantes como un medio para potenciar sus experiencias de aprendizaje; capaz de crear sinergias entre sus pares y demás actores educativos para allanar el camino hacia la consolidación de espacios más equitativos; y con una postura favorable hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.

Esta propuesta constituye un primer acercamiento teórico a un fenómeno educativo poco explorado en el ámbito de la educación superior mexicana, ya que la perspectiva que prevalece se sustenta en el interés de hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones en este nivel educativo; asimismo, resulta ser un referente válido para el debate educativo actual, debido a que promueve la reflexión sobre los elementos que configuran la competencia del profesor universitario para la atención a la diversidad, lo cual supone un avance importante para el diseño de los futuros programas de formación docente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educ. Educ.*, 18(2), 193-208. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n2/v18n2a01.pdf>
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1-37. Recuperado de <http://files.kit-del-docente.webnode.es/200000370-2569326607/Dialnet-AtencionALaDiversidadYDesarrolloDeProcesosEducativos-3632700.pdf>
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>
- Azorín, C. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401021](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021)
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). OEI.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002)
- Campillo, M. R. y Torres, A. (2008). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. En A. Gómez (Coord.), *Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado* (pp. 1241-1295). Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unidad32.pdf>
- Cruz, R. y Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n181/0185-2760-resu-46-181-00037.pdf>
- Chiroleu, A. (2008). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno de América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *UDUAL*, (40), 19-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37313028003.pdf>
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S.; Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194023>
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, (6), 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escudero, J. M. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. *Síntesis*.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf>
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455009/html/index.html>
- García, G., Acevedo, M. y Jurado, F. (2003). La dimensión socio-cultural en el criterio de competencia: el caso de matemáticas. *Colección cuadernos del seminario en educación No. 5*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de reformas educativas, Universidad de Québec, Montreal*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencies/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf)
- Jonnaert, P. (2002). Competencias y socioconstructivismo (fragmento). Recuperado de <https://idoc.pub/documents/jonnaert-competencias-y-socio-constructivismo-6nq8x0j3kpnw>
- Luque, M. P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282>
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105331>
- Méndez, A., Rojas, S. y Castro, J. M. (2016). Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Recuperado de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2796/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, Número Especial, 87-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/66853/CRITERIOS%20PARA%20LA%20FORMACI%C3%93N%20PERMANENTE%20DEL%20PROFESORADO%20EN%20EL%20MARCO%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20INCLUSIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. Recuperado de [http://www.altas-capacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altas-capacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>
- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521654339004>
- Paz, C. L. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-35). Aljibe.
- Sánchez, A. y Carrión, J. J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 223-248. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404114>
- Solar, H., García, B., Rojas, F. y Coronado, A. (2014). Propuesta de un Modelo de Competencia Matemática como articulador entre el currículo, la formación de profesores y el aprendizaje de los estudiantes. *Educación Matemática*, 26(2), 33-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-58262014000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262014000200002)
- Varcoe, L. y Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. DOI: [10.1080/01443410.2013.785061](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061)
- Vélez-Calvo, X., Tárrega-Minguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254/248>

RECIBIDO: DICIEMBRE 18 DE 2020 REVISADO: ENERO 20 DE 2021 ACEPTADO: MARZO 14 DE 2021

# INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE PRESENTAN APTITUDES SOBRESALIENTES.

---

*EDUCATIVE INTERVENTION IN GIRLS AND BOYS OF BASIC  
EDUCATION THAT PRESENT SKILL SOUTSTANDING.*

---

*Lic. Norma Angélica Enciso Norberto*  
*Centro de Atención al Talento (CEDAT)*  
*manoruami@yahoo.com.mx*

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el modelo de intervención educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes que ha sido durante 14 años, el programa con el cual la Secretaría de Educación Pública ha procurado dar respuesta al fenómeno educativo de los niños y niñas con altas capacidades en México. La investigación tiene como objetivos específicos clarificar el modelo de Intervención Educativa que propone el gobierno mexicano e identificar las diferencias conceptuales con otros modelos de Atención a la Sobrecapacidad Intelectual así como los factores que obstaculizan la implementación y desarrollo óptimo de la propuesta en nuestro país impidiendo que la propuesta beneficie a niñas y niños con Aptitudes Sobresalientes. Entre los resultados que se obtuvieron de la investigación se encuentra la falta de difusión y cobertura de los programas de Atención por lo que un último objetivo es dar a conocer a la comunidad educativa la problemática para aplicar metodologías y estrategias educativas incluyentes de cara a establecer futuras propuestas o modelos de intervención. Así como la preparación de las escuelas regulares para atender estos alumnos con necesidades especiales.

**Palabras claves:** alumnos con aptitudes sobresalientes; educación básica; metodologías y estrategias educativas; modelo de intervención educativa.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze the educational intervention model for students with Outstanding Aptitudes that has been for 14 years, the program with which the Ministry of Public Education has tried to respond to the educational phenomenon of boys and girls with high capacities in Mexico. The research has as specific objectives to clarify the Educational Intervention model proposed by the Mexican government and identify the conceptual differences with other models of Attention to Intellectual Overcapacity as well as the factors that hinder the implementation and optimal development of the proposal in our country, preventing it from the proposal benefits girls and boys with Outstanding Abilities. Among the results obtained from the research is the lack of dissemination and coverage of the Care programs, so a final objective is to make the problem known to the educational community in order to apply inclusive educational methodologies and strategies in order to establish future proposals or models of intervention. As well as the preparation of regular schools to serve these students with special needs.

**Key Words:** students with outstanding aptitudes; basic education; educational methodologies and strategies; educational intervention model.

## INTRODUCCIÓN

En la literatura académica anglosajona cuando se habla de un niño con capacidades intelectuales superiores, se le suele denominar como “niño superdotado”. Y su estudio es abordado desde la Educación, como parte de las *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), la cual se concibe a partir del déficit, carencia o dificultades en el aprendizaje; así como por su contraparte, la aparición de la “superdotación” en los alumnos (Reyero & Tourón; 2000, p. 8). Desde su origen, el concepto de *superdotación* fue abordado desde una perspectiva unidimensional (capacidades), y posteriormente su estudio ha evolucionado hacia una perspectiva multidimensional debido a la aparición de los modelos cognitivos a fines de la década de los setentas del siglo XX.

El primero que utilizó el concepto de *superdotado* fue Terman (1916), y lo utilizó para hacer referencia a los individuos con un coeficiente intelectual por encima de los 130 puntos; por tanto, para este autor, el estudio de las capacidades intelectuales se centra en términos del coeficiente intelectual. (Covarrubias, 2018; p. 55). Esta concepción unidimensional —como se apunta en el párrafo anterior— transita hacia otros estadios teóricos con autores como Renzulli (1986), el cual pasa de un modelo orientado hacia las capacidades —como en el caso de Terman— a otro fincado en el rendimiento del individuo. En ese sentido, siguiendo a Covarrubias (2018), la *superdotación* se equipara con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento creativo (Ibid.).

El concepto también ha sido abordado desde un modelo cognitivo, por autores como Sternberg (1985) a través de la teoría de la inteligencia exitosa; y

Gardner (1979), por medio de la teoría de las inteligencias múltiples. El primero define la inteligencia exitosa como “la habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto socio-cultural y según unos parámetros personales” (Sternberg; Grigorenko; 2002, p. 3). La teoría de la inteligencia exitosa, como lo afirma Covarrubias (2018), prioriza el proceso, por encima del resultado. En ese sentido, considera tres procedimientos: a) el pensamiento analítico, para resolver problemas; b) la inteligencia creadora, para generar buenos problemas; y c) la inteligencia práctica, para aplicar soluciones (Covarrubias; *Op. Cit.*, p. 55). Para el caso de Sternberg *et al* (2002), afirma que la superioridad de los superdotados consiste en saber dónde, cuándo y cómo utilizar estos tres procedimientos.

Por su parte, Gardner (1979) concibe la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Y las capacidades se pueden presentar en diferentes ámbitos de la acción humana: lingüística; lógico-matemática; musical; visoespacial; corporal-cinética; intra-personal; interpersonal y naturalista (Covarrubias; *Op. Cit.*, p. 55). De ahí la conceptualización de inteligencias múltiples.

En el caso de México, la capacidad intelectual superior del alumno no se aborda desde el concepto de “*superdotado*”, sino desde este otro, las “*Aptitudes Sobresalientes del alumno*”. Y desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), se define a un alumno con aptitudes sobresalientes cuando son “capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción



motriz”. (SEP, 2018; p. 4). Esta definición se orienta hacia el concepto de “*capacidad*” por parte del alumno, y, por ende, la SEP destaca cinco aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz. (Ibid.).

En este marco, la SEP desde el 2006 ha distinguido las *Aptitudes Sobresalientes* con respecto al *talento* del alumno. Y para tal efecto, señala que los alumnos con talento específico:

“ Son aquellos que presentan un conjunto de competencias que los capacitan para dominar la información en un área concreta; lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. En consecuencia, estos alumnos requieren de instrumentos de evaluación propios de cada área y una atención diferenciada para que desarrollen dicho talento (p. 4). ”

De lo anterior se desprende lo siguiente: si se revisa la conceptualización que se presentan respecto al concepto a los “*niños Superdotados*” y los “*niños con Aptitudes Sobresalientes*”, se ubica que, en el caso del primero, la superioridad intelectual del alumno se estudia desde el concepto de “rendimiento” o desde la “capacidad para resolver problemas”. En ese sentido, la conceptualización nos remite a la *praxis* —aplicar lo que se sabe para resolver un problema o crear una idea—. En el caso del segundo, el concepto nos remite a la “capacidad para manejar información”; esto es, la definición se orienta al *saber conocer*, y no se extiende hacia el “*saber hacer*” —para utilizar la terminología de las competencias de Delors (1994)—. Lo cual representa una diferencia sustantiva.

En esta misma línea, desde la SEP (2018) se afirma que para la atención de los alumnos con *Aptitudes Sobresalientes* se tienen dos modelos de atención educativa: el *modelo de enriquecimiento* y el *modelo de aceleración*, los cuales se fundamentan en el modelo sociocultural (p. 5). El modelo de enriquecimiento se define como: “...una serie de acciones planeadas estratégicamente para flexibilizar el currículo, y así dar respuesta a las potencialidades y necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes” (Ibid.). Y dichas acciones —se afirma— se realizan en tres áreas: en el aula, en la escuela; y fuera de la escuela. Y el *modelo de aceleración*, de acuerdo con la SEP, “es un modelo de intervención educativa, que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes y a los alumnos con talentos específicos, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo” (Ibid.). Se establece que para este modelo se consideran 18 tipos para su implementación, dentro de los cuales se tienen los siguientes: la entrada temprana a un nivel educativo y la omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo (Ibid., Pp. 5 y 6).

La construcción de estos dos modelos de atención a los niños con *Aptitudes Sobresalientes* representa una construcción que se remonta hasta la década de los ochentas del siglo XX. Y si bien significa un avance sustancial en la atención de estos niños con características diferentes, puesto que se ha avanzado tanto en la parte normativa como en lo institucional, todavía se tienen serias deficiencias en ese reducto donde se deben materializar las intervenciones educativas que emanan desde la Secretaría de Educación Pública. Y las deficiencias se ubican tanto en la *identificación* como en el *tratamiento* de los niños con *Aptitudes Sobresalientes*.

Por tal motivo, en el presente artículo nos proponemos: a) Clarificar el modelo de Intervención Educativa que se presenta desde la Secretaría de Educación Pública haciendo énfasis en la *identificación* y, sobre todo, en el *tratamiento* de los niños con *Aptitudes Sobresalientes*; b) Clarificar la metodología que se integra en el modelo de Intervención Educativa de la Secretaría de Educación Pública; y c) Analizar los factores que obstaculizan la implementación del modelo de Intervención Educativa en el caso de las escuelas de educación básica.

## METODOLOGÍA

### TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es cualitativa de tipo descriptiva y de carácter documental (Arias, 2012).

### ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

Para el análisis documental se utiliza como instrumento el análisis crítico, el cual favorece la revisión de las fuentes primarias. Para tal efecto, se parte inicialmente por ubicar los documentos donde se ha expuesto el modelo de Intervención Educativa para los niños con Aptitudes Sobresalientes desde la Secretaría de Educación Pública. Posteriormente, se procede a clarificar el modelo -así como la metodología- de Intervención Educativa a partir del análisis crítico de la evolución del modelo. Finalmente, se realiza una consulta de artículos arbitrados ubicados en Google Académico, Latindex, Dialnet y Redalyc para ubicar los factores que obstaculizan la implementación del modelo en las escuelas de educación básica en México.

## FASES DE ESTUDIO

### FASE I

En esta primera etapa, se identifican los documentos institucionales de la SEP donde se establece el modelo de Intervención Educativa para niños con Aptitudes Sobresalientes. Lo anterior permitirá contar con los documentos oficiales con los cuales se puede clarificar, en términos conceptuales, el modelo de intervención educativa de la SEP.

### FASE II

En esta segunda etapa, se realiza una búsqueda de artículos arbitrados referente al modelo de intervención de la SEP con respecto a los niños con Aptitudes Sobresalientes. La revisión de la literatura académica se realizará a través de los buscadores Google Académico, Latindex, Dialnet y Redalyc.

### FASE III

En esta tercera fase se realiza una depuración del material ubicado en la fase 2, utilizando para tal efecto, los siguientes criterios:

- ▶ *Pertinente en cuanto a la validez de la fuente:* procede de una institución académica o universitaria con reconocimiento científico.
- ▶ *Pertinente a la investigación:* aborda el objeto de estudio de la investigación.
- ▶ *Pertinente en cuanto a la actualidad de la información:* presentan una vigencia no mayor a los doce años. Con excepción de los documentos institucionales, como el caso de los Acuerdos por la educación que se citan en la fase I.
- ▶ *Pertinente en cuanto al respaldo académico:* el artículo contiene los datos básicos como autor, editorial, fecha de edición, institución que lo publica, entre otros.

La selección del material documental de la fase I, se presenta en la Tabla 1:

<b>Tabla I.</b> Material seleccionado para el desarrollo de la investigación documental			
<b>Tipo de documento / Autor / Título</b>	<b>Referencia editorial / Año</b>	<b>País</b>	<b>Aporte</b>
Documento oficial Secretaría de Educación Pública (SEP) "Programa Nacional de Educación, 2001-2006".	SEP (2001)	México	El documento aporta los objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación, y dentro de éstos, se enmarca lo concerniente al principio de Equidad.
Documento oficial Secretaría de Educación Pública (SEP) "Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes".	SEP (2006)	México	El documento aporta el marco teórico y metodológico para realizar la intervención educativa en niñas y niños con Aptitudes Sobresalientes.
Documento oficial Secretaría de Educación Pública (SEP) "Programa Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa".	SEP (2008)	México	El documento plantea promover y fortalecer el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, fundamentalmente aquellos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
Documento oficial Acuerdo número 573 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa".	Diario Oficial de la Federación (DOF) (2010)	México	El documento aporta las reglas de operación del Programa del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.
Documento oficial Secretaría de Educación Pública (SEP) "Atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos"	SEP (2012)	México	El documento aporta las estrategias y líneas de acción para la atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Documento oficial Acuerdo número 684 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”.	Diario Oficial de la Federación (DOF)  (2013)	México	El documento actualiza las reglas de operación del Programa del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.
Documento oficial Secretaría de Educación Pública (SEP) “Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica”.	SEP (2019)	México	El documento actualiza los lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica.

Fuente: Elaboración propia.

La selección del material documental de la fase II, se presenta en la Tabla II:

<b>TABLA II. MATERIAL SELECCIONADO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL</b>			
<b>Tipo de documento / Autor / Título</b>	<b>Referencia editorial / Año</b>	<b>País</b>	<b>Aporte</b>
<i>Tipo de documento:</i> Artículo Académico Autores: Covarrubias Pizarro, Pedro & Marín Uribe, Rigoberto. <i>Título del artículo:</i> “Evaluación de la propuesta de estudiantes para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México”.	Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-32, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.	Costa Rica	El texto expone los resultados de un trabajo de investigación en torno a la evaluación de la implementación de la Propuesta de Intervención educativa para alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes

<p><i>Tipo de documento:</i> Artículo Académico.          Autores: Chávez Soto, Blanca Iveth; Zacatelco Ramírez, Fabiola &amp; Acle Tomasini, Guadalupe.  <i>Título del artículo:</i> “¿Quiénes son los alumnos con aptitudes sobresalientes? Análisis de diversas variables para su identificación”.</p>	<p>Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 1-32, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica )</p>	<p>Costa Rica</p>	<p>Se caracteriza las aptitudes sobresalientes en alumnos de tercero a quinto año.</p>
<p><i>Tipo de documento:</i> Ensayo Académico.          Autor: Covarrubias Pizarra, Pedro.          Título del ensayo: “Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades de talento”.</p>	<p>IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 17, núm. 9, octubre 2018-marzo 2019, pp. 1-32, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.</p>	<p>México</p>	<p>Se aborda el concepto del alumnado con aptitudes sobresalientes y se contrasta con el de altas capacidades que se utiliza en el ámbito académico anglosajón.</p>
<p><i>Tipo de documento:</i> Artículo Académico.          Autor: Covarrubias Pizarra, Pedro.          Título: “Identificación temprana de niños y niñas sobresalientes en preescolar”.</p>	<p>IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 2, núm. 3, octubre 2011-marzo 2012, pp. 53-65, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.</p>	<p>México</p>	<p>Aplicación del proyecto Identificación Temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar en el estado de Chihuahua</p>
<p><i>Tipo de documento:</i> Artículo Académico.          Autor: Covarrubias Pizarra, Pedro.          Título: “Alumnos sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben”.</p>	<p>IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 5, núm. 8, abril-septiembre 2014, pp. 21-28, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.</p>	<p>México</p>	<p>El texto expone resultados en torno a cuatro aspectos: a) La evaluación de la Propuesta de Intervención educativa para alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes para el ciclo escolar 2007-2008; b) La valoración de los procesos llevados a cabo; c) Los resultados obtenidos; y d) La visualización del futuro con respecto a la atención educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El actual modelo de intervención educativa para los niños con *Aptitudes Sobresalientes* tiene sus antecedentes en el *Modelo de Atención a niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* (CAS). De acuerdo con la SEP (2006), este modelo operaba con alumnos sobresalientes que cursaban de tercero a sexto grado de la educación primaria; pero en 1991 se integra a Preescolar, como parte de un proyecto de investigación de la SEP (p. 26). Según Covarrubias (2018), los grupos CAS dejaron de operar en el país con la llegada de la integración educativa a mediados de la década de los noventa y con la conformación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (Romero y García, 2013; citado en Covarrubias 2014a, 2018b).

En el caso de la “integración educativa”, de acuerdo con la SEP (2002), se entiende como el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (p. 31). Y en el caso de las USAER, siguiendo a la SEP (2002), se propusieron “como la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia (p. 19).

No obstante, la constitución de las USAER originó que se les dejara de dar la atención a los niños con Aptitudes Sobresalientes, porque se les dio prioridad a los niños con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad (SEP; 2006, p. 26). En ese sentido, en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 se concibió el problema de la atención a

los niños con Aptitudes Sobresalientes como parte del tema de la cobertura. Y se plantea, como línea de acción, en el marco del objetivo, “Diversificar y flexibilizar la oferta de servicios de educación básica obligatoria para alcanzar su cobertura universal”, el “Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes (PNE, 2001-2006; pp. 131-132). En ese sentido, se establece como meta el diseño de un modelo dirigido a los niños y jóvenes con Aptitudes sobresalientes (Ibid., p. 133). Esto último se instaura, de igual forma, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP; 2002, p. 38).

El diseño del modelo de intervención educativa inició como un proyecto en el marco del ciclo escolar 2002-2003. El cual se constituye en tres etapas: a) Diagnóstico; b) Diseño de la propuesta de la intervención educativa; y c) Implementación y evaluación. (SEP; 2006, p. 27). En el caso del diagnóstico, el objetivo consistía en conocer la situación que persistía en lo referente a la atención a los niños con Aptitudes Sobresalientes. El diseño, la implementación y evaluación de la propuesta de intervención educativa se elaboró en los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006, y se conformó por los siguientes apartados:

- ▶ Detección inicial o exploraría
- ▶ Evaluación psicopedagógica
- ▶ Intervención pedagógica
- ▶ Actualización sobre la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, para los profesores y profesoras de educación regular y especial. (Ibid., p. 29).

La detección inicial de la propuesta concebida como un proceso sistemático —con la participación de varios actores y el uso de diferentes fuentes de información— es un procedimiento pedagógico,

global y contextualizado en el aula, en donde mediante actividades exploratorias y de observación los docentes identifican a alumnos que se destacan significativamente en áreas del quehacer humano. Una vez preseleccionados los alumnos probables poseedores de aptitudes sobresalientes, éstos reciben una evaluación psicopedagógica (WISC, CREA, BAS 1 y 2, entre otros); proceso en el que se determinan las fortalezas y debilidades de los alumnos, se precisan las capacidades y destrezas, se corrobora la presencia de *Aptitudes Sobresalientes*, se identifican las necesidades educativas especiales y se determinan los apoyos específicos requeridos para la intervención.

Desde la puesta en marcha de la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (2006) se realizaron análisis de evaluación a la misma para clarificar el modelo de Intervención Educativa, entre ellos tres investigaciones: Calatayud, Forero, y Ramírez (2007); Valadez, Gutiérrez, Betancourt, Borges y Galán (2016); y Covarrubias (2018). La primera analizó antecedentes y directrices desde la construcción del proyecto haciendo referencia a los programas previos y a las unidades de apoyo para alumnos con Aptitudes Sobresalientes (CAS, 1985; USAER, 1993; y USAER-CAS) cada uno con modelos de atención diferentes entre sí, las limitantes que se encontraron durante el periodo de su construcción (2001-2006) y el seguimiento de evaluación (2007). La segunda evaluó con rúbricas y la tercera se centró en la conceptualización.

*La Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (2006) fue diseñada en el marco de la integración educativa, las barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades educativas especiales teniendo como máximas: la normalización, accesibilidad universal y diseño para todos, el respeto a las diferencias, la equiparación de las oportunidades, autonomía y vida independiente, la participación ciudadana, calidad de vida y educabilidad, derechos humanos e igualdad de oportunidades así como la Escuela para Todos.

La evaluación realizada por Valadez; Gutiérrez; Betancurt; Borges y Galán (2016, p.244) con base en rúbricas asegura que la propuesta cuenta con un marco teórico, objetivo general y específicos, estructura y actividades específicas, destinatarios y definición del concepto de Alumnos Sobresalientes. Por lo que éstos últimos dan respuesta a algunas características detectadas en los alumnos; pero no a la totalidad de ellas (p. 151). Para la ubicación de alumnos con Aptitudes Sobresalientes se establecen amplios criterios de identificación en el aula (SEP pp. 94-126) y no un perfil de identificación basado en características específicas (Valadez 2016 p. 243).

De la diferencia conceptual entre sobredotación intelectual y aptitudes sobresalientes se derivan significativas diferencias en las características de la población a atender. De ahí que en los programas anteriores al 2006, tuvieran la misma visión en maestros de educación regular y educación especial. Por principio, en el puntaje requerido del CI el cual desciende de 130 puntos para la sobredotación (Wasserman 2003) a solo 116 para la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP 2006 p. 130). Este modelo deja de lado la alta capacidad que era contemplada en la conceptualización de la década de los ochenta con el programa de CAS que hace referencia a los mecanismos implicados de la actividad intelectual” y que repercuten en el alto rendimiento (Castelló, 2008. p. 205).

La propuesta 2006 incluye puntajes bajos de CI (menores de 130) en los niños con el fin de no discriminar a nadie y abarcar toda la gama de capacidades de éstos como alumnos con aptitudes sobresalientes sin considerar los 2 o 3 puntos que por cada década aumenta el CI en las nuevas generaciones conocido como Efecto Flynn (2009) que abre aún más la brecha no sólo conceptualmente, sino en las características de los estudiantes y, por ende, en el tratamiento del alumnado al que se propone atender. Con fines comparativos se presenta la siguiente tabla de rangos y categorías de inteligencia:

**Tabla III.** Categorías de inteligencia

Coeficiente Intelectual	Escala Wechsler	Escala de Binet y Simon	Psicometría Wasserman, (2003)
Menor a 110 Puntos	Inteligencia Promedio	Inteligencia Promedio	Inteligencia Promedio
De 110-119 Puntos	Arriba del Promedio	Promedio Alto 110-119	Inteligencia Brillante 116-129
De 120-129 Puntos	Superior	Promedio Superior 120-129	Inteligencia Brillante 116-129
De 130 en Adelante	Muy Superior	Dotado o Avanzado	Superdotación Intelectual Moderada 130-134
De 130-144 Puntos			Superdotación Intelectual Alta 135-144
De 145-160 Puntos		Muy Dotado o muy Avanzado	Superdotación Intelectual Excepcional
Mayor a 160 Puntos			Superdotación Intelectual Profunda

Fuente: *Elaboración propia.*

Como se observa en la **Tabla III**, el rango de inteligencia que va de 116 a 119 en la mayoría de las escalas de medición, el cual es el límite inferior de la inteligencia superior y, en otros casos, no alcanza el reconocimiento como superdotación intelectual. Es notable analizar el criterio de la propuesta mexicana de intervención donde basta con tener el mínimo nivel superior a la inteligencia media para ser considerado como alumno con aptitudes sobresalientes. Entre las implicaciones de tal hecho, está el aumento del porcentaje de alumnos con aptitudes sobresalientes que se identifican y que se propone atender el programa, aun cuando no todos presenten *Necesidades Educativas Especiales*.

La población de alumnos con Aptitudes Sobresalientes es heterogénea; pero el modelo de conceptualización abre aún más el abanico de posibilidades de talento o

aptitudes. El modelo ofrece una identificación mediante métodos e instrumentos de evaluación formal, entre ellos pruebas estandarizadas y escalas de medida; y, a la vez también, otros no formales como la entrevista y criterios de valoración que son tan amplios que no definen con precisión a quien posee un potencial intelectual por encima del promedio. El resultando es ambiguo y no equiparable a la Sobredotación (Covarrubias p. 58) por lo que no pueden usarse como sinónimos.

En el documento del 2006 se reconoce la existencia de alumnos y alumnas con aptitudes *Sobresalientes* que pueden presentar *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) y no necesariamente que deban presentarlas (p. 83). Los alumnos que poseen una diferencia mayor entre edad mental y edad cronológica; es decir, quienes presentan un CI mayor a 130, son quienes con mayor



frecuencia presentan NEE, dificultades significativas en su desarrollo educativo: bajo rendimiento escolar, problemas de conducta, dificultades de relación con sus compañeros, u otros; situación conocida como *doble excepcionalidad* (Pardo; 2004). Por su parte, la inadaptación, por problemas emocionales se conoce como el *Síndrome de Disincronía* (Terrasier 1990).

La tesis de que los niños con *Altas Capacidades Intelectuales* tienen un mayor riesgo de sufrir problemas socioemocionales persiste en la actualidad entre algunos investigadores ligados a la práctica clínica (Garland y Zigler 1999; y Peterson, 2009), pues son considerados como alumnos con Necesidades Especiales (Sánchez 1997); aunque en la propuesta de Intervención de la SEP para atender a los *Alumnos con Aptitudes Sobresalientes* se habla de esta necesidad, sólo se avoca a necesidades relativas, a obstáculos de aprendizaje y desarrollo, y no a la parte emocional y social de los alumnos; es decir, no hay una conexión entre NE y los problemas psicosociales escolares que deben ser atendidos.

Los alumnos *Sobresalientes* son más sensibles a los conflictos interpersonales y sufren un mayor grado de estrés debido a sus altas capacidades cognitivas. Suelen lidiar con problemas de ajuste social desde edades muy tempranas porque son diferentes en aspectos significativos a la mayoría de los niños (Silverman, 1990; Janos et al., 1985; Roedell, 1984; Tannebaum, 1983). Ignorar que los alumnos con *Aptitudes Sobresalientes* demuestran expresiones afectivas desajustadas, como consecuencia de una capacidad perceptiva más profunda (Ackerman, 2009; Jackson et al., 2009; Mendaglio, 2008; Piechowski, 2008) sería ignorar la necesidad básica de motivación para todo ser humano. Sin embargo, aun cuando la propuesta reconoce la vulnerabilidad emocional del alumnado *Sobresaliente* no tiene pautas para la intervención en la regulación emocional de éste; carece de orientación para la intervención en el aula, en la escuela o fuera de ella (Campo, 2014).

La operación de la propuesta educativa se fundamenta en un enfoque sociocultural que explica que “los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan qué tipos de productos son considerados valiosos y dignos de un reconocimiento especial”. Según Gagné (2000), se deben considerar elementos significativos como la familia, el entorno educativo, social y cultural del alumno y sus características específicas basado en propuestas de intervención a través de catalizadores ambientales (SEP 2006. p. 54); es decir, condiciones adecuadas y varios tipos de soporte ambiental en diversos ámbitos dependiendo de las características y necesidades de los alumnos.



La *Metodología* de la enseñanza que propone el documento para la *Intervención* en el aula está basada en la flexibilidad del currículo, del uso de tiempos y espacios para actividades, la creatividad (Stenberg y Lubart, 1996), el trabajo en equipo y las estrategias didácticas para promover la diversificación de los aprendizajes como: el método de proyectos para profundizar en temas de interés, organización de clubes de actividades artísticas y el uso de activadores creativos —secuencias de actividades sencillas, concretas y fáciles de aplicar— (SEP 2006.p. 310). Mientras el *enriquecimiento en el contexto áulico* consiste en adecuaciones curriculares y de estrategias didácticas; y el *enriquecimiento dentro de la escuela* consiste en la adecuación de instalaciones y la reorganización del funcionamiento de la escuela en recursos humanos y materiales.

El programa de *enriquecimiento extracurricular* para alumnos con necesidades educativas asociadas a *Aptitudes Sobresalientes* se compone de actividades fuera de la escuela, recomendadas según la *Aptitud* del alumno, mismas que se vinculan con el trabajo escolar mediante proyectos o tareas donde el alumno requiere de un mentor y la colaboración del padre de familia. (p. 369). El programa se vincula con instituciones gubernamentales y científicas locales por lo que se requiere de la elaboración de un directorio a nivel estatal.

Si bien la propuesta de *Intervención Educativa* brinda al docente las pautas para la organización de su trabajo, estrategias didácticas para atender al alumno o para la adaptación curricular, así como da directrices para el *enriquecimiento extracurricular*. De acuerdo con Valadez (2016; p. 256) el *enriquecimiento* en sus tres áreas de acción presenta deficiencias, al ser claros, pero insuficientes en sus contenidos y actividades; carentes de organización, contando con actividades, pero que podrían detallarse o describirse más para aumentar su efectividad.

Entre los factores externos a la escuela que obstaculizan la implementación del modelo de *Intervención Educativa* —o que limitan los alcances y efectividad del modelo propuesto por la SEP para la atención a los niños con *Aptitudes Sobresalientes*— están: 1) el que no se plantean metas (Valadez; 2016), por lo que no se detalla el alcance de la implementación ni la temporalización; aunque sí cuenta con recursos económicos y materiales, pero no están descritos ni detallados. 2) Otra limitante observada fue la poca cobertura del programa, ya que no alcanzó ni siquiera un 2% del total de las escuelas que fueron programadas para el servicio durante el primer año. De acuerdo con Calatayud (2007), la demanda de servicios educativos de educación especial rebasa los recursos humanos y materiales disponibles (pp.31-32).



Es innegable que la falta de recursos humanos especializados repercute de manera significativa en la cobertura y calidad de los servicios educativos (Zúñiga, 2007). Lo anterior convierte a la falta de capacitación docente en uno de los factores centrales de la escuela que obstaculiza el avance operativo del *Modelo de Intervención Educativa. La Atención a la diversidad* —no vista como meta, sino como realidad en la que el docente ha de trabajar— demanda que éste desarrolle habilidades para una diferenciación cualitativa y cuantitativa de las Aptitudes de los alumnos; que cree ambientes de aprendizaje usando una psicología y una pedagogía diferenciada. Estos docentes, al no ser incluidos entre las escuelas participantes en el programa, desconocen los recursos disponibles para la identificación y tratamiento de los niños con Aptitudes Sobresalientes.

La escasa flexibilización en el currículo y en los métodos de evaluación han impedido que la propuesta avance y de resultados, que favorezcan a muchos estudiantes manteniéndola hasta ahora en tan sólo una propuesta insuficiente para eliminar barreras. El modelo de *enriquecimiento* propuesto para alumnos con *Aptitudes Sobresalientes* no se distingue de la propuesta innovadora de la “Autonomía curricular” en la atención a toda la población escolar en el Modelo Educativo 2017. Al contrario, parece hacerse extensivo a todo el alumnado de *Educación Básica* al incluir en el currículo clubes o talleres, el uso de activadores creativos, la adecuación del aula, los apoyos técnicos y materiales y las adecuaciones en los elementos del currículo.

La SEP, en su propuesta reconoce la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo del *Alumnado con Aptitudes Sobresalientes*, determinando una línea a seguir en el apoyo a sus hijos en su aprendizaje y desarrollo: en la evaluación psicopedagógica, apoyo en tareas investigaciones y proyectos, comunicación con maestros y personal de atención a su hijo, mejoramiento de ambiente y de la estructura familiar y el apoyo en actividades

extracurriculares (p. 224). Sin embargo, la propuesta presenta claras limitaciones en la orientación a los padres de familia en el programa de *enriquecimiento extracurricular* poniendo a su disposición escasos materiales informativos (directorío electrónico SEP 2019), de lugares y actividades que pueden contribuir de forma complementaria a las acciones de tratamiento en las áreas intelectual, creativa, socio afectiva, artística y psicomotriz. El modelo carece de medición y evaluación de dicha intervención lo que convierte al tratamiento en tan sólo un *enriquecimiento recreativo*.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, se basa en el principio de equidad que significa no ofrecer lo mismo a todos los alumnos, sino ofrecerles lo que necesitan de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje. En este sentido, y al igual que los alumnos en situación de distinta vulnerabilidad, para los niños y niñas con aptitudes sobresalientes la equidad significa darles más o darles algo diferente porque lo necesitan. (p.22)

Un avance sustancial para eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje y de participación se dio en el marco legal al reformarse la Ley General de Educación en el que se actualizan los lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con *Aptitudes Sobresalientes* en *Educación Básica*; es decir, que se aprueba el *Modelo de Aceleración* (Cámara de diputados 2018). A la vez que establece en sus artículos 62 apartados II, IV y V; artículo 64 apartados III y IV; artículo 65 apartado V y artículo 66 la responsabilidad de la autoridad educativa para establecer lineamientos para la identificación y Atención oportuna de los alumnos con *Aptitudes Sobresalientes* (Ley general de Educación 2019).

En contraste, el documento reconoce la necesidad de una atención diferenciada para los niños con *Aptitudes Sobresalientes* (p. 7). De acuerdo con el dictamen de la Comisión de Educación Pública

que finca responsabilidades a las instituciones de *Educación Básica* y Media Superior al deber informar a la autoridad correspondiente cuando detecten alumnos con *Altas Capacidades Intelectuales* a fin de que éstos reciban la atención correspondiente. (p. 4).

La difusión de la *Propuesta de Intervención: Atención a niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes* ha sido paulatina iniciando entre el personal de Educación Especial y maestros integradores. Se ha dado ocasionalmente entre directivos y maestros regulares, pero escasamente se ha difundido entre padres de familia y alumnos. En 2013 se publicaron las reglas de acción del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Inclusión Educativa reafirmando lo expuesto en la propuesta del 2016 favoreciendo prácticas de educación inclusiva. En 2018 se publicó el Cuadernillo de herramientas para la planificación de los servicios de Educación Especial. (2018, Jalisco).



## CONCLUSIONES

En conclusión, aunque las evaluaciones a la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes* al programa han sido de manera aislada y sólo en algunas entidades federativas, se puede afirmar que tiene logros importantes en particular en el sustento teórico; sin embargo, el proceso de implementación no ha logrado los resultados esperados, situación que coincide con los hallazgos de Covarrubias y Marín (2015) quienes señalan que la mayor debilidad de la *Propuesta de Intervención* es la operatividad (P 27). A través del análisis crítico se observa que las mayores deficiencias operativas que presenta la propuesta son tres: 1) la difusión y cobertura del programa; 2) la capacitación del personal; y 3) la falta de un programa de *Atención* en el área emocional. Focalizar la Cobertura para que se pueda llevar a cabo una efectiva *Atención Educativa* al alumnado *Sobresaliente* de México evitará la fuga de cerebros del país, detallando cuándo y cómo realizar los programas, así como propiciar una mayor integración de las familias en la *Atención al Alumnado Sobresaliente*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, C. M. (2009).** The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31(2), (pp. 81-95).
- Binet, A. y Theodore, S. (1905).** Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'Année Psychologique*, 11, (pp. 191-244).
- Cámara. (2018).** Al rescate de alumnos con altas capacidades. *Revista Cámara*. No. 79. (pp. 3-7). México.
- Campo M. (2016).** Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales [Tesis de posgrado]. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Calatayud, A., Forero, A., y Ramírez, M.C. (2007).** Proyecto de investigación e innovación: una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. En: *Faisca*, Vol. 12, No.14, (pp. 57-83).
- Castelló, T.A. (2008).** Bases intelectuales de la excepcionalidad, un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, No. 204, (pp. 203-220).
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015).** Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(3), (pp. 1-32). Costa Rica.
- Covarrubias, P. (2012).** Identificación temprana de niños y niñas sobresalientes en preescolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 2, núm. 3, (pp. 53-65), México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Covarrubias, P. (2014).** Alumnos sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 5, núm. 8, (pp. 21-28), México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Covarrubias, P. (2018).** Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades de talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 17, (pp. 1-32), México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F., y Acle, G. (2014)** ¿Quiénes son los alumnos con aptitudes sobresalientes? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 14, núm. 2, (pp.1-32), Costa Rica: Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca.
- Delors, Jacques (1994).** Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, (pp. 91-103).
- Flynn J.R. (2009).** Requiem for nutrition as the cause of IQ gains: Raven's gains in Britain 1938-2008» *Economics and Human Biology (Medical Journal)* Vol. 7, No.1, (pp. 18-27).
- Gardner, H. (1979).** *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gagné, F. (2000).** *Understanding The Complex Choreography Of Talent Development Through DMGT-Based Analysis*. En: Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. y Subonik, R. (eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 67-80). Gran Bretaña: Elsevier. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Ley General de Educación (2018).** Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Ley General de Educación (2019).** Diario Oficial de la Federación. México. 30 de septiembre 2019. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Pardo, R. (2004).** Alumnos doblemente excepcionales: sobredotación intelectual y problemas de aprendizaje En: *Faisca*. No. 11, (pp. 37-45).
- Renzulli, J. S. (1986).** The Three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reyero, M. & Tuorón, J. (2000);** En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*. Vol.58, No. 25, (pp. 7-38).
- Sánchez, E. (1997).** Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. En *Revista Computense de Educación*. Vol. 8, No. 2, (pp. 57-70). España: Universidad Complutense de Madrid.
- SEP (2002).** Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2006).** Propuesta de intervención: Atención educativa alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2009).** Principales cifras ciclo escolar 2008-2009. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/principales-cifras-estadisticas-ciclo-escolar-2008-2009>
- SEP. (2012).** Programa de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa. Atención Educativa a niños, niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o talentos. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012).** Atención educativa a niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010).** Acuerdo número 573 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2013).** Acuerdo número 684 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa". México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2018).** Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2017).** Autonomía curricular. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/AMBITOS\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/AMBITOS_AUTONOMIA_CURRICULAR.pdf)
- SEP. (2019)** Directorio de recursos de Subsecretaría de Educación Básica Dirección General de Desarrollo Curricular Educación Especial. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/as/2019/Jalisco.pdf>
- Silverman, L. K. (1990).** Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*. Vol. 12, No. 3, (pp. 171-178).
- Sternberg, R. J. (1985).** *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2002).** The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*. No. 46, (pp. 265-277).
- Stenberg, R. J. y Lubart, T. L. (1996):** Creando mentes creativas. En varios. *Dossiers: La atención a los niños sobresalientes*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Terrasier, J.C. (1990).** La disincronía de los niños. En Y. Benito (Ed) *Problemática del niño superdotado*. (pp. 69-75). Salamanca: Amarú.
- Terman, L. M. (1916):** *The Measurement of Intelligence*. Vol. 1, No. 5. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Valadez, M. D., Gutiérrez, S. A., Betancurt, J., Borges, A., y Galán, M. (2016).** Atención Educativa a Alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes. Análisis de la Propuesta de intervención de la Secretaría de Educación Pública, México. *Revista Amazónica*. Vol.18. No. 2, (pp. 237-259). México.
- Wasserman, J. D. (2003).** Assessment of intellectual functioning. En J. R. Graham y J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of psychology, Volume 10: Assessment Psychology* (pp. 417- 442).
- Wechsler, D. (1994).** *Escala de inteligencia de Wechsler para niños*. Revisado. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de <https://www.cop.es/uploads/PDF/2016/WISC-V.pdf>
- Zuñiga, M. (2007).** Análisis de la Propuesta de Atención para Alumnos sobresalientes en el Estado de Hidalgo. [Tesis de posgrado]. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

# RÚBRICA PARA EVALUAR LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN: JUICIO DE EXPERTOS.

*RUBRIC TO ASSESS THE INTEGRATION OF ICT IN THE  
CLASSROOM FROM THE SOCIOFORMATION: EXPERT  
JUDGMENT.*

**M.E. Samuel Inzunza Tapia**

*Docente-investigador.*

**samuel\_inzunza@hotmail.com**

*Escuela Normal Experimental de El Fuerte.*

**Dr. José Silvano Hernández Mosqueda**

*Docente-investigador del Centro Universitario CIFE. Cuernavaca, México  
y de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. El Fuerte, México.*

**josesilvanohernandez@gmail.com**

*Escuela Normal Experimental de El Fuerte, El Fuerte, México.*

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 02 DE 2020 REVISADO: NOVIEMBRE 08 DE 2020 ACEPTADO: DICIEMBRE 04 DE 2020

## RESUMEN

En la presente investigación, se analizó el instrumento Rúbrica para evaluar la Integración de las TIC en el aula desde la Socioformación, esto se deriva a partir de la falta de instrumentos que nos ayuden a determinar la forma en que las Tecnologías de la Información y Comunicación están siendo integradas a las labores docentes y que sean pertinentes a los retos de la sociedad del conocimiento desde un enfoque socioformativo. El propósito del presente estudio consistió en el diseño y validación de contenido de una rúbrica mediante un juicio de expertos en diferentes temáticas como: docencia, evaluación de instrumentos, diseño de instrumentos, procesos psicológicos, formación y tecnología educativa. Se realizó un estudio instrumental con base en los siguientes pasos: 1) Revisión de los instrumentos existentes para diagnosticar o evaluar la integración de las TIC en el aula; 2) Construcción del instrumento mediante utilizando los niveles de desempeño propuestos desde el paradigma socioformativo; 3) Revisión y mejora del instrumento por medio de la técnica de juicio de expertos en la cual participaron 15 expertos; y 4) Mejora final del instrumento a partir de las sugerencias de los jueces y su evaluación. Resultados: se tuvieron los siguientes datos respecto a la V de Aiken: en cuanto a Pertinencia = 0.85 y redacción = 0.87 con una significación de  $p < 0,05$ .

**Palabras claves:** evaluación, socioformación, tecnología, juicio de experto, tic, v de aiken.

## ABSTRACT

*In the present investigation, the instrument was analyzed Rubric to assess the integration of ICT in the classroom from the Socioformación this is derived from the lack of instruments that help us determine the way in which Information and Communication Technologies are being integrated into the teaching tasks and that are relevant to the challenges of the knowledge society from a socioformative approach. The purpose of the present study was to design and validate the content of a rubric by means of an expert judgment on different topics such as: teaching, instrument evaluation, instrument design, psychological processes, education and educational technology. An instrumental study was carried out based on the following steps: 1) Review of existing instruments to diagnose or evaluate the integration of ICT in the classroom; 2) Construction of the instrument using the performance levels proposed from the socioformative paradigm; 3) Review and improvement of the instrument through the technique of expert judgment in which 15 experts participated; y 4) Final improvement of the instrument based on the suggestions of the judges and their evaluation. Results: the following data have regarding the V of Aiken: Relevance = 0.85, drafting=0.87 with a significance of  $p < 0.05$ .*

**Key Words:** evaluation, socioformation, technology, expert judgment, ict, v de aiken.

## INTRODUCCIÓN

**D**iversos autores han escrito que desde hace ya algunos años la sociedad viene experimentando nuevas formas de comunicar, de entretenerse, de trabajar, de negociar, de gobernar y de socializar, las TIC uso de las TIC han impactado no sólo a nuestras prácticas sino a nuestras estructuras mentales, a escala global (Trejo, Llaven y culebro, 2014; Alfonso, 2004 y Zermeño, Arellano y Ramírez, 2007; Carneiro, Toscano y Díaz, 2009). Katz (2009) describe en su libro que las TIC son responsables de aumentos en productividad, anteriormente inimaginables, en los más variados sectores de la actividad empresarial, y no es la excepción en las economías del conocimiento y de la innovación donde han figurado destacadamente. Respecto a los comportamientos personales, las nuevas tecnologías vienen revolucionando además las percepciones del tiempo y del espacio; a su vez, Internet se revela intensamente social, desencadenando ondas de choque en el modo como las personas interactúan entre sí a una escala planetaria (Pacheco, Ortega, Chong y Quiñonez, 2017).

La digitalización de la información hace posible la integración de distintos tipos de lenguajes y la difusión de documentos multimedia proporciona a las TIC un lugar privilegiado en el mundo. En efecto, ninguna otra tecnología originó tan grandes mutaciones en la sociedad, en la cultura y en la economía. En la actualidad, son consideradas herramientas indispensables en todos los sectores sociales y no es la excepción en el educativo, en donde desde los niveles básicos hasta educación superior existe el compromiso en el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan a los profesionales gestionar la calidad educativa necesaria para competir a nivel mundial. Garcés,



Garcés, & Alcívar (2016) comentan que la educación del siglo XXI está llamada a avanzar en la dirección (y la velocidad) adecuada para enfrentar los diversos desafíos y oportunidades que ofrece la sociedad del conocimiento. Según González (2001), la humanidad se encuentra actualmente en el “punto de viraje” de una transformación tecnológica sin precedentes. En este sentido, la relación que existe entre aprendizaje, generación de conocimiento, innovación continua y uso





de las nuevas tecnologías debe de ser muy estrecho. De ahí la importancia de determinar en qué medida las TIC están siendo integradas al ámbito educativo mediante la utilización del instrumento Rúbrica para Evaluar la Integración de las TIC en el Aula desde la Socioformación, se pretende determinar el nivel de pertinencia de una manera integral (Hernández, 2013) identificando las necesidades, fortalezas y los aspectos por mejorar.

Estudios recientes dan cuenta de la importancia que las TIC tienen en el ámbito educativo, en donde el reto principal consiste en la innovación o cambio en la forma de enseñar y de aprender. Agreda, Hinojo y Sola (2016) en su análisis, mencionan que estas herramientas han dado lugar a un giro de 360 grados en cuanto a la forma de concebir, planificar y cómo acontece la experiencia innovadora del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde la renovación pedagógica se hace indispensable (Carbonell, 2015; Rubio y Pérez, 2015) cada vez más están surgiendo movimientos que apuestan por la conectividad y por el aprendizaje en comunidad para construir conocimiento (Rivero, García y Ruiz, 2015). Estos nuevos modelos se están introduciendo con fuerza en los centros educativos y entienden la figura docente como la responsable de diseñar los entornos que favorezcan el aprendizaje y aprovechan la tecnología como mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris, Perochena, 2014).

Si hay una característica que define los centros educativos de la sociedad del conocimiento, esa es, el incremento constante de las TIC, y no sólo para presentar y distribuir información entre los estudiantes, sino también para crear nuevas escenografías comunicativas entre los partícipes en el acto didáctico, para romper la unificación de espacio y tiempo donde usualmente se produce la formación, o para incrementar la interacción entre los participantes en la misma (Cabero y Llorente, 2013).

Mirete, García y Hernández (2015) diseñaron un cuestionario para el estudio de las actitudes que tienen los estudiantes universitarios hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el

conocimiento y el uso que realizan de ellas, este se basa solo en la percepción de los alumnos dejando de lado al docente y a los directivos escolares, a pesar de que existen diversos instrumentos, publicados en internet, para medir el impacto de las TIC, aún existen necesidades en el área que permitan determinar el grado de integración de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo en la actualidad, en este sentido Salinas (2004) sostiene que las instituciones educativas están comprometidas en revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza aprendizaje apoyados en las TIC.

Algunas investigaciones internacionales indican que: a) la mayoría de los profesores utilizan las TIC para mejorar su gestión docente, y b) la mayoría de los profesores no transforma sustancialmente su práctica docente al integrar tecnología en el aula, lo que hace es acomodar la tecnología a su práctica actual (Pelgrum, W. J. (2001). Es decir, existen obstáculos a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es que el laboratorio de computación puede ser un ambiente que genera un clima de inseguridad en algunos profesores, esta situación ha movilizó en los últimos años a muchos investigadores a repensar y rediseñar ambientes pedagógicos en que las TIC son dispuestas en el aula con mayor atención a las capacidades del profesor y a los objetivos de la asignatura.

Agreda, Hinojo y Sola (2016) analizan como la sociedad ha estado inmersa en por lo menos tres etapas importantes en las cuales los paradigmas son renovados en cuanto a la forma de ver, ser y estar en este mundo, destacando la sociedad agrícola, la sociedad industrial y la sociedad de la información, yo agregaría, a esta lista, a la sociedad del conocimiento, que si bien no representa grandes cambios en cuanto a herramientas tecnológicas, respecto a la sociedad de la información, si en factores cognitivos y en la forma de entender el aprendizaje.

Hoy en día es innegable la importancia de la utilización de las TIC como apoyo académico, el alumno cada vez sabe más y aprende más cosas fuera de los centros educativos, por ello uno de los más grandes retos que tienen las instituciones consiste en integrar las aportaciones de estos canales formativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje facilitando la estructuración y valoración del conocimiento (Trapero (2009). Aunado a ello existe la necesidad de conocer el nivel de integración de las TIC en las instituciones educativas y con ello verificar que es lo que aún nos falta por hacer.

Las TIC crean nuevos entornos que establecen la necesidad de innovación en relación a las formas que interactúan docentes y alumnos en el aula. Esta situación pone de manifiesto la existencia de



necesidades de formación profesional y actualización docente en el uso de las TIC integradas al currículo (Vera, Torres y Martínez, 2014).

Por ello que el diseño de un nuevo instrumento de evaluación permitirá identificar aquellos elementos que aun necesitan ser atendidos y con ello lograr potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se pretende identificar la situación actual, en cuanto a la utilización de las TIC desde la socioformación, con 5 indicadores: Acceso. Se capacita al docente para que utilice las TIC de manera efectiva; Adopción. Reconoce la importancia de la tecnología como elemento de cambio ante la forma tradicional de enseñar; Adaptación. Integra la tecnología en la planeación de sus prácticas de clase; Apropriación. Utiliza la tecnología para actividades interdisciplinarias, colaborativas, basadas en proyectos de aprendizaje; e Invención: Descubren nuevos usos para la tecnología o combinan varias tecnologías de forma creativa. Estos niveles fueron propuestos por la UNESCO y en este artículo les dio enfoque desde los niveles de desempeño propuestos por la socioformación (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón, Guerrero-Rosas, 2016).

Considerando lo anterior el presente estudio se enfocó en las siguientes metas: **1)** diseñar un instrumento pertinente y práctico para evaluar el proceso de integración de las TIC en el aula considerando los retos de la sociedad del conocimiento y el enfoque socioformativo; **2)** determinar la pertinencia del instrumento y el grado en el cual es comprensible a través de la aplicación a de un juicio de expertos; y **3)** realizar la validación de contenido del instrumento con un grupo de jueces para determinar su grado de pertinencia respecto al constructo evaluado y la redacción de las preguntas y opciones de respuesta. Por ello se hace necesario señalar la necesidad de diseñar medidas confiables y validas, pero además proponer metodologías analíticas que proporcionen datos para la mejora continua en la formación del profesorado en el manejo de TIC.



## METODOLOGÍA

### TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio instrumental de validez de contenido respecto al instrumento rúbrica para evaluar la integración de las tic en el aula desde la socioformación, este tipo de estudio consiste en recabar la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el mismo, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones y verificar que tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo posible de conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Cohen & Swerdik, 2001). Barroso & Cabero (2013) así como Robles y Rojas (2015) describen que esta técnica es un método de validación cada vez más utilizado en el terreno educativo. Por su parte Weir (2005) menciona que “al evaluar si los formularios de prueba son de dificultad similar, se pueden utilizar los juicios de expertos en un estudio para determinar la equivalencia en las áreas, complejidad del código, complejidad cognoscitiva y demanda comunicativa”.

La modalidad más común para realizar la validez de contenido por criterio de jueces consiste en solicitar la aprobación, desaprobación de la inclusión o la modificación de algún ítem en la prueba por parte de varios expertos en la temática, cuyo número puede variar según los requerimientos del autor del instrumento. (Mayaute, L. M. E. 1988). Derivado de la escasez de información se utilizan técnicas para recoger o capturar del modo más preciso posible el conocimiento existente, a estas se les denomina juicio de expertos (Bolado, Ibañez y Lantanón, 1998). El método de juicio de expertos es calificado como un método aceptable en la comunidad científica y como una estrategia con amplias ventajas (de Arquer, 2011; Cabero y Llorente, 2013).



Foto de Chinaimages/depositphotos

### PROCEDIMIENTO

El estudio de validez de contenido se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

#### 1. Diseño y revisión por expertos.

Se diseñó el instrumento consistente en una rúbrica con 5 ítems y 4 opciones de respuesta cada uno, tomando en cuenta los niveles de dominio propuestos desde el enfoque socioformativo, cada indicador contiene una serie de descriptores que son utilizados para situar las respuestas desde el nivel receptivo hasta el estratégico (Tobón, 2013).

A continuación, en la tabla 1, encontrarás un modelo de cuatro niveles de dominio propuesto por Hernández M. (2013), en el cual se enfatiza el paso de un desempeño receptivo a un desempeño resolutivo, autónomo y estratégico.

**Tabla 1.** Niveles de Dominio propuestos desde la Socio-Formación

NIVEL	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
<b>I. RECEPTIVO.</b> Aborda un problema con recepción e identificación de la información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Recepción de información</li> <li>▶ Desempeño muy básico y operativo.</li> <li>▶ Baja autoestima.</li> <li>▶ Se tiene nociones sobre la realidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Recibe y procesa información científica.</li> <li>▶ Tiene algunas nociones de la investigación.</li> <li>▶ Requiere supervisión y asesoría de forma continua.</li> <li>▶ Hace labores muy operativas en proyectos de investigación.</li> </ul>
<b>II. RESOLUTIVO.</b> Aborda un problema, lo comprende y lo resuelve en los aspectos claves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Se resuelven problemas sencillos de contexto.</li> <li>▶ Hay labores de asistencia a otras personas.</li> <li>▶ Se tienen algunos elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia.</li> <li>▶ Se poseen algunos conceptos básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Planea ejecuta y evalúa un proyecto de investigación para abordar un problema sencillo de la realidad, con elementos más básicos y con asesoría.</li> <li>▶ Tiene el concepto de investigación.</li> <li>▶ Le motiva investigar como parte del ejercicio profesional.</li> </ul>
<b>III. AUTÓNOMO.</b> Aborda un problema con criterio propio y argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Hay autonomía en el desempeño (no se requiere asesoría de otras personas).</li> <li>▶ Se gestionan proyectos y recursos.</li> <li>▶ Hay argumentación científica.</li> <li>▶ Se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Realiza proyectos de investigación con autonomía.</li> <li>▶ Gestiona recursos para un proyecto de investigación.</li> <li>▶ Argumenta científicamente los resultados de la investigación.</li> <li>▶ Muestra perseverancia por lograr resultados importantes en la investigación.</li> </ul>
<b>IV. ESTRATÉGICO.</b> Aborda un problema del contexto con estrategias creativas, transversalidad y vinculación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Se plantean estrategias de cambio en la realidad.</li> <li>▶ Hay creatividad e innovación.</li> <li>▶ Hay altos niveles de impacto en la realidad.</li> <li>▶ Se resuelven problemas con análisis prospectivo y/o histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Demuestra un alto compromiso con la investigación científica.</li> <li>▶ Publica artículos en revistas indexadas.</li> <li>▶ Evidencia creatividad e innovación en la investigación.</li> </ul>

En la Tabla 2 se describen de manera sintética cada ítem o pregunta. Participaron 15 expertos en la mejora del instrumento y se complementó con un Cuestionario de Factores Sociodemográficos (tabla 3), el cual tiene como meta recoger datos sociodemográficos de los

participantes, respecto a aspectos tales como edad, sexo, nivel educativo, ingresos económicos, etc., para el presente estudio, solo se aplicaron los ítems relacionados con los datos sociodemográficos, la experiencia laboral, los estudios y la investigación.

**Tabla 2.** Dimensiones y Preguntas del Instrumento

Dimensiones	Preguntas del instrumento
<b>Dimensión 1. Acceso.</b>	Se capacita al docente para que utilice las TIC de manera efectiva.
<b>Dimensión 2. Adopción.</b>	Reconoce la importancia de la tecnología como elemento de cambio ante la forma tradicional de enseñar.
<b>Dimensión 3. Adaptación.</b>	Integra la tecnología en la planeación de sus prácticas de clase.
<b>Dimensión 4. Apropiación.</b>	Utiliza la tecnología para actividades interdisciplinarias, colaborativas, basadas en proyectos de aprendizaje.
<b>Dimensión 5. Invención:</b>	Descubren nuevos usos para la tecnología o combinan varias tecnologías de forma creativa.

**Tabla 3.** Datos Sociodemográficos de los Expertos

<b>Sexo</b>	40% hombres 60% mujeres
<b>Último nivel de estudio:</b>	Maestría: 47 % Doctorado: 33% Licenciatura. 20 %
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	Docencia : 73.3% Diseño de Instrumentos: 6.6% Procesos psicológicos: 6.6% Formación: 6.6% Tecnología educativa: 6.6%
<b>Número de años de experiencia profesional:</b>	Menos de 10: 53.3 % Entre 10 y 14: 13.3 % Más de 15: 33.3%
<b>Número de artículos publicados en el área:</b>	0: 60% 1: 6.6 % 2: 6.6 % 4: 6.6 % 5: 6.6 % 16: 6.6 % 18: 6.6 %
<b>Cuenta con libros publicados en el área:</b>	No: 93.3 % Si: 6.7 %
<b>Cuenta con capítulos de libros publicados en el área:</b>	No: 93.3 % Si: 6.7 %
<b>Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento de investigación.</b>	Si: 70 % No: 30 %

## 2. Estudio de la validez de contenido.

El concepto de validez de contenido ha sido objeto de un largo proceso de modificaciones desde su origen y podemos encontrar diferentes métodos para realizarlo (Pedroza et al, 2014). En este caso se hizo mediante la evaluación por parte de 15 jueces expertos en la temática. Se empleó la V de Aiken (Aiken, 1980), esta técnica consiste en un método sencillo para el análisis de datos y obtener resultados confiables en investigaciones. El cálculo del coeficiente V de Aiken consiste en tomar en cuenta la opinión de expertos

sobre la validez de un material evaluativo (Merino & Livia Segovia, 2009).

En un estudio realizado por Mayaute (1988) concluye que el coeficiente V de Aiken es el más adecuado para determinar este tipo de validez, ya que permite obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente según el tamaño de la muestra de jueces seleccionada. Su magnitud va desde 0.00 hasta 1.00; y el 1 representa un mayor acuerdo entre los jueces de la prueba.

## RESULTADOS

Después de hacer el análisis de cada uno de los ítems mediante la técnica V de Aiken, de las respuestas de los jueces de la prueba: Rúbrica para Evaluar la Integración de las TIC en el Aula desde la Socioformación, se obtuvieron valores superiores al valor crítico de 0.50 en cuanto a la pertinencia y redacción, todos los ítems alcanzaron un coeficiente mayor o igual a 0.80 en el aspecto de pertinencia y en cuanto a la redacción resultó ser mayor o igual 0.82, por tal motivo resultan válidos, esta información se puede observar en las tablas 4 y 5. Autores como Voutilainen & Liukkonen (1995) mencionan que si un 80 % de los jueces está de acuerdo con la validez de un ítem este puede ser incorporado al instrumento (citado en Hyrkas et al, 2003) describen que con valores de este tipo la prueba cumple para los fines que fue diseñada, la concordancia entre los jueces permite deducir que el instrumento es válido y confiable (Dorantes, Hernández & Tobón, 2016).

**Tabla 4.** Resultados de pertinencia en base a la V de Aiken.

Ítem	Pertinencia	P
Ítem 1	Ítem 1	$p < 0.05$
Ítem 2	0.80	$p < 0.05$
Ítem 3	0.82	$p < 0.05$
Ítem 4	0.82	$p < 0.05$
Ítem 5	0.89	$p < 0.05$

**Tabla 5.** Resultados de pertinencia en base a la V de Aiken.

Ítem	Pertinencia	P
Ítem 1	0.89	$p < 0.05$
Ítem 2	0.87	$p < 0.05$
Ítem 3	0.89	$p < 0.05$
Ítem 4	0.82	$p < 0.05$
Ítem 5	0.87	$p < 0.05$



El estudio de validez de contenido y de constructo mediante el juicio de expertos permitió recabar información cuantitativa de manera sistemática en sus dos aspectos evaluados, concluyendo así que cada uno de los aspectos a evaluar en la prueba estuvo por encima de los valores mínimos aceptados, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 6.** Resultados totales por ítem y del instrumento.

Ítem	Pertinencia	Redacción	Total, Ítem
Ítem 1	0.91	0.89	0.90
Ítem 2	0.80	0.87	0.83
Ítem 3	0.82	0.89	0.86
Ítem 4	0.82	0.82	0.82
Ítem 5	0.89	0.87	0.88
Total:	0.85	0.87	0.86

## DISCUSIÓN

De lo anteriormente expuesto, puede concluirse que el evaluar un instrumento de investigación resulta de vital importancia para determinar si contiene validez, en este caso pertinencia y redacción, e indicar también como dice cabero & Llorente (2013), la evaluación de las TIC debe ser evaluada también “por y desde” los receptores potenciales, pues de esta forma también tendremos información respecto a cómo las TIC se comportan en el contexto real de la enseñanza. En cuanto al juicio de expertos como técnica o metodología de investigación resulta ser uno de los más utilizados en el terreno educativo (Barroso & Cabero, 2013).

A partir del estudio llevado a cabo, puede concluirse que el instrumento es pertinente para evaluar y diagnosticar la integración de las TIC en el aula de una forma integral, tomando como base el juicio de expertos, el cual fue realizado por docentes investigadores con experiencia en el área. La validez es un criterio que permite comprobar la calidad de un instrumento, verificando si este evalúa lo que pretende medir (Urrutia, Barrios, Núñez, & Camus, 2014). Diversos estudios señalan la importancia del juicio de expertos para asegurar la pertinencia de los instrumentos (Barroso & Cabero, 2013; Cabero & Llorente, 2013; Mirete, García & Hernández, 2015; Dorantes, Hernández & Tobón, 2016), ya que con mucha frecuencia se diseñan instrumentos con bajo grado de coherencia con la teoría y el entorno. De esta manera, se puede plantear que el instrumento está acorde con los avances teóricos y puede ser relevante en futuras investigaciones.

En cuanto a la redacción puede concluirse que el instrumento está redactado de manera adecuada y es comprensible por los potenciales usuarios, el análisis de los jueces fue positivo en cada uno de los ítems presentados en la prueba. Existen diversos métodos para determinar la validez de contenido de una prueba entre ellos: los resultados del test, la opinión de los estudiantes, las entrevistas cognitivas y la evaluación por parte de expertos (López, Roperó & Peralta, 2011).

Consideramos que el diseño, evaluación y aplicación de este instrumento permitirá cuantificar en gran medida como es que las nuevas herramientas tecnológicas, como las TIC, están siendo tomadas en cuenta como instrumentos que facilitan la práctica docente, el proceso de enseñanza aprendizaje como tal y verificar cual es la importancia que se le da desde los niveles directivos de cada una de las instituciones educativas. Aún faltan estudios en el área que permitan identificar las necesidades de formación y de capacitación tanto en docentes en servicio como en docentes en formación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agreda Montoro, M., & Hinojo Lucena, M., & Sola Reche, J. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. Recuperado de <http://www.mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/1175>.
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Alfonso, R. D. (2004). Nuevas Tecnologías y Educación en el siglo XXI. *Etic@ net*. Recuperado de <https://goo.gl/Yqbbqg>.
- Barroso Osuna, J. M., & Cabero Almenara, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(2), 25-38. Recuperado de <https://bit.ly/2Mg6pUD>.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. D. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Recuperado de <https://bit.ly/2vhT9Z5>.
- Calderero Hernández, J. F., Aguirre Ocaña, A. M., Castellanos Sánchez, A., Peris Sirvent, R. M., & Perochena González, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2). Recuperado de <https://goo.gl/4ZxJtT>.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. *Octaedro*. Recuperado de <https://bit.ly/2M3SVOW>.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Recuperado de <https://goo.gl/xkAi8H>.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- de Arquer, M. I. (2011). NTP 401: Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos. Centro nacional de condiciones de trabajo, España. Recuperado de <https://goo.gl/EsQeyH>.
- Dorantes - Nova, J., & Hernández - Mosqueda, J., & Tobón - Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del Síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12 (6), 327-346. Recuperado de <https://bit.ly/2KraKfN>.
- El Juicio de Expertos, Ricardo Bolado, Jesús Ibáñez y Alfredo Lantarón (1998), Neografis, S. L., España. Recuperado de <https://goo.gl/EEA8P2>.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Recuperado de <https://goo.gl/3nFfmo>.
- Garcés Suárez, E., Garcés Suárez, E., & Alcívar Fajardo, O. (2016). Las Tecnologías de la Información en el cambio de la Educación Superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (4), pp. 171-177. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. Recuperado de <https://goo.gl/eWd5vS>.
- Hernández Mosqueda, J. S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4). Recuperado de <https://bit.ly/2OcBU2G>.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6). Recuperado de <https://bit.ly/2M0Jlam>.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619-625. Recuperado de <https://bit.ly/2vDtxFF>.
- Katz, R. L. (2009). El papel de las TIC en el desarrollo (Vol. 19). Raul Katz. Recuperado de <http://cort.as/-8shc>.
- López, A., Ropero, J., & Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *Revista Folios*, (34), 77-91. Recuperado de <https://bit.ly/2vEKXGq>.
- Mayaute, L. M. E. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1), 103-111. Recuperado de <https://goo.gl/sFDMai>.
- Merino Soto, C., & Livia Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*, 25(1). Recuperado de <https://goo.gl/X5p6h7>.
- Mirete Ruiz, A., & García-Sánchez, F., & Hernández Pina, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (2), 75-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659006>.
- Pacheco, L. S., Ortega, W. F. A., Chong, E. D. J. D., & Quiñonez, V. M. R. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 721-749. Recuperado de <https://goo.gl/h775cw>.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. doi:<https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & education*, 37(2), 163-178. Recuperado de <https://bit.ly/2MOXp9e>.
- Rivero, M., García, C. I., & Ruíz, R. (2015). PlanEsTIC: Aprendizaje en comunidad para el fortalecimiento de la incorporación de TIC en educación superior en Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2O8JITO>.
- Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (18). Recuperado de <https://goo.gl/o7uyKJ>.
- Rubio, J. A. R., & Pérez, E. H. (2015). Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (6DU). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/245251>.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, (RUSC), 1(1), 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/2vf5Uny>.
- Trapero, M.D.S. & Secundaria, P.Y. (2009). Importancia de las TIC para la educación. nuevas tecnologías. Recuperado de <https://bit.ly/2CqBXla>.
- Tobón, S. (2013) Evaluación de las competencias en la educación básica (2ª. Ed). México: Santillana.
- Trejo Sirvent, M., & Liaven Coutiño, G., & Culebro Mandujano, M. (2014). Retos y desafíos de las TIC y la innovación educativa. *Atenas*, 4 (28), 130-143. Recuperado de <https://goo.gl/rKzCFE>.
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Núñez, M. G., & Camus, M. M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Recuperado de <https://bit.ly/1iR-2Gxp>.
- Vera Noriega, J. Á., Torres Moran, L. E., & Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 143-155. Recuperado de <https://goo.gl/89fcQY>.
- Weir, C.J. (2005). Language testing and validation. An Evidence-based Approach. New York: Palgrave MacMillan.
- Zermeño, A., & Arellano, A., & Ramírez, V. (2007). El papel de las tecnologías de información y comunicación en la vida cotidiana. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIII (25), 152-160. Recuperado de <https://goo.gl/E89Uzf>.

# UN ACERCAMIENTO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIA DEL COLEGIO VALLADOLID CAMPUS GUADALAJARA

A LOOK AT SCHOOL COEXISTENCE AMONG  
MIDDLE SCHOOL STUDENTS

**Lic. Sandra Verónica Ramírez Rodríguez**  
**sandyram-05@hotmail.com**

*Colegio Valladolid Campus Guadalajara*

**M.P. Mercedes Rosalía González Arreola**

*Maestra en Psicología*

**mercegleza@gmail.com**

*Centro De Investigación E Innovación Educativa Del Sistema Educativo  
Valladolid (CIINSEV)*

RECIBIDO: FEBRERO 17 DE 2021 REVISADO: MARZO 14 DE 2021 ACEPTADO: MARZO 23 DE 2021

## RESUMEN

Con el objetivo de conocer cómo es la convivencia entre los alumnos de nivel secundaria, para determinar si existe violencia o no entre ellos y que la información obtenida sirva para diseñar un programa que promueva la sana convivencia escolar con el propósito de lograr un ambiente libre de violencia en el contexto escolar, familiar y social. Se diseñó el cuestionario "Respeto Y Sana Convivencia Escolar", conformado por 13 ítems, con opción de respuesta tipo escala Likert, el cual fue respondido por la directora, una prefecta y 9 docentes que imparten clases en los tres grados de nivel secundaria del Colegio Valladolid Campus Guadalajara. Este trabajo es un primer acercamiento para conocer el panorama de la convivencia escolar, el cual servirá para comenzar a concientizar a la comunidad escolar sobre la importancia que tiene la promoción de la sana convivencia escolar.

**Palabras claves:** comunidad escolar, convivencia escolar, respeto, violencia.

## ABSTRACT

*With the objective of knowing how coexistence is like among middle school students, to determine whether or not there is violence among them and that the information obtained serves to design a program that promotes healthy school coexistence with the purpose of achieving an environment free of violence in the school, family and social context. The questionnaire "Respect and Healthy School Coexistence" was designed, consisting of 13 items, with a Likert scale type response option, which was answered by the principal, a prefect and 9 teachers who teach classes in the three middle school grades Valladolid Guadalajara campus. This work is a first approach to know the panorama of school coexistence, that will serve to begin to raise awareness in the school community about the importance of promoting healthy school coexistence.*

**Key Words:** school community, School coexistence, respect, violence.

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos, así lo establece el Artículo 3º de la Carta Magna de la Constitución Mexicana y es de esta manera que la finalidad de la educación será realizar las facultades y el potencial de las personas, para que éstas se encuentren en condiciones de participar de forma responsable y activamente en las tareas que les conciernen como sociedad. Es así como entonces, se hace indispensable el identificar los conocimientos, habilidades y competencias que los niños y adolescentes precisan para alcanzar su plena realización.

Por otra parte, además de la educación, la vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos por todos; por lo que es necesaria la promoción y el respeto a los derechos humanos, al igual que la democracia, justicia, la fraternidad e igualdad. Todos estos deben ser puestos en práctica como principios y valores que deben traducirse en actitudes y prácticas que inspiren legitimen y sustenten el quehacer educativo y no ser solamente conceptos a memorizar (SEP, 2016).

En el año 2001, durante el Consejo Escolar de Andalucía, se concretó que la comunidad educativa está formada por los actores educativos que son todas aquellas personas involucradas en su quehacer con la escuela y la educación, los cuales son docentes, personal de apoyo, alumnos y sus familias, todos unidos por un bien en común...la educación. Sobre cuál es el papel y función en el proceso y adquisición del aprendizaje de cada integrante de la comunidad educativa, se establecieron las siguientes:

- ▶ Los alumnos son el centro del proceso educativo, en ellos se implementan diversas estrategias enfocadas hacia su mejora, la adquisición de aprendizajes y competencias.
- ▶ Los docentes son guía y facilitadores, además brindan ayuda continua a los estudiantes.
- ▶ Personal de apoyo educativo, comprende a el personal profesional, administrativo, técnico y general que trabaja en la escuela; ellos contribuyen a la educación de calidad, así como al entorno de aprendizaje seguro y positivo.
- ▶ La familia es el primer encuentro en donde se establecen vínculos afectivos, es donde se transmiten creencias y valores heredados por las propias pautas y formas de crianza; de esta manera, la familia funge como mediadora de los aprendizajes al ser la que interviene entre el niño y el ambiente en donde se desarrolla.

En cuanto a la convivencia como concepto y asunto público fue durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994–2000) que se incorporó en la agenda nacional, pero la convivencia escolar como tema de política educativa es posterior, ya que se integró en México de manera formal hasta el gobierno de Felipe Calderón en el 2008.

De acuerdo a la Reforma Educativa del 2016, se requiere la participación de los padres de familia y de la comunidad en ambientes escolares propicios, así como presupuestos y normas que apoyen a las escuelas y a los maestros en el ejercicio de su función, ya que cada aspecto o componente juega un papel que se articula e interrelaciona con los otros.

No es suficiente adquirir y memorizar información; ahora es necesario saber acceder y profundizar en aquello que se requerirá a lo largo de la vida. La educación enfrenta nuevos retos correspondientes a los cambios políticos, sociales y económicos, consecuencia del cambio tecnológico y globalización. Es importante afianzar los valores que como sociedad se asumen para fortalecer el respeto a nosotros mismos y a los demás, el sentido del deber y de la responsabilidad, para favorecer la capacidad de cooperación y de mirar por el interés de todos (SEP, 2016).

De esta manera, en los últimos años ha sido permanente el interés de atender la violencia escolar mediante programas institucionales de convivencia y de estrategias pedagógicas transversales.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La primera referencia teórica acerca del aprender a convivir se encuentra en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI, el cual fue presidido por Jaques Delors y lleva por nombre “La educación encierra un tesoro”. En dicho informe se establece que, la educación se basa en cuatro pilares: “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. Referente al tercer pilar, indica que se aprende a vivir juntos “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, al realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (1996).

En los Acuerdos Escolares de Convivencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece que la convivencia escolar es “una herramienta fundamental para aprender a aprender, al tiempo que constituye un fin en sí misma, aprender a ser, aprender a hacer y

aprender a convivir, propiciando el desarrollo integral del ser humano” (2015).

Durante un ejercicio llevado a cabo de manera virtual con estudiantes de un Diplomado de la Universidad Iberoamericana León, con el objetivo de recuperar la construcción colectiva de conceptos que definieran los pilares y los desafíos de la convivencia escolar, sus participantes, todos latinoamericanos, originarios de los países: Perú, Bolivia, Chile, Nicaragua, Costa Rica, Venezuela y México, se obtuvieron algunas definiciones de convivencia, entre ellas:

“Convivir es un acto dialógico fundamentado en relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad, contextualizados en un ámbito democrático. (Na., Hidalgo, UPN-Hidalgo), (Como se citó en Cánovas, C.E., 2009).

“Definimos convivir como un proceso social y formativo, por los que los individuos y grupos de personas dialogan para actuar de manera incluyente, en un tiempo y lugar. Es un proceso donde se construye un contexto democrático

*basado en la interacción de los seres humanos en igualdad de derechos y responsabilidades, que demanda la relación entre diferentes. En síntesis, la convivencia es posible en un marco de normatividades acordadas democráticamente, donde los individuos en colectivos construyan las habilidades, capacidades y actitudes que promuevan el diálogo (comunicativo-conductual), la responsabilidad (relación interpersonal), la identificación y el respeto a las diferencias y los objetivos de convivencia para la paz.” (Ro. y Ed., síntesis consensuada realizada por quienes fungieron como secretaria y Coordinador del equipo), (Como se citó en Cánovas, C.E., 2009).*

*“La convivencia es el proceso por medio del cual los seres humanos determinamos la interacción con nuestros semejantes, se requiere de una estructura actitudinal, valoral y normativa, que regule dicha interacción”. (Os., Guadalajara, UPN de Zapopan), (Como se citó en Cánovas, C.E., 2009).*

”

En cuanto a la convivencia escolar, un grupo de Psicólogos la ha definido como la capacidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto y solidaridad recíprocas, expresada en una relación mutua y armoniosa en la que no exista la violencia entre los diferentes actores de la Comunidad Educativa.

Así mismo, recomiendan que para evitar la agresividad en el contexto educativo es necesario fomentar y desarrollar el diálogo reflexivo; no se deben ignorar situaciones que desencadenan conflictos entre los miembros de la comunidad educativa y se debe favorecer la expresión de emociones de tal manera que las personas puedan manifestarse sin sentirse agobiados por ello, generando de esta manera la capacidad de libre albedrío, (Psicólogos.com.co, 2019).

Como se puede ver, existe, muchas formas de definir convivencia, pero ¿cuál es la importancia de esta se lleve

a cabo de manera sana, que el cohabitar sea sin violencia, se pongan en práctica los valores de respeto, tolerancia, entre otros?... El programa de estudios Guía para la Educadora (2011) resalta la importancia de los valores, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado, la manera de enfrentar los conflictos e incluso los espacios de interacción real o virtual, como aspectos que configuran en cada escuela de un modo especial que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.

Además de reducir la violencia dentro de los planteles educativos, el fomentar una sana convivencia entre los actores educativos mediante los valores, resulta importante por el hecho de que permite que se favorezcan ciertas habilidades. En su libro “Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento” (2014) Mario Sandoval Manríquez, destaca las siguientes habilidades:

- ▶ Escuchar activamente y hablar con otros/as.
- ▶ Dialogar con fundamentos.
- ▶ Compartir propuestas.
- ▶ Participar, actuar con otros/as.
- ▶ Disentir, es decir, aceptar que mis ideas o las del otro/a u otros puedan ser diferentes.
- ▶ Interactuar: intercambiar acciones con otros/as.
- ▶ Interrelacionarse, establecer vínculos que impliquen reciprocidad.
- ▶ Asumir responsablemente las acciones con otros, comprometerse.
- ▶ Reflexionar: repensar sobre lo actuado, lo sucedido; objetivar y observar críticamente las acciones e ideas. (Sandoval, 2014).

En muy poco tiempo las problemáticas que vive la escuela han aumentado. El incremento de violencia social, aunada a las diversas formas que esta adquiere y la dificultad para impulsar formas de regulación de la convivencia desde el enfoque de los derechos humanos, se convierten en una realidad ante la cual resulta necesario construir maneras de actuar en las instituciones educativas, ya que, nuevas situaciones

se han convertido en fuertes desafíos difíciles de afrontar. (Ochoa, A. y Salinas, J.J (coords.), 2019).

La violencia escolar se entiende como un proceso donde participan diversos actores involucrados en relaciones desiguales de poder durante la interacción cotidiana dentro del contexto escolar. Esta afecta el desarrollo integral de los niños y tiene consecuencias negativas a nivel personal y social. En este sentido, resulta fundamental la colaboración de toda la comunidad educativa. Sanmartín (2006), hace hincapié en que es necesario tener presente dos comprensiones básicas:

- 1) un conflicto no necesariamente constituye un acto de violencia, aunque cabe mencionar que un conflicto mal abordado puede derivar en situaciones de violencia.
- 2) no todas las expresiones de violencia son iguales y generan el mismo daño. Algunas formas de violencia son muy sutiles y pueden incluso aparecer en situaciones normales entre algunas personas. Un ejemplo de esto pueden ser las formas de discriminación que se expresan como “bromas”, las cuales pueden ocasionar incluso daño irreparable en las personas, tanto a nivel físico como psicológico.

Se denomina entonces como violencia a toda aquella “acción u omisión, que se realice de manera intencional, y que pueda dañar o dañe a terceros” (Sanmartín, 2006, p. 22). La violencia que ocurre en los contextos educativos se denomina violencia escolar y se define como “cualquier acción u omisión intencional que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” Entendiendo por terceros a cosas o personas. (Sanmartín, 2006).

Según el informe del Ministerio de Educación (2019) sobre los datos recabados a través del Teléfono contra el Acoso Escolar (01 800 900 018 018), en todo el país de México, más de 5,000 posibles víctimas denunciaron

sentirse agredidas psicológica o físicamente en la escuela. Esta cantidad de víctimas, respecto al año anterior, se ha reducido casi a la mitad, pero pone de relieve la necesidad de seguir trabajando el desarrollo de competencias y valores sociales para reducir la violencia en las escuelas y ofrecer un entorno seguro a aquellos niños y adolescentes más vulnerables al acoso.

Por lo anterior es que se debe de propiciar la participación de los maestros como protagonistas de la reflexión de las problemáticas que viven, incentivando la creación de un entrelazado que permita la colaboración entre docentes para apoyar el desarrollo de la sana convivencia escolar a fin de hacer posible la emergencia de sujetos de derecho en una nueva relación educativa, (Gómez, A., 2010, Sanz, S. 2012 y Pérez, A. 2014).

Una parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar se basa en una racionalidad instrumental que entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes, así lo señalan Blanco (2005), Cohen (2006), Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, (2009), al concluir que la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase.

Los integrantes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo”. En México, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 planteó en su tercer objetivo: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”. Para lograrlo, la Subsecretaría de Educación Básica diseñó un sistema para la mejora educativa integrado por cuatro prioridades: mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas,



normalidad mínima de operación escolar, disminución del rezago y abandono escolar, y desarrollo de una buena convivencia escolar. Todo esto implicó el reorganizar recursos, procesos y acciones para que la escuela tuviera la posibilidad de cumplir el fin social educativo de que las niñas y niños aprendan a aprender y aprendan a convivir de manera sana.

Por su parte, el Ministerio de Educación y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a través de un trabajo articulado con diferentes escuelas y el uso de la plataforma virtual pusieron en marcha la campaña “SÍseVe”, la cual motiva a que los estudiantes reporten casos de violencia en sus instituciones educativas por medio de dinámicas grupales, con la finalidad de generar escuelas acogedoras, seguras y libres de violencia.

Por medio de la campaña, “SÍseVe” durante el 2019 se reportaron un total de 36 mil 558 casos, siendo 18 mil 958 de violencia física, 12 mil 114 de violencia psicológica y 5 mil 486 de violencia sexual en escuelas a lo largo de todo el país.

El trabajo que a continuación se desglosa, es el parteaguas de una investigación realizada en el Colegio Valladolid Campus Guadalajara, que tiene como propósito, en primera instancia, conocer cuál es perspectiva que tienen los docentes sobre cómo es la convivencia entre sus alumnos, saber por medio de algunas preguntas si los docentes detectan la existencia agresiones entre los alumnos, con qué frecuencia se presentan problemas relacionados con el respeto, tolerancia, la convivencia y qué medidas implementan para solucionarlos; también conocer qué tipo de conductas, comportamientos observan los profesores en sus alumnos y cómo es la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar. Finalmente, se espera en una segunda instancia, que con la información obtenida se diseñen estrategias, un programa de intervención que genere una sana convivencia entre los miembros de la comunidad escolar del Colegio Valladolid Campus Guadalajara y ponerlas en práctica, para posteriormente servir como un ejemplo a otras instituciones e incluso, extrapolar los resultados positivos que se logren, hacia otros países en un futuro no muy lejano.



## METODOLOGÍA

### OBJETIVO GENERAL

Conocer cómo es la convivencia entre los alumnos de nivel secundaria del Colegio Valladolid Campus Guadalajara, para determinar si existe violencia o no entre ellos con el propósito de lograr un ambiente libre de violencia en el contexto escolar, familiar y social.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▶ Diseñar y aplicar un instrumento que permita conocer qué percepción tienen los docentes sobre la convivencia entre sus alumnos.
- ▶ Sensibilizar a la comunidad escolar sobre las consecuencias de la violencia escolar.
- ▶ Proponer estrategias de intervención que generen una sana convivencia entre los miembros de la comunidad escolar por medio del diálogo, resolución de problemas y trabajo en equipo.
- ▶ Promover los valores respeto y tolerancia entre los miembros de la comunidad escolar.

### ▶ TIPO DE ESTUDIO:

El presente trabajo es un estudio de tipo mixto ya que se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas. Es una investigación transversal de tipo descriptivo al presentar frecuencias de una exposición (convivencia escolar) que permiten determinar condiciones para poder planear, diseñar estrategias de intervención, prevención y tratamiento. En lo que concierne a este estudio, el ser transversal ayuda a que la información sobre la percepción que tienen los docentes respecto

a la convivencia entre los alumnos pueda ser útil para decidir qué acciones llevar a cabo para desarrollar una sana convivencia entre los miembros de la comunidad escolar, fomentar los valores de respeto y tolerancia e incluso se podría diseñar e instrumentar un programa para prevenir la violencia.

Así mismo, el presente trabajo es una investigación de campo, un estudio de grupo específico, al presentar resultados obtenidos de docentes de nivel secundaria del Colegio Valladolid Campus Guadalajara, cuyos resultados pretenden extrapolarse a otros grupos similares.

### ▶ PARTICIPANTES:

Una directora, una prefecta y 9 docentes que imparten clases a 275 alumnos (145 mujeres y 130 hombres) en los tres grados de nivel secundaria.

### ▶ CONTEXTO:

Colegio Valladolid Campus Guadalajara, Jalisco, México.

### ▶ HERRAMIENTAS:

Cuestionario “Respeto Y Sana Convivencia Escolar”, cuyo objetivo es conocer cómo es la convivencia entre los alumnos dentro y fuera del salón de clases, identificar las estrategias que implementan para resolver las diferencias entre ellos, determinar si existe violencia o no, saber qué es el respeto para ellos y si ponen en práctica ese valor. Es un cuestionario conformado por 13 interrogantes, con opción de respuesta tipo escala Likert.

### ▶ PROCEDIMIENTO:

Primero se construyó el instrumento “Respeto Y Sana Convivencia Escolar”, con base en revisión bibliográfica y observación del día al día de los alumnos y docentes en la institución, por parte de una de las autoras.



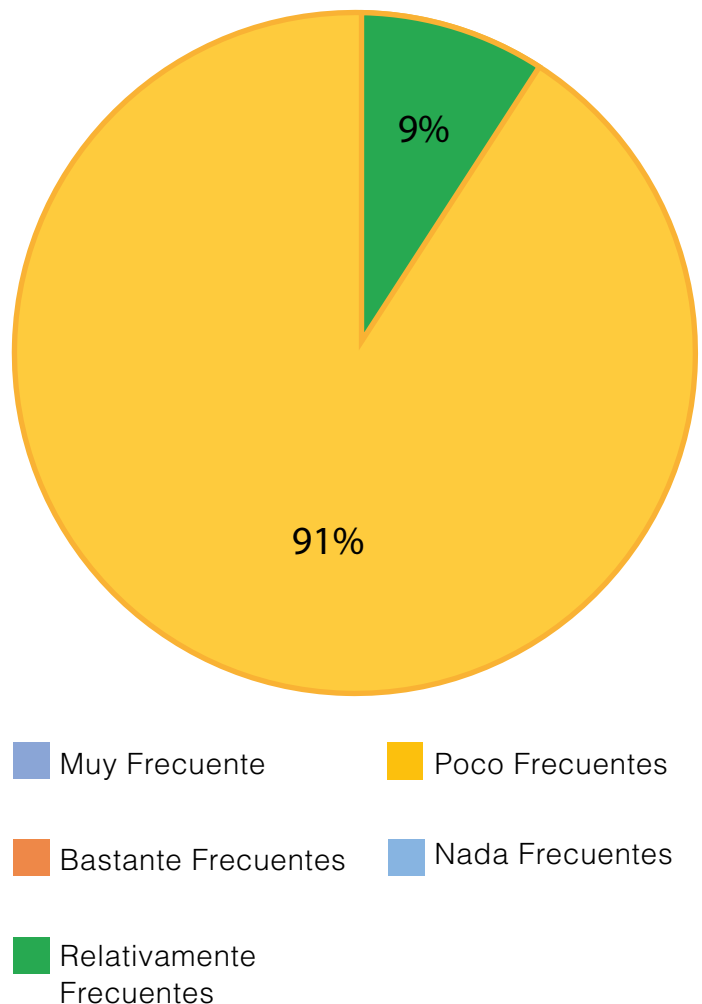
El formato digital del instrumento se envió a un investigador, docente titular de la Maestría en Educación del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), quien fungió como juez para valorar la pertinencia de los ítems, determinar si se entendían las instrucciones y las preguntas.

Una vez que el instrumento estuvo terminado y aprobado por el juez revisor, se imprimió para luego acudir al Colegio Valladolid Campus Guadalajara, donde se habló con la Directora del instituto para solicitar apoyo y autorización para que los miembros de su comunidad escolar participaran en un proyecto de investigación sobre la convivencia escolar. Una vez que se contó con su autorización, se acudió nuevamente a las instalaciones de la escuela para aplicar primeramente entre los docentes de nivel secundaria el cuestionario "Respeto Y Sana Convivencia Escolar". Después de leer las indicaciones y esclarecer dudas, el cuestionario fue entregado y contestado por los nueve docentes de nivel secundaria, así como los responsables de Dirección y Prefectura. Posteriormente se analizaron las respuestas y se obtuvieron los resultados que a continuación se describen.

## RESULTADOS

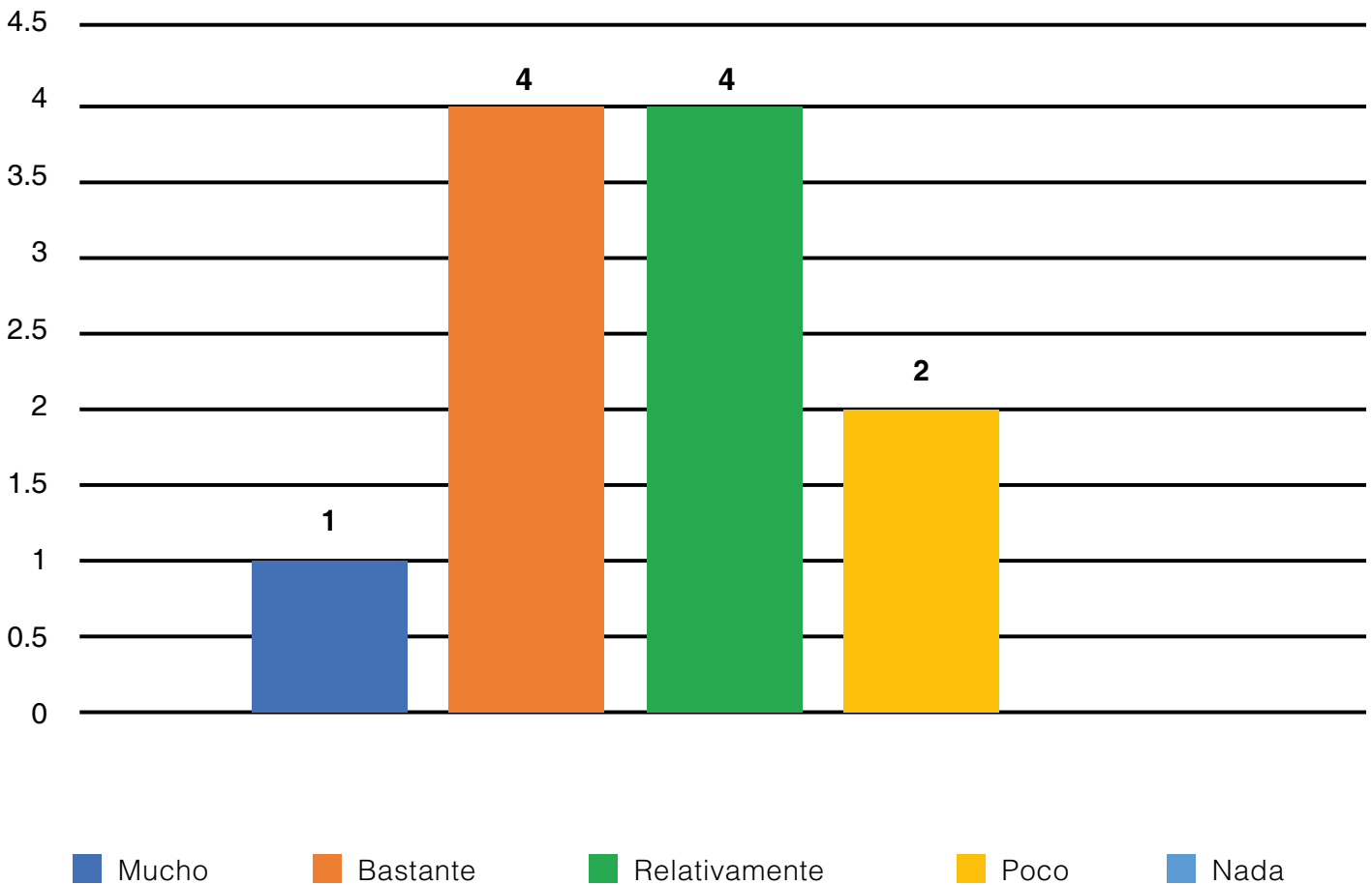
En la primera interrogante que indaga sobre con qué frecuencia se presentan los problemas de convivencia en el centro en el que desempeña su labor, 10 de las personas contestaron que actualmente son situaciones poco frecuentes y una las considera relativamente frecuentes. En la Figura 1 se muestran los porcentajes.

**Figura 1.** Frecuencia en que se presentan los problemas de convivencia en el centro educativo.



Respecto a si se considera que los problemas en el centro en el que desempeña su labor están relacionados con la falta de respeto entre los alumnos, una persona considera que mucho, dos que poco, cuatro señalan que bastante y otros cuatro dicen que relativamente. En la Figura 2 se muestran los resultados.

**Figura 2.** Frecuencia en que los problemas están relacionados con la falta de respeto entre los alumnos.



En el tercer reactivo se enumeró una serie de situaciones que ocurren dentro del centro educativo. En la Tabla 1 se muestran las situaciones y la frecuencia con que los alumnos han informado que son partícipes.

**Tabla 1.** Situaciones en la que los alumnos han informado que son partícipes.

Situación	Nunca	Muy Pocas veces	Algunas Veces	A Menudo	Muy a Menudo
1. Los alumnos desobedecen al profesor.	0	10	1	0	0
2. Alumnos no cumplen las normas de comportamiento en la clase.	0	10	1	0	0
3. Los estudiantes interrumpen, molestan y no dejan dar la clase al profesor.	0	10	1	0	0
4. Los estudiantes obedecen al profesor.	0	0	0	10	1
5. Faltas de respeto entre los compañeros de la clase.	0	10	1	0	0
6. Estudiantes cumplen las normas de comportamiento.	0	0	0	10	1
7. Alumnos se niegan a hacer las tareas asignadas.	0	11	0	0	0
8. Estudiantes provocan, ridiculizan o insultan a los profesores.	0	11	0	0	0
9. Estudiantes hacen las tareas encomendadas.	0	0	0	0	11
10. Alumnos respetan a los profesores.	0	0	0	0	11
11. Estudiantes llegan tarde a clase.	2	9	0	0	0
12. Los alumnos provocan, ridiculizan o insultan a los compañeros.	0	8	3	0	0
13. Estudiantes entran y salen de clase sin permiso.	11	0	0	0	0
14. Alumnos respetan el horario de entrada y salida.	0	0	0	0	11
15. Ausencia en clases.	0	5	6	0	0
16. Los alumnos no respetan a los profesores.	4	6	1	0	0

Como puede verse en la Tabla 1, de acuerdo con los docentes, los alumnos pocas veces los desobedece, ya que muy a menudo cumplen con las tareas, las normas, los respetan, los alumnos no entran y salen de clase sin permiso. Por otra parte, algunas veces hay ausencia en clases, provocan, ridiculizan o insultan a sus compañeros. Pocas veces

los estudiantes interrumpen, molestan y no dejan dar la clase al profesor.

En el reactivo cuatro, se plantearon otras situaciones, ahora bajo la interrogante ¿Con qué frecuencia ha observado estas situaciones dentro de la institución donde labora?, (véase Tabla 2).

**Tabla 2.** Frecuencia de situaciones dentro de la institución.

Situación	Nunca	Muy Pocas veces	Algunas Veces	A Menudo	Muy a Menudo
1. Disputa, falta de entendimiento y de colaboración entre los profesores.	0	9	2	0	0
2. Padres y madres que se relacionan correctamente con los profesores.	2	9	0	0	0
3. Falta de entendimiento y colaboración entre alumnos y profesores.	1	10	0	0	0
4. Disputas, falta de entendimiento y de colaboración entre los profesores, psicólogos y directivos.	1	4	6	0	1
5. Trabajo en equipo entre padres y profesores.	0	11	0	0	0
6. Disputa, falta de entendimiento y de colaboración entre los alumnos.	4	0	7	0	0
7. Falta de entendimiento y de colaboración entre padres y profesores.	3	8	0	0	0
8. Trabajo en equipo entre padres, psicólogos y directivos.	0	4	7	0	0
9. Falta de entendimiento y colaboración entre padres	0	0	8	3	0
10. Falta de entendimiento y colaboración entre alumnos, psicólogos y directivos.	2	9	0	0	0

De acuerdo con los docentes son pocas las veces que hay disputas entre ellos, sin embargo, con los padres de familia no es de la misma manera, ya que el trabajo en equipo con ellos es poco, no hay colaboración entre los papás. También se puede observar que la mayoría de los docentes revela que sí existen disputas, faltas de entendimiento y colaboración entre los estudiantes,

pero muy pocas veces hay falta de entendimiento de ellos hacia el directivo.

Sobre la frecuencia en que los docentes han observado determinadas conductas en los alumnos de la institución, ellos señalaron las siguientes, (véase Tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencia de conductas observadas en los alumnos de la institución.

Situación	Nunca	Muy Pocas veces	Algunas Veces	A Menudo	Muy a Menudo
1. Agresiones físicas.	0	11	0	0	0
2. Amenazas entre los compañeros.	0	9	3	0	0
3. Obligan a hacer cosas que otro no quiere.	10	1	0	0	0
4. Roban dinero o material de compañeros.	2	9	0	0	0
5. Trabajan en equipo en un ambiente de armonía (alumnos con alumnos y entre maestros).	0	0	0	8	3
6. Insultan a profesores y personal de la institución	6	5	0	0	0
7. Ayudan a algún compañero.	0	0	0	10	1
8. Ponen sobrenombres	0	8	3	0	0
9. No toman en cuenta a algún compañero y excluirlo de un grupo de amigos.	0	11	0	0	0
10. Ayudan a algún compañero en los problemas personales.	0	0	8	3	0
11. Dicen mentiras o rumores sobre alguien.	0	0	7	2	2
12. Se oponen a tratos negativos hacia otros.	0	0	0	6	5
13. Esconden los útiles escolares, mochilas, libros de los compañeros.	0	0	0	6	5

Los maestros, prefecta y directora comentan que son pocas las veces en que se presentan agresiones físicas, amenazas entre los compañeros, no se obligan a hacer cosas que otro no quiere, ya que se oponen a los tratos negativos hacia otros, no excluyen, por el contrario, los docentes han notado que se ayudan entre ellos con los problemas personales. Tampoco tienen el hábito de robar. Lo que sí tienden a hacer

con mayor frecuencia es, decir mentiras o rumores sobre alguien, así como esconder los útiles escolares, mochilas, libros de los compañeros.

Al preguntarles si profesores conocen los problemas de respeto y convivencia entre alumnos, el 27% indicó que siempre que suceden se enteran, mientras que el 73% señaló que a menudo lo hacen. (Figura 3).



**Figura 3.** Frecuencia con que los profesores conocen los problemas de respeto y convivencia entre alumnos.

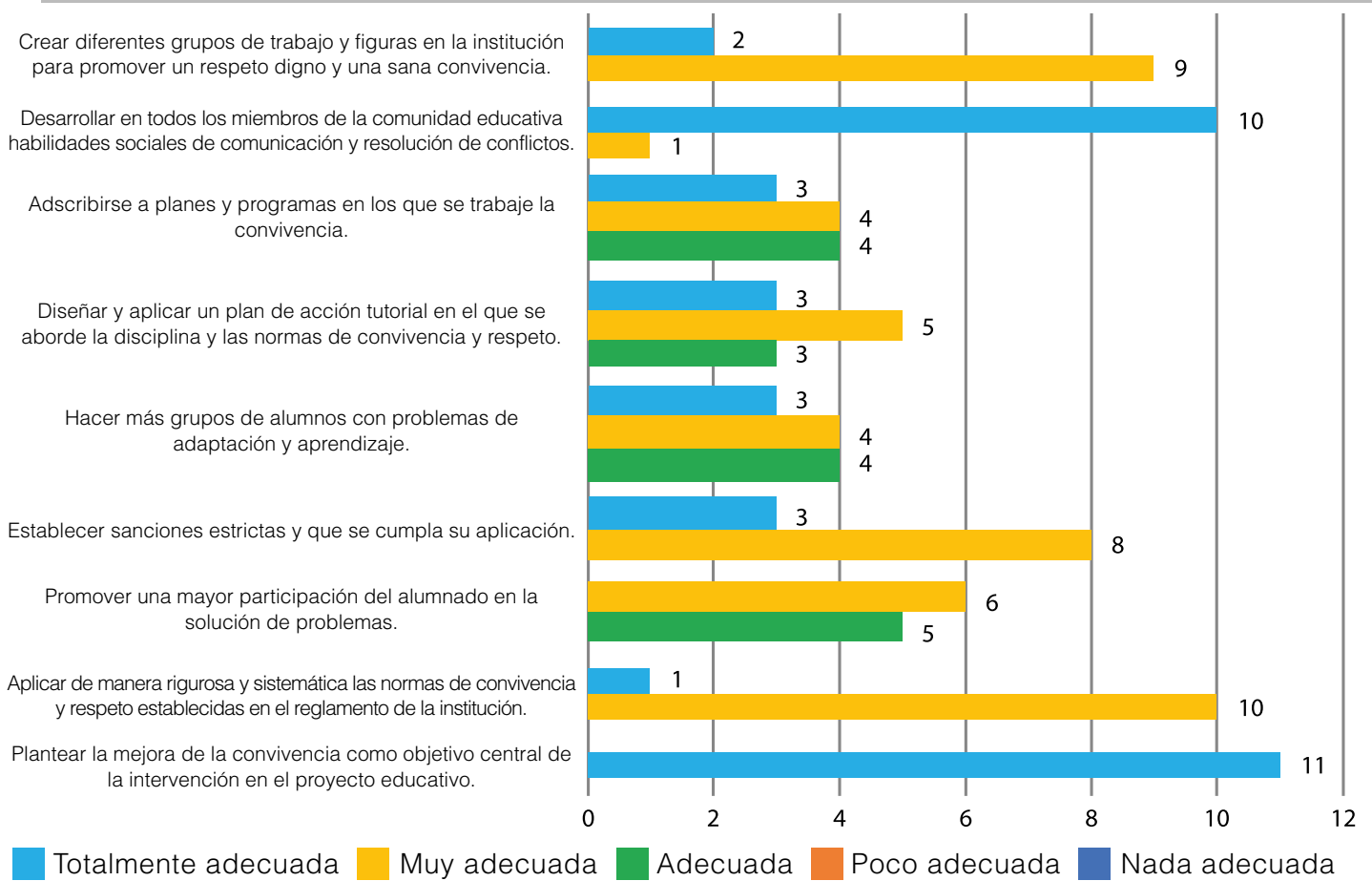




Sobre qué soluciones consideran adecuadas para afrontar los problemas de convivencia, de la lista sugerida, los docentes estuvieron totalmente de acuerdo en considerar a la convivencia como objetivo central de intervención en un proyecto educativo y desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa

habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos. Otra solución que consideraron muy adecuada fue el aplicar de manera rigurosa y sistemática las normas de convivencia y respeto establecidas en el reglamento de la institución. En la Figura 4 se pueden apreciar las otras soluciones sugeridas.

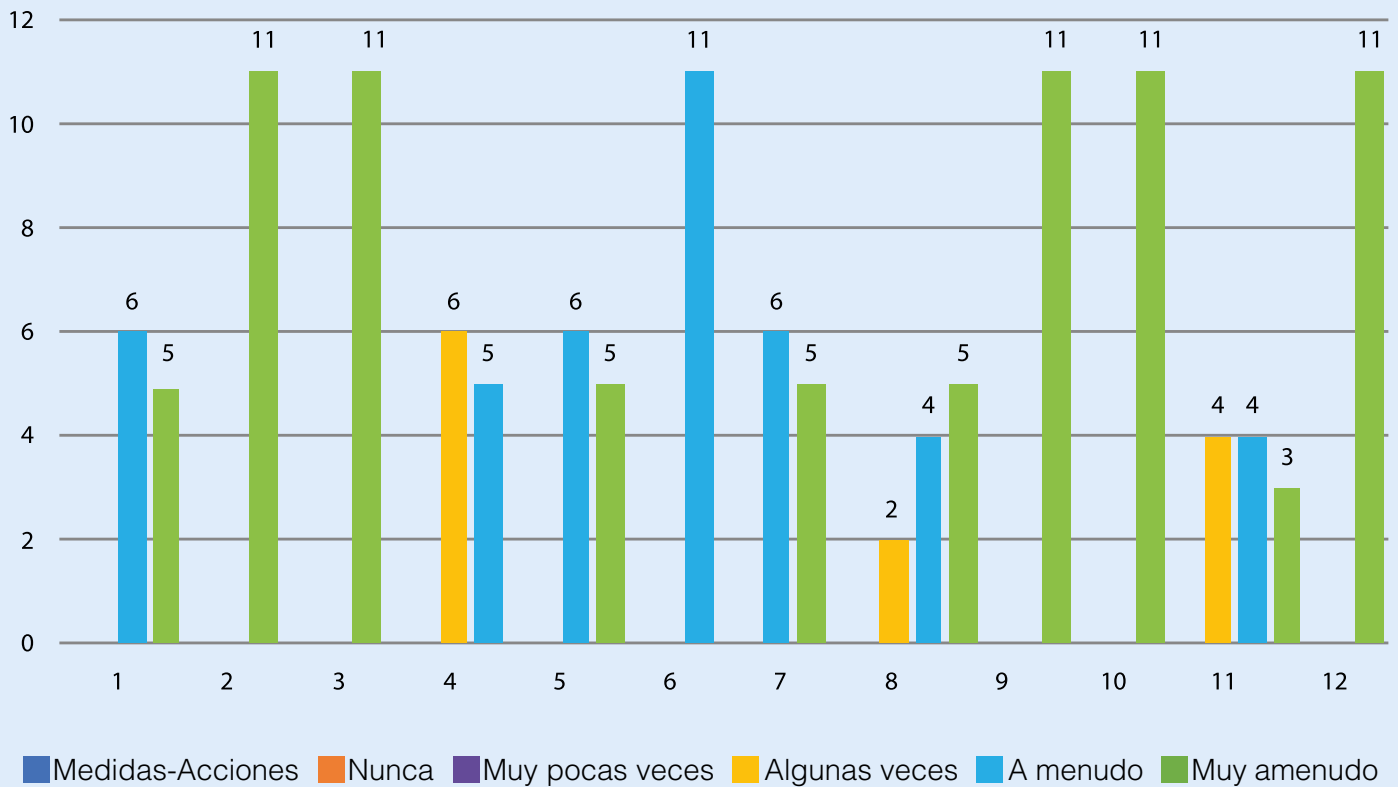
**Figura 4.** Soluciones consideradas adecuadas para afrontar los problemas de convivencia.



Referente a qué medidas, acciones son implementadas por los docentes y con qué frecuencia lo hacen, en la Figura 5, se distingue que muy a menudo el primer día de clase se debate con los alumnos las normas de respeto y convivencia dentro y fuera del aula, de esa manera, el maestro se asegura de que cada uno de los alumnos

conozca el reglamento; Ante cuestiones que amenazan la convivencia de la clase se interviene rápidamente; El docente no pasa por alto el incumplimiento de ninguna de las normas del reglamento; y finalmente, el maestro expone los motivos por los cuales es importante respetar y cumplir con el reglamento.

**Figura 5.** Medidas, acciones implementadas por los docentes.

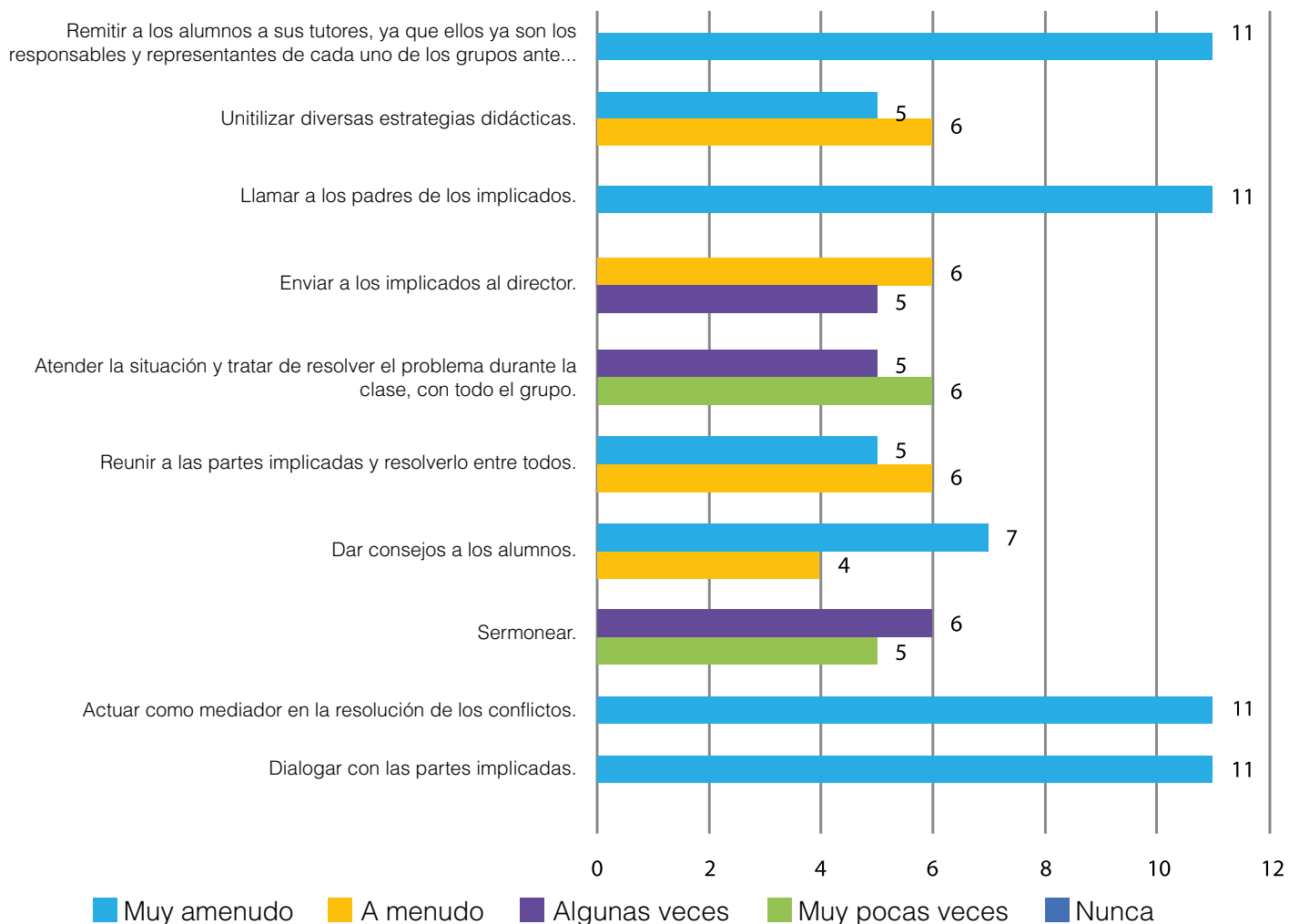


- Desde el primer día, establecer normas que se deben seguir en la clase.
- El primer día de clase debatir con los alumnos las normas de respeto y convivencia dentro y fuera del aula y hacerlas explícitas.
- Ante cuestiones que amenazan la convivencia de la clase intervenir rápidamente.
- El docente acude a Dirección para que ponga orden dentro del salón de clase.
- El docente canaliza a los alumnos que son parte del conflicto con el Psicólogo.
- El profesor castiga a todos los alumnos por igual.
- El profesor dialoga y da solución al conflicto en el momento inmediato en que se presenta.
- El maestro continúa con la clase y simplemente envía a los alumnos causantes del conflicto a Dirección.
- El docente no pasa por alto el incumplimiento de ninguna de las normas del reglamento.
- El maestro se asegura de que cada uno de los alumnos conozca el reglamento.
- El profesor realiza actividades en clase para desarrollar los valores establecidos en el reglamento.
- El maestro expone los motivos por los cuales es importante respetar y cumplir con el reglamento.

Con respecto a qué acciones realizan los docentes cuando existen problemas de convivencia y respeto dentro de la institución y del aula, ellos respondieron que muy a menudo actúan como mediadores en la

resolución de conflictos, dialogan con los alumnos sus tutores y padres, les dan consejos, muy pocas veces los sermonean o atienden el problema con todo el grupo, (véase Figura 6).

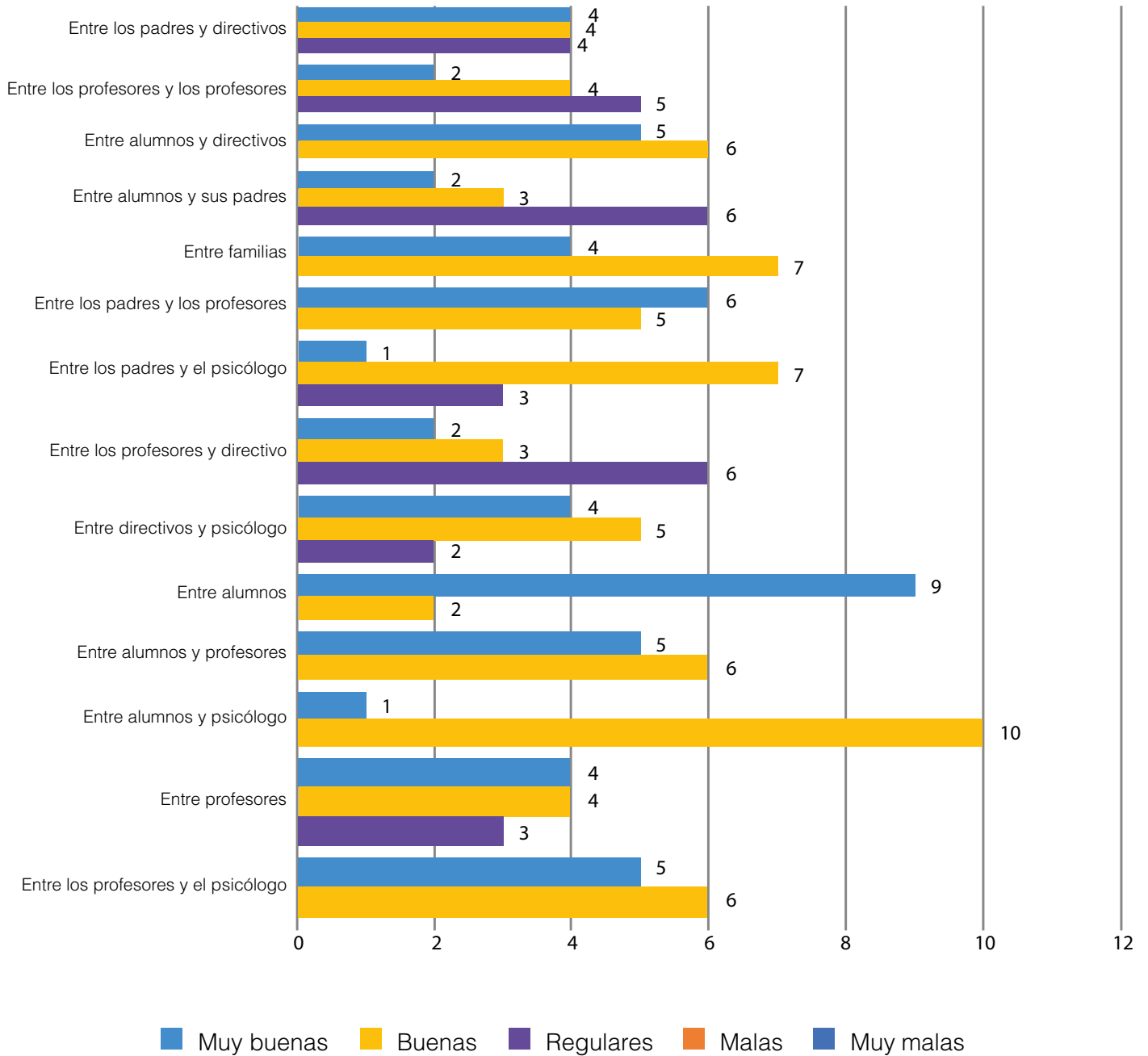
**Figura 6.** Acciones realizan los docentes cuando existen problemas de convivencia y respeto dentro de la institución y del aula.



Al indagar sobre cómo es la comunicación y relación entre los miembros de la comunidad escolar, la mejor es la que se presenta entre alumnos y psicólogo, seguida de los padres y el psicólogo. La mayoría considera como regular a la relación y comunicación entre

alumnos y padres, así como profesores y directivo. En general, la comunicación de los docentes con los alumnos se cataloga como buena, no obstante, es mejor la comunicación que se da entre los alumnos, (véase Figura 7).

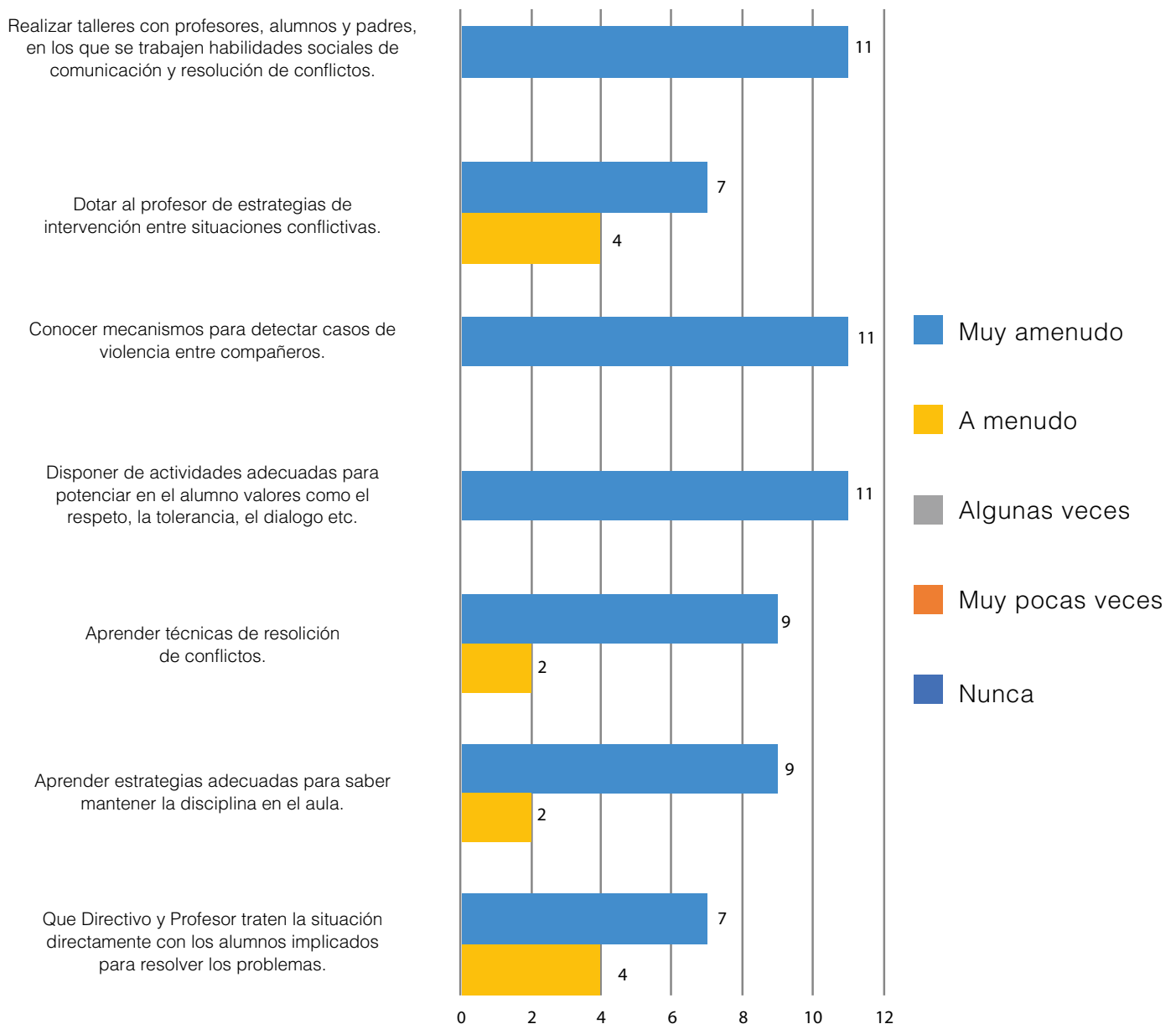
**Figura 7.** Cómo es la comunicación y relación entre los miembros de la comunidad escolar.



En cuanto a ¿cuáles son las demandas más frecuentes de los profesores en el tema del respeto y la convivencia escolar?, todos los que respondieron el cuestionario coincidieron en que es necesario hacer principalmente tres cosas, la cuales están muy relacionadas: 1) Realizar talleres con profesores, alumnos

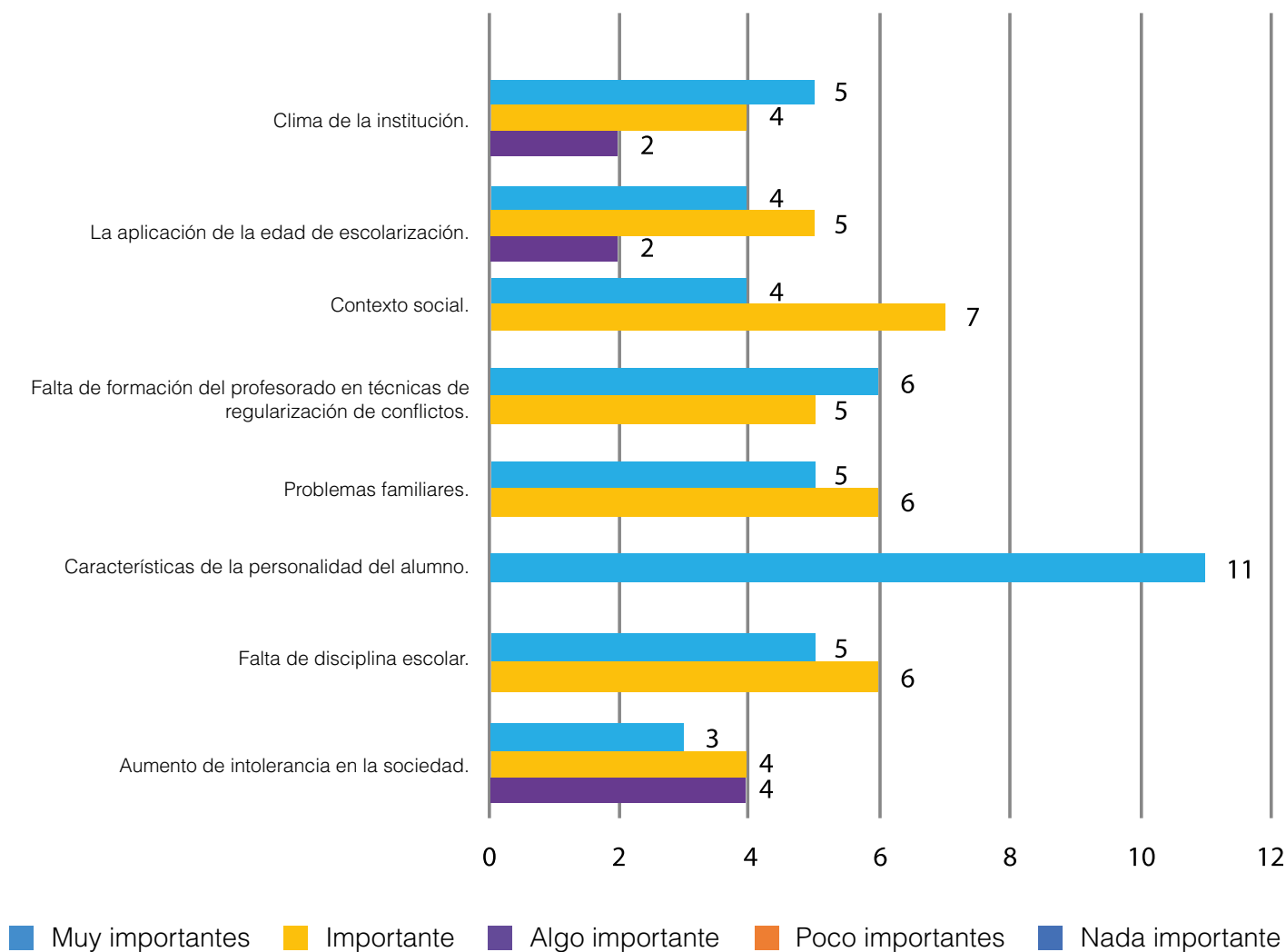
y padres, en los que se trabajen habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos. 2) Conocer mecanismos para detectar casos de violencia entre compañeros. 3) Disponer de actividades adecuadas para potenciar en el alumno valores como el respeto, la tolerancia, el dialogo etc. (Figura 8).

**Figura 8.** Demandas de los profesores en el tema del respeto y la convivencia escolar.



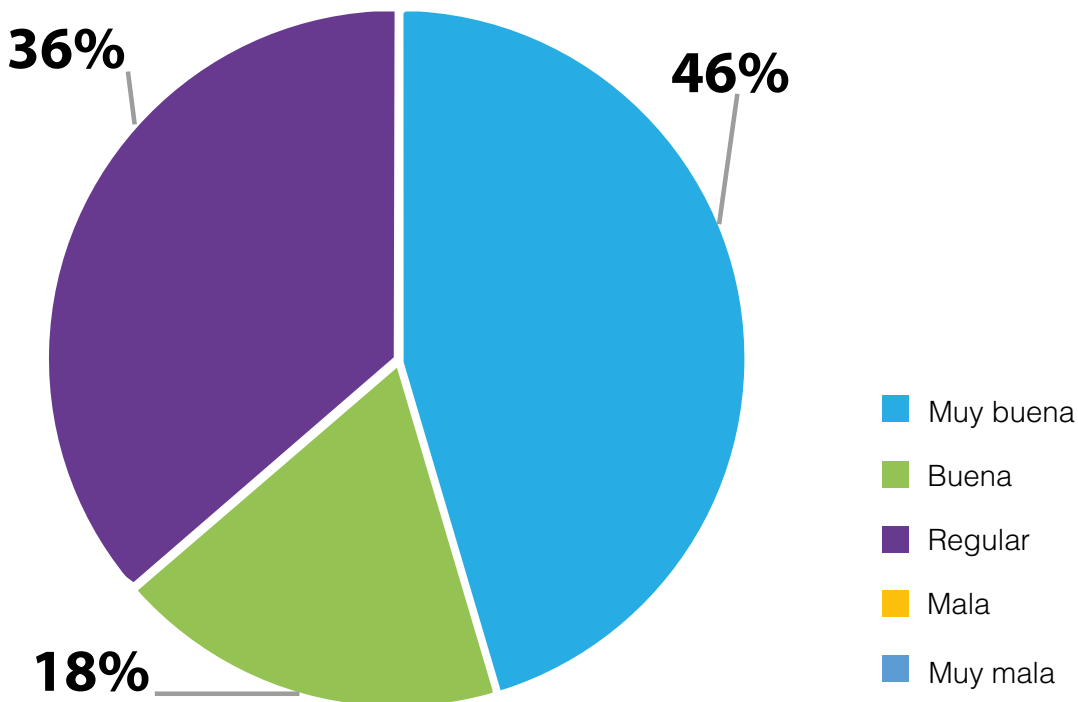
Respecto a qué importancia pueden tener algunas causas en las conductas de los alumnos conflictivos todos coincidieron en que la personalidad del alumno es la más importante, seguida del contexto social, los problemas familiares y la falta de disciplina escolar; esta última que puede estar ligada a la falta de formación del profesorado en técnicas de regularización de conflictos, la cual también consideran importante.

**Figura 9.** Causas en las conductas de los alumnos conflictivos.



Finalmente, en la interrogante ¿Cómo calificaría su formación sobre convivencia escolar?, el 46% considera que muy buena, 18% señala que buena y el 36% de los docentes indicó que regular. (Véase Figura 10).

**Figura 10.** Cómo calificaría su formación sobre convivencia escolar.



## DISCUSIÓN

Blanco (2005) Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, (2009), han detectado que con el tiempo la violencia escolar, afecta de manera negativa el desempeño de los estudiantes, ya que ocasiona falta de concentración, además de incrementar las tasas de ausentismo y deserción escolar, lo que perjudica su futuro profesional e incluso económico. Por lo que la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase. Si comparamos estas ideas con los resultados obtenidos, se puede observar que, de momento, aunque existe violencia, falta de entendimiento y respeto, así como desacuerdos entre los integrantes de la comunidad escolar del Colegio Valladolid Campus Guadalajara, estas diversas situaciones no han provocado ausentismo por parte de los alumnos.

La Ley de Educación del Estado de Jalisco (1997), en su Artículo 7º, señala: La educación que imparta el Estado tendrá entre sus finalidades el “impulsar la educación para la paz y la convivencia ciudadana a través de la promoción y práctica de valores éticos y solidaridad social. Promover los principios de equidad y no discriminación”. Con la información obtenida en esta investigación se pretende contribuir a dicho objetivo, ya que los resultados antes mostrados servirán como base para próximamente diseñar un programa que promueva la sana convivencia escolar.

Por los resultados obtenidos se puede determinar que de momento la convivencia entre los alumnos no presenta graves problemas, a menudo trabajan en equipo en un ambiente de armonía. No se obligan a hacer cosas que otro no quiere, no prevalece violencia física

entre ellos, pero sí existe; Además, los docentes dieron a saber que los alumnos ponen sobrenombres, dicen mentiras o rumores sobre alguien, esconden los útiles escolares, mochilas y libros de los compañeros.

Por lo anterior, el siguiente paso será implementar el cuestionario “Respeto y Sana Convivencia Escolar” en el resto de los docentes y niveles del Colegio Valladolid Campus Guadalajara para conocer cuál es la situación de cada uno de los grupos de toda la escuela.

Este diagnóstico de la convivencia entre los alumnos de secundaria del Colegio Valladolid Campus Guadalajara servirá, primeramente, para comenzar a concientizar a la comunidad escolar (alumnos, docentes, personal adminis-

trativo, padres de familia) sobre la importancia que tiene la promoción de la sana convivencia escolar con el propósito de promover un ambiente libre de violencia en el contexto escolar, familiar y social.

Una vez que el cuestionario “Respeto y Sana Convivencia Escolar” haya sido respondido por todo el personal de la institución, con la información obtenida se podrá diseñar un programa de intervención y poner en práctica estrategias, de acuerdo con las problemáticas presentes y las necesidades de la institución, las cuales tendrán la finalidad de generar una sana convivencia entre los miembros de la comunidad escolar, para posteriormente servir como un ejemplo a otras instituciones.

## CONCLUSIONES

La aplicación del cuestionario permitió hacer un primer acercamiento para conocer el panorama, saber cuál es la percepción que docentes, prefecta y directivo tienen acerca de la convivencia entre los alumnos de nivel secundaria del Colegio Valladolid Campus Guadalajara.

Se pretende que esta información sirva, para en un futuro, proponer estrategias de intervención que generen una sana convivencia entre los miembros de la comunidad escolar por medio del diálogo, resolución del problemas y trabajo en equipo.

Con el paso del tiempo, también se pretende ir adaptando el cuestionario “Respeto y Sana Convivencia Escolar”, para la detección de nuevos problemas que se puedan presentar. Así mismo, se podrían mejorar las estrategias de intervención en la resolución de conflictos, diseñar más y nuevas medidas para fomentar la sana convivencia escolar. Por ello es por lo que se considera oportuno el continuar con este estudio, el cual puede extrapolarse a todos los centros educativos del país y del mundo.

Si bien, en la actualidad más de 36 millones de estudiantes se han ausentado de las aulas debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el Covid-19, la cual fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una emergencia sanitaria el 30 de enero del 2021, es inevitable que los alumnos sigan conviviendo. No lo hacen de manera física, pero sí virtual, por lo que es pertinente seguir observando y analizando cómo es que se desarrolla la convivencia, principalmente el fomentar que sea sana y fortalecer los lazos entre los miembros de la comunidad escolar mediante programas de sensibilización sobre las consecuencias de la violencia escolar y promover los valores de respeto y tolerancia.





## BIBLIOGRAFÍA

- Arango, J., Demeneghi, D., Contreras, S., et al. (2015). Acuerdos Escolares de Convivencia. Orientaciones para su elaboración. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/basica/convivencia-escolar/Acuerdos.pdf>
- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista PRELAC, 1, pp 174-177.
- Blanco, R. (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Cánovas, C.E. (2009). VIGOTSKY Y FREIRE DIALOGAN A TRAVÉS DE LOS PARTICIPANTES DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL LATINOAMERICANA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, noviembre, 2009, pp. 1-30 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. Harvard Educational Review, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. Teachers College Record, 111 (1) 180-213.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2001). Guía para la participación en los consejos escolares. Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/pdfs/Guia/Guia\\_02.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Guia/Guia_02.pdf)
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: McGraw-Hill.
- Ministerio de educación (2019). Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>
- Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan (coords.) (2019). La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo. Querétaro: UAQ, 2019. 274 pp., versión electrónica. Recuperado de: [http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro\\_La\\_convivencia\\_escolar\\_base\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_desarrollo.pdf](http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf)
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Revista Idea La Mancha. Gobierno de Jalisco. Reglamento para el de Educación Básica del Estado de Jalisco, Guadalajara. 2010
- Gobierno del Estado de Jalisco. Poder Ejecutivo. Secretaría General de Gobierno. Dirección de Publicaciones. Acuerdo por el que se emiten las "Reglas de Conducta para las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco. Guadalajara, Jalisco. Octubre de 2012.
- Pérez, Mariana. (Última edición:5 de febrero del 2021). Definición de Convivencia. Recuperado de: <http://conceptodefinicion.de/convivencia/>. Consultado el 18 de febrero del 2021.
- Psicólogos.com.co, (2019) ¿Por qué es importante la convivencia escolar?. Recuperado de: <https://www.psicologos.com.co/articulos/por-que-es-importante-la-convivencia-escolar#:~:text=La%20convivencia%20escolar%20es%20la,de%20respeto%20y%20solidaridad%20rec%C3%ADprocas.&text=A%20dem%C3%A1s%20el%20marco%20de%20convivencia,0%20estudiante%20docente%20y%20viceversa>
- RPP Noticias (2019). Ministerio de Educación y Unicef iniciaron una campaña para prevenir y denunciar la violencia escolar. Recuperado de: <https://rpp.pe/campanas/contenido-patrocinado/ministerio-de-educacion-y-unicef-iniciaron-una-campana-para-prevenir-y-denunciar-la-violencia-escolar-noticia-1235633>
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? Diario de campo, suplemento nº40 (nov./dic.),11-30. Recuperado de: [http://www.antropologia.inah.gob.mx/pdf/pdf\\_diario/diciembre\\_06/supl\\_diciembre\\_06.pdf](http://www.antropologia.inah.gob.mx/pdf/pdf_diario/diciembre_06/supl_diciembre_06.pdf)
- Sandoval, M. (2014.). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. Última Década, vol.22, núm. 41. Valparaíso, Chile. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007)
- Secretaría de Educación Jalisco. Dirección de Psicopedagogía. Protocolo de Convivencia para la Intervención del Acoso y la Violencia Escolar. Guadalajara, Jalisco. 2014.
- Secretaría de Educación Pública. Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública. Ciudad de México. 2015.
- SEP (2011). Guía para la educadora. México: SEP.
- SEP (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4, Serie: herramientas para la educación básica. México: SEP.
- SEP (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)



# LA MOTIVACIÓN DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES

---

*TEACHING MOTIVATION AND ITS INFLUENCE ON THE  
ACQUISITION OF LEARNING.*

---

**Lic. Graciela Guadalupe Godoy Robles**

*Estudiante de maestría en educación en Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Valladolid (CIINSEV).*

***gogracesbs@gmail.com***

*Directora de Secundaria y Multiversidad. Campus Tlajomulco. Sistema Valladolid. Guadalajara, México.*

**Dra. Victorina López Vizcarra**

*Asesor de artículo científico*

***victorina.lopez@ciinsev.mx***

*Asesor del Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Valladolid (CIINSEV).*

RECIBIDO: FEBRERO 20 DE 2021 REVISADO: MARZO 10 DE 2021 ACEPTADO: MARZO 24 DE 2021

## RESUMEN

Mucho se ha investigado acerca de la educación en el país y como mejorarla se ha vuelto una problemática que involucra a muchos sectores de la sociedad. La educación en México ha dirigido su atención a los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos en donde la motivación del docente y su desempeño en el aula son imprescindibles. En el presente artículo se presentan los fundamentos teóricos y los resultados de un estudio exploratorio desarrollado con el objetivo de investigar las causas de la problemática educativa antes mencionada. Como metodología se empleó la técnica del cuestionario y de la entrevista y por último se realiza un análisis a las causas que limitan al docente para lograr la motivación de sus alumnos.

**Palabras claves:** docente, alumno, aprendizaje, motivación, aprendizaje esperado.

## ABSTRACT

*Much research has been done about education in the country and how to improve it has become a problem that involves many sectors of society. Education in Mexico has directed its attention to the teaching-learning processes of students where the teacher's motivation and their performance in the classroom are essential. This article presents the theoretical foundations and the results of an exploratory study developed with the aim of investigating the causes of the aforementioned educational problems. As a methodology, the technique of the questionnaire and the interview was used and finally an analysis is carried out on the causes that limit the teacher to achieve the motivation of their students.*

**Key Words:** teachers, student, learning, motivation, expected learning.

## INTRODUCCIÓN

**H**oy en día el proceso educativo está transformándose e involucrando a todos los actores responsables de la educación de nuestros alumnos; maestros motivados y comprometidos con la educación transformadora, alumnos motivados, padres y sociedad con un mismo objetivo: que todos los niños, niñas y adolescentes alcancen los aprendizajes para hacerle frente a los retos que nuestra sociedad demanda en el siglo XXI.

Se habla de que la transformación educativa sólo será posible con la gestación de una Nueva Escuela Mexicana cuyos objetivos, serían construir un sistema educativo con equidad y promover la calidad o excelencia educativa (SEP, 2019). Esta estrategia sólo será viable si se promueven cambios en la práctica docente, promoviendo nuevas formas de enseñar, que se funden realmente en el interés del alumno, formas activas, lúdicas, que hagan de la escuela un lugar amable y placentero, que favorezcan el aprendizaje colectivo y que partan realmente de los intereses del alumno.

Con esta investigación se pretende encontrar cuáles son los verdaderos factores motivantes que hacen que el docente se involucre en el rendimiento académico de sus alumnos y al mismo tiempo estén ligados con la motivación tanto intrínseca como extrínseca. El estudio permitirá establecer de qué manera la motivación aplicada por el docente al impartir o exponer su clase, permite al alumno interesarse más por los contenidos de las asignaturas, y que en gran medida esta motivación corresponde a sus intereses y necesidades personales.

Es fundamental generar ambientes de aprendizaje inclusivo, motivador con diversas actividades de tolerancia,

de empoderamiento de estos grupos vulnerables, que también están en el aula como reflejo de esa sociedad que vive más allá de esas paredes; es fundamental que se genere un cambio en las aulas, donde el docente se convierta en agente motivador de cambio para formar a las futuras generaciones. Las concepciones educativas del modelo de la Nueva Escuela Mexicana expresan que la familia debe participar con el docente en el desarrollo de la personalidad de cada alumno, reafirmando su individualidad dentro de su proyección social; como en la satisfacción de sus necesidades motivacionales, cognitivas, culturales en función de la estimulación del aprendizaje; también, en el desarrollo de habilidades, y valores necesarios para que sean personas conscientes de su responsabilidad generacional ante la sociedad.

El maestro de la Nueva Escuela Mexicana se basa en las prácticas de enseñanza aprendizaje como un profesional comprometido en lograr que todos los alumnos aprendan. Transmitiendo su entusiasmo que todos ellos pueden lograr lo que se propongan. Es un maestro que tiene una comprensión profunda del currículo, de las capacidades a desarrollar en los alumnos adaptando su enseñanza a las características individuales, culturales, lingüísticas y sociales para lograr que aprendan; cuenta con un amplio repertorio pedagógico para alcanzar este propósito, capaz de revisar su propia práctica para mejorarla. Asimismo, es un maestro que utiliza en su hacer cotidiano herramientas básicas, como la planeación y la evaluación, en tanto medios que le permiten concretar sus intencionalidades pedagógicas, quien con sus actitudes y acciones contribuye a generar un ambiente propicio para el aprendizaje. (Excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. (SEP- octubre 2019).

Se ha demostrado que la motivación docente juega un papel fundamental en la calidad de los aprendizajes, la motivación de los estudiantes es además uno de los factores principales para la adquisición de los aprendizajes esperados. ¿La motivación dependerá únicamente de cómo los docentes diseñan y ejecutan una actividad en el aula?

Cuando hay motivación docente los resultados del aprendizaje en los alumnos se incrementan; ejemplo de ello son algunos estudios clásicos citados por Ausubel, Novak y Hanesian (1986), se demuestra que

cuando los estudiantes tienen una opinión favorable sobre lo que aprenden al apreciar su importancia y utilidad su desempeño escolar mejora.

La motivación es un elemento multidimensional muy complejo, necesario para el aprendizaje y que determina el desarrollo personal y profesional de todos los individuos. Así desde el campo de la psicología educacional existen diversas búsquedas para conocer y reconocer como se genera la motivación académica procedentes de los alumnos y de los docentes. En definitiva, existen muchos instrumentos para medir



la motivación de los alumnos, pero pocos son válidos para medir la motivación de los profesores hacia sus alumnos. Los profesores son los responsables en las aulas del interactuar, de focalizar la atención, el interés, y el aprendizaje en los alumnos, también de buscar la interacción del padre de familia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Victoria (2003) sostiene que una de las características de la política educativa actual en México es la promoción de una mayor participación de los padres de familia con la escuela y principalmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

“

*“El entusiasmo del profesor en las actividades diarias tiene un impacto significativo en el incremento de los niveles de motivación de los alumnos. Cada logro está unido directamente con su propio nivel de motivación del profesor”. (International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, s.f.)*

*De acuerdo a la RAE (s/f) la Motivación se define como “Actitud y predisposición de un individuo a hacer algo cuando es estimulado convenientemente”.*

”

La motivación es un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta. En Psicología, existen diversas teorías que establecen y clasifican los elementos que mueven a una persona a realizar algo o dejar de hacerlo.

En muchos casos la motivación de una persona viene determinada por necesidades, tal y como se establece en la llamada 'pirámide de Maslow'. Igualmente, la motivación está fuertemente influida por la satisfacción de realizar una tarea o conseguir un determinado objetivo, pero también por los incentivos que realizar o no realizar determinada conducta puedan conllevar. (Woolfolk, 2014 p.372)

**Docente o profesor:** Individuo preparado y capacitado con estudios superiores que ejerce o enseña una disciplina, asignatura o ciencia. Es la persona que imparte conocimientos enmarcados en una determinada ciencia o arte. Sin embargo, el maestro es aquel al que se le reconoce una habilidad extraordinaria en la materia que instruye. De esta forma, un docente puede no ser un maestro (y viceversa). Más allá de esta distinción, todos deben poseer habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Persona que en el proceso de enseñanza y aprendizaje imparte conocimientos y orienta a los alumnos. (SEP; 2008.)

**Alumno:** Esta palabra viene del latín *alumnus*, derivada de la palabra *alère* que significa “alimentar”. Aunque la RAE señala que el alumno es aquella persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de escuela, colegio o universidad donde estudia. “Individuo que recibe enseñanza sobre una asignatura, ciencia o disciplina en particular en algún centro de enseñanza”. Es la persona matriculada en cualquier grado de las diversas modalidades, tipos, niveles y servicios educativos del Sistema Educativo Nacional. Primera edición, Glosario SEP. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación; junio de 2008.

**Proceso de enseñanza:** En esta parte del proceso la tarea más importante del docente es acompañar el aprendizaje del estudiante. La enseñanza debe ser vista como el resultado de una relación personal del docente con el estudiante. El profesor debe tomar en cuenta el contenido, la aplicación de técnicas y estrategias didácticas para enseñar así como motivar a aprender en conjunto con la formación de valores en el estudiante.

Godoy, G. (2019) Una aproximación a la definición de aprendizaje según consenso de diferentes autores es que el aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o

valores, como resultado del concurso del estudio: la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. A esto habría que añadir unas características que tiene exclusivamente el aprendizaje.

- Permite atribuir significado al conocimiento.
- Permite atribuir valor al conocimiento.

**Proceso de aprendizaje:** De acuerdo con la teoría de Piaget (1969), el pensamiento es la base en la que se asienta el aprendizaje, es la manera como se manifiesta la inteligencia. La inteligencia desarrolla una estructura y un funcionamiento, ese mismo funcionamiento va modificando la estructura. La construcción se hace mediante la interacción del organismo con el medio ambiente.

En este proceso de aprendizaje, las ideas principales que plantea esta teoría son:

1. El encargado del aprendizaje es el estudiante, siendo el profesor un orientador y/o facilitador.
2. El aprendizaje de cualquier asunto o tema requiere una continuidad o secuencia lógica y psicológica.
3. Las diferencias individuales entre los estudiantes deben ser respetadas.

Godoy, G. (2019) define que los aprendizajes esperados son el resultado del conocimiento que el estudiante obtiene en una asignatura determinada, con base en el nuevo modelo educativo y el trabajo realizado tanto dentro como fuera del aula para reforzar estos conocimientos. Los aprendizajes esperados son un pilar importante de la enseñanza porque ayudan a verificar si la educación que se imparte es efectiva o no. Los aprendizajes esperados incluyen ámbitos como: competencias, habilidades, conocimientos teóricos y prácticos, así como valores y formas de pensar.

## JUSTIFICACIÓN

Este tema se eligió por la importancia que tiene la influencia de la motivación docente en el logro de los aprendizajes y la necesidad de conocer qué factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos son los más favorables para aplicar con los alumnos de secundaria del colegio Valladolid unidad Guadalajara, para que puedan lograr un buen desempeño académico que los prepare para hacerle frente a las demandas de la sociedad actual.

La presente investigación busca atender las demandas de nuestros alumnos que se muestran apáticos como desinteresados por el trabajo que se realiza dentro y fuera del aula. Lograr que el 100% de nuestros docentes se sientan motivados para convertir las aulas en verdaderos escenarios de enseñanza aprendizaje. Se plantea por la necesidad de tener en el aula a docentes motivados así como comprometidos con los procesos de enseñanza - aprendizaje para mejorar el desempeño académico y el interés de los alumnos por las actividades escolares además de la adquisición de los aprendizajes sustantivos para la vida.

A partir del problema de investigación identificado se plantean dos interrogantes científicas:

1. ¿Cuál es el nivel de motivación del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje que impactan en el aprovechamiento académico de los alumnos del Sistema Valladolid unidad Guadalajara, México?
2. ¿Cuáles son las causas que están provocando la desmotivación y la insuficiente participación del alumno en los procesos de enseñanza - aprendizaje?

El objetivo del presente artículo es diagnosticar las causas que están provocado la desmotivación

del docente y la insuficiente participación de los alumnos en el cumplimiento de sus responsabilidades académicas que se refleja en un bajo rendimiento académico.

En este artículo se presentan los resultados alcanzados en un estudio exploratorio desarrollado en la institución educativa anteriormente mencionada.

## DESARROLLO

El problema esencial de toda educación es resolver la interrogante en torno al tipo de hombre o de sociedad que se quiere formar y una institución educativa difícilmente puede dar respuesta a esta preocupación si no ha definido el perfil docente que se requiere en la institución.

En la actual sociedad del conocimiento en la que nos hallamos inmersos, el éxito escolar y académico, se torna una herramienta esencial que marca, en muchos casos define, el destino de una persona. En este sentido, son muchos los factores o variables que debemos considerar cuando pensamos acerca del proceso de aprendizaje que los alumnos desarrollan en el contexto de clase, se hace necesario redefinir los roles y vínculos que constituyen el proceso educativo, pues este se sustenta en la relación docente - estudiante.

Esta relación está mediada por infinidad de subjetividades que se ponen en juego en la práctica educativa que devienen de una infinidad de factores psicológicos, actitudinales, motivacionales que actúan en el momento de enseñar y aprender. De este modo, los factores motivacionales son una de las temáticas que más se ha estudiado en relación con los psicológicos que intervienen en los procesos conductuales de los individuos, lo que en el caso de la pedagogía ha sido visto como un elemento transversal a la práctica

didáctica del docente, centrada en el estudiante, que no ha sido amplia y directamente estudiada en relación con la práctica de la labor docente.

La motivación es un concepto que ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo debido al papel principal que ocupa dentro de la psicología como una fuerza activadora de la conducta humana.

La motivación puede estudiarse desde distintos ámbitos, pero en este trabajo el más importante es la motivación para que se genere el aprendizaje, ya que es dentro de este marco donde se va a desarrollar la investigación, de este modo se hará referencia a varios autores de las teorías de la motivación con repercusiones directas sobre el aprendizaje.

Vincent F. Filak y Kennon M. Sheldon (2003), citados por Muhammad Imran Rasheed, Hassan Danial Aslam y Shakeel Sarwar (2010), proponen que la motivación del maestro es fundamental en los procesos de educación a largo plazo, que de ella dependen el éxito y el rendimiento de cualquier sistema educativo, pues la satisfacción personal de los logros o necesidades inciden en la adopción de nuevas técnicas, estrategias didácticas y pedagógicas, que posibilitan el mejoramiento educativo en la educación, además propenden a una educación integral, en cuyo caso el estudiante debe ser capaz de desarrollar su pensamiento en relación con las necesidades del contexto actual, en donde el rol del docente como mediador es el mayor potenciador de estas habilidades, pues como señalan Christopher Day y Ruth Leitch (2001, p. 403) citados por Stuart A. Karabenick y AnneMarie, Conley (2011, p. 28): "La enseñanza en su mejor momento requiere motivación, el compromiso y la vinculación emocional, por lo cual la interacción y las relaciones que se presentan en el contexto educativo cumplen un papel central en los programas que el maestro desarrolla en los procesos educacionales que están fuertemente ligados con su desarrollo profesional continuo en todas las fases de su vida.



Este trabajo trata de voltear la mirada a los procesos motivacionales de los docentes, reconociéndolos como actores fundamentales dentro de la organización educativa. La motivación se ha visto relegada a procesos pedagógicos en los cuales solo interviene el estudiante, aunque es una de las funciones más importantes del docente en términos didácticos.

Sin duda, la motivación es uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención a la hora de analizar el aprendizaje; pensada ésta desde la perspectiva tanto de docentes que enseñan, como de alumnos que aprenden.

La presente temática cobra relevancia, ya que como anticipábamos, la escasa motivación para aprender y el bajo rendimiento académico con que los estudiantes abordan el aprendizaje; desde nuestra perspectiva, constituye un problema de gran relevancia que necesita de una reflexión urgente, ya sea desde el lugar de los padres de familia, docentes e investigadores, así como la sociedad en conjunto. Considerando que la postura y perspectiva con la que se aborda el aprendizaje, son cruciales para el logro de los propósitos educativos, para los cuales no es suficiente concluir planteamientos escuchados: «los estudiantes tienen mal rendimiento porque no están motivados»; más bien, uno de los propósitos de la educación debería ser focalizar en el conocimiento de por qué los estudiantes están desmotivados y cuáles serían las herramientas útiles para recuperar su motivación, y cuáles son sus nuevos intereses en esta sociedad actual de cambios vertiginosos. Al respecto, parecen interesantes las palabras de Bono y Huertas (2006) (...) decir que en los alumnos hay falta de motivación sería un poco exagerado. Se podría pensar que los estudiantes... no están motivados, sino al contrario, si lo están... pero por cosas distintas, de lo que les proponen sus profesores desmotivados (p. 6).

Se realizó una revisión a la bibliografía existente en el tema de motivación y desempeño, para identificar puntos en común entre las diferentes teorías y lograr



así la creación de un instrumento que permita conocer los principales motivadores del docente, así como la elaboración de un marco teórico que sustente la investigación. Se puede apreciar la importancia que tiene motivar al alumno, ya que no solo se requiere impartir conocimientos generales para acoplar a los jóvenes y mantener el interés en sus diferentes edades, sino también de impartir la enseñanza de acuerdo con las necesidades reales de cada estudiante. Con la aplicación de estrategias motivacionales tales como: el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y las inteligencias múltiples, que están enfocadas en un aprendizaje significativo, favoreciendo una relación de aceptación y cooperación entre ellos, (alumno-maestro) muestran mayor motivación al tener una actitud más activa del estudiante hacia el aprendizaje, enfatizan el uso de una comunicación real y lo más importante, que los estudiantes desarrollen al máximo sus competencias.

## LA MOTIVACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA EDUCATIVO

Existe consenso de que la motivación que trasmite el docente a sus alumnos juega un rol importante en el aprendizaje (Huertas, 2001; Tapia, 1997) Se considera que la motivación permite explicar la deserción escolar (Sepúlveda, Reyes y Pérez 2003), que incide en las estrategias de organización de la memoria (Lieury y Fenouillet, 2006) y en el modo en que los estudiantes afrontan las actividades escolares (Marchesi et al. 2007). Se ha establecido que la perseverancia en una actividad escolar depende de la motivación intrínseca del sujeto (Lieury y Fenouillet, 2006). En síntesis, existe un consenso en cuanto a que la motivación puede explicar en parte los resultados

de aprendizaje de los estudiantes y la conducta de estos en el aula.

La motivación académica se puede entender como la implicación del estudiante hacia la escuela así como en las tareas educativas. Cuando un alumno desarrolla una actitud adecuada para aprender, activa las conductas necesarias para alcanzar un objetivo de aprendizaje, descubriendo progresivamente algo que le interesa. “Una distinción que tenemos que hacer cuando estudiamos el tema de la motivación es el lugar de origen de esa fuerza que impulsa al individuo” (Bueno y Castanedo, 1998). Así, ésta puede ser interna (motivación intrínseca) o externa (motivación extrínseca) a la persona.

**Figura 1.** Tipos de motivación: Encontramos dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca.



Fuente: Elaboración propia

## INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL TRANCURSO DEL APRENDIZAJE

La motivación puede llegar a ser un elemento clave para el aprendizaje. Si un sujeto se encuentra motivado, se mostrará más implicado en las actividades académicas. Cuando encuentre problemas hará todo lo posible por llegar a su resolución, buscando entre las posibles alternativas

la que mejor responde a su situación. La importancia de la variable motivación queda reflejada en numerosos estudios, así como en la literatura previa que existe al respecto. Para lograr la motivación del alumnado, lo primero que debemos conocer es: qué es lo que quiere.

**Figura 2.** Propuesta de la clasificación de las metas del alumnado en su proceso de aprendizaje.

PROPUESTA 7 METAS	PROPUESTA 4 METAS GENERALES
1. Obtener calificaciones positivas	a. Metas relacionadas con la TAREA (3, 4 y 6)
2. Preservar e incrementar su autoestima	b. Metas relacionadas con la AUTOVALÍA (2)
3. Comprender y experimentar que su competencia se incrementa	c. Metas relacionadas con la VALORACIÓN SOCIAL (7)
4. Adquirir conocimientos y competencias útiles y relevantes	d. Metas relacionadas con la consecución de RECOMPENSAS EXTERNAS (1 y 5)
5. Metas externas al aprendizaje	
6. Percibir que estudian porque ellos quieren no porque se les obligue	
7. Precisa y busca la aceptación, atención y ayuda del profesor.	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de investigaciones previas, es posible sintetizar las metas del alumnado en cuatro metas generales, señalándose en otras aportaciones la existencia de siete metas (Alonso Tapia, 1991, 1997, 1999; Ames y Ames, 1984, 1985, 1989; Boekaerts, 1997; Convington, 2000a, 2000b; Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1994; Ryan y Deci, 2000).

(G. Godoy 2020) Tomando a estos autores como punto de referencia, podemos definir la motivación como el proceso mediante el cual las personas nos planteamos objetivos determinados, utilizamos los recursos adecuados y adoptamos una determinada conducta, con el fin de lograr la meta fijada.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se hizo lo siguiente:

Primeramente, se elaboró el planteamiento del problema, justificación y objetivos a alcanzar.

En segundo lugar, se construyó el marco teórico, estado del arte, información del tema como los conceptos iniciales, principales y la problemática, conceptos explicativos, teorías y corrientes del problema.

Como tercer punto, se diseñó la metodología con la que se llevó a cabo esta investigación; enfoque, tipo y técnicas de investigación, el contexto, población y muestra, así como el procesamiento de datos.

Cuarto, se llevó a cabo la captura de información de acuerdo con la investigación documental y descriptiva que se llevó a cabo para la obtención de datos en el desarrollo de esta investigación.

Quinto y último, se hizo el análisis de resultados con el planteamiento, los objetivos y supuestos establecidos desde el inicio de esta investigación, así como sus conclusiones a las que se llegó con estos resultados.

## ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha delimitado a la investigación documental, e investigación mixta (cuantitativa- cualitativa) con el tipo de investigación de alcance descriptivo y explicativo de inicio, la motivación docente y su influencia en la adquisición de los aprendizajes de los alumnos de secundaria de la unidad Guadalajara del Colegio Valladolid, investigar como es el proceso de enseñanza aprendizaje de los

alumnos que reciben motivación de sus docentes y si el entusiasmo del profesor en las actividades diarias tiene un impacto significativo en el incremento de los niveles de motivación de los alumnos .

El enfoque de esta investigación es mixta (cualitativa–cuantitativa).

Ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento, por lo que la definición previa de investigación se aplica a los dos por igual. En términos generales, estos métodos utilizan cinco estrategias similares y relacionadas entre sí

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras. (Hernández S.;2014). Menciona que el enfoque cualitativo es “Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. Este proyecto con un enfoque mixto también utiliza la investigación cuantitativa con la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. (Hernández S.; 2014).

El enfoque de esta investigación fue tomando en cuenta los paradigmas anteriores cualitativo - cuantitativo, dado que la investigación se desarrolló en el ámbito educativo de los alumnos de secundaria del colegio Valladolid, buscando la importancia que tiene la influencia de la motivación docente en el logro de los aprendizajes y la necesidad de conocer que factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos son los más favorables para aplicar con los alumnos de secundaria para que puedan lograr la adquisición de los aprendizajes y un buen desempeño académico que los prepare para hacerle frente a las demandas de la sociedad actual.

Esta Investigación es documental ya que se llevará a cabo primeramente una investigación documental desde el inicio y se irá asesorando y apoyando con ella hasta llegar a la comprobación de supuestos. De acuerdo con Hernández S. (2014), "es aquella que se realiza a través de la consulta de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códigos, constituciones, etc.).

## TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Durante el estudio de enfoque mixto se empleó el cuestionario como herramienta de investigación, el que se concibió a partir de preguntas cerradas, semicerradas y abiertas. El cuestionario fue vinculado con la técnica de entrevista la que tuvo como objetivo precisar las respuestas vinculadas con las causas que provocan la problemática investigada.

En relación con ambos instrumentos, los autores parten de la consideración de que constituyen instrumentos de recolección de datos, o herramientas de investigación que permiten medir preferencias, comportamientos o tendencias; así como construir escalas con los datos obtenidos que pueden ser tabulados y analizados para arribar a las conclusiones del estudio.

## PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

La información recogida durante el proceso de investigación se procesará a través de unidades de análisis, tablas comparativas, observaciones registradas en formatos. La investigación se llevó a cabo en la escuela secundaria unidad Guadalajara del sistema educativo Valladolid.

Para llevarlo a cabo se opta por un enfoque mixto en el cual se considerará la aplicación de cuestionarios, entrevistas en profundidad y dinámicas de observación, para la recolección y análisis de la información. y estará enfocado a la observación y análisis de los profesores y estudiantes activos en el año escolar 2019-20 de la Escuela Secundaria Unidad Guadalajara de Sistema Educativo Valladolid con el propósito de obtener información de cuáles son las preferencias motivacionales y principales motivadores del docente, así como establecer la relación entre la motivación docente y su influencia con el desempeño académico del alumno. El trabajo investigativo expone estrategias motivacionales que debe de presentar el docente en su desempeño en el aula y que permiten despertar el interés de los estudiantes en el aprendizaje.



**Figura 3.** Entrevista a Directores, administrativos y padres de familia.

Directores-administrativos	Entrevista para medir el logro de satisfacción de los docentes a su cargo en el logro de los niveles de aprovechamiento de sus alumnos.	Responsabilidad docente, carga administrativa.
Padres de familia	Entrevista al padre de familia para conocer su opinión sobre las características del docente que motiva a sus alumnos aprender a aprender.	Empatía con el docente.

Fuente: Elaboración propia

Para ello, nos centraremos concretamente en la metodología que se ha empleado en este estudio descriptivo y explicativo, estudios recopilados sobre la motivación en los profesores.

Metodología seguida por los estudios revisados con el fin de articular y dar orden a la presentación de la información encontrada y revisaremos sucesivamente lo relativo a los participantes, instrumentos utilizados, así como las diferentes variables que se han tenido en cuenta para llevar a cabo la investigación.

Se describe asimismo el procedimiento llevado a cabo, la temporalización de la investigación y cómo se codificaron los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos y cuestionarios aplicados en el campo de la investigación la escuela secundaria. Para el análisis y procesamiento de datos y de la información se utilizaron los datos cualitativos cuantitativos son los que nos ayudaron a fundamentar la investigación. Los datos cuantitativos son datos que miden o calculan un algo para llegar a un punto en su investigación. Estos datos nos dicen a través de números una explicación para alguna tendencia o resultados de algún experimento.

Para llevarla a cabo se opta por una metodología:

1. Búsqueda de fuentes bibliográficas básicas.
2. Búsqueda de conceptos comunes y habituales entre autores.
3. Elaboración de esquemas y gráficos, se considerará la aplicación de cuestionarios.
6. Recopilación de información y propuesta de variables ordenadas, entrevistas en profundidad y dinámicas de observación con alumnos y docentes, tutores, psicóloga y directora del plantel.
7. Recolección y análisis de la información.
8. Evaluación y autoevaluación crítica de los resultados.

**Participantes.** Los sujetos participantes son profesores, personal de educación, tutores de grupo, Psicólogos, alumnos y los directores.

## MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Técnicas para la recogida de datos: Para obtener la información se emplearon dos técnicas para la recogida de datos, el cuestionario y la entrevista. Se realizaron algunas entrevistas en las cuales se evalúan la representación de roles para mejorar los niveles de aprendizaje y estándares escolares. Evalúan las percepciones de motivación y estrés.

### ► LA ENTREVISTA

Es una técnica para obtener datos que consisten en un diálogo entre dos personas: El entrevistador "investigador" y el entrevistado; se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, por lo general, una persona entendida en la materia de la investigación.

### ► ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

El cuestionario, en su forma está configurado por 20 preguntas para evaluar la motivación del docente en el desempeño de sus funciones dentro del aula y la satisfacción personal por los aprendizajes adquiridos de sus alumnos. Participantes todos los docentes del nivel secundaria.

Una dimensión adicional para la evaluación del grado de satisfacción general que el estudiante manifiesta sobre el docente. (Tamaño de la muestra 20 alumnos de cada grado)

Población y muestra objeto de estudio, maestros y alumnos de secundaria de la unidad Guadalajara.

Además de las entrevistas se llevó a cabo una observación a través de la cual se analizan diferentes

usos y niveles de responsabilidades administrativas, se revisan los mapas curriculares por grados y por materias, el tiempo dedicado a las asignaturas, así como aspectos relacionados con su planificación y su desempeño en el aula.

Los resultados de la técnica cuestionario-entrevista según 40 encuestados entre estudiantes, docentes, tutores, padres de familia, directores y psicólogo del plantel son los siguientes:

Instrumento aplicado de 13 ítems que miden el logro motivacional con preguntas cerradas y abiertas. Entre los aspectos que miden están el logro motivacional académico (nivel de aprovechamiento de sus alumnos), la ansiedad y el miedo al fracaso o la indiferencia por el logro de aprovechamiento de sus alumnos.

**Procedimiento.** En algunos docentes se pone de manifiesto la importancia de la antigüedad. El esforzarse por ser perfecto y las reacciones negativas a la imperfección y percibir la presión por parte de los padres de familia y de los compañeros para trabajar por un mismo objetivo, el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Así, las respuestas de algunos directores cuyas opiniones fueron representativas de los grupos se incluyeron en la investigación. Posteriormente cuatro directores y diez profesores de asignaturas y complementarios fueron entrevistados en la escuela secundaria unidad Guadalajara de sistema educativo Valladolid desde el ciclo escolar 2018 al 2019. Las entrevistas guiadas e informales fueron registradas y después transcritas. En ellas cada director respondía a las mismas cuestiones que el resto de participantes proporcionando una conversación más fluida cuando la entrevista así lo requería.

Conformación de los indicadores de motivación docente.

Cuestionario aplicado a 10 profesores.

**Figura 4.** Profesores y sus prácticas pedagógicas.

		SI	NO
1.	¿El aprendizaje de mis alumnos es una fuente de motivación?	8	2
2.	¿Desarrollar nuevas metodologías de enseñanza es motivante?	6	4
3.	¿El compromiso ético como docente formador de acuerdo al perfil de la Nueva escuela mexicana es importante para mí?	8	2
4.	Reconozco que aspectos didácticos necesito fortalecer para cumplir con los objetivos de la NEM.	8	2
5.	¿Me presento al aula para aportar a la construcción del proyecto de vida de mis estudiantes?	10	0
6.	Es importante el intercambio de experiencias pedagógicas con otros docentes o escuelas para sentirme motivado.	5	5
7.	¿Me interesa obtener el reconocimiento de mis alumnos?	7	3
8.	¿Me interesa el desempeño académico de mis alumnos?	8	2
9.	¿Me intereso por los alumnos de bajo rendimiento?	8	2
10.	¿Cumplo con los objetivos y metas institucionales?	10	0
11.	Es importante la antigüedad o un contrato indefinido para mi desempeño docente.	6	4
12.	Considero importante el ambiente motivacional que se genere en el aula para el logro de los aprendizajes.	8	2
13.	Establezco acuerdos de trabajo con padres de familia.	8	2

Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos en este cuestionario se puede observar que el 80% de los docentes se sienten motivados para desempeñar su función docente en el

aula y solo el 20% de los docentes considera que con impartir sus conocimientos es suficiente.



## ENTREVISTA CON PREGUNTAS ABIERTAS

Los Padres de familia refieren en sus respuestas que el 75% de los docentes no utilizan la motivación como estrategia de aprendizaje y que sus clases no motivan a los alumnos.

La psicóloga del plantel y tutores consideran que la motivación docente es parte fundamental del desempeño docente a pesar de los diferentes factores, indiferencia del alumno por aprender, interés del alumno por otros temas, bajo nivel de desempeño de los alumnos, falta de compromiso y apoyo de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Las directoras entrevistadas coinciden en la importancia de motivar permanentemente a sus docentes dando acompañamiento y seguimiento a los programas educativos e institucionales, reconociendo y retroalimentando el desempeño de los docentes en el aula ya que un docente motivado influye en el desempeño académico de sus alumnos.

Por los resultados obtenidos es necesario realizar más investigaciones que profundicen en el tema debido ya que existen pocos estudios sobre la motivación docente y su influencia en la adquisición de los aprendizajes. Esto también se debe en buena parte a la gran cantidad de instrumentos que existen para medir la motivación académica de los alumnos como los pocos o casi inexistentes para medir la motivación docente en las aulas. Otra limitación encontrada hace referencia al pequeño tamaño de la muestra seleccionada. Es por ello por lo que futuras investigaciones deben centrarse en estudiar y analizar por qué los profesores están desencantados con su profesión; cuáles son los motivos y factores que influyen para que se dé esta situación partiendo de la necesidad de tener en el aula a docentes motivados como comprometidos con los procesos de enseñanza

aprendizaje para mejorar el desempeño académico así como el interés de los alumnos por las actividades escolares y por la adquisición de los aprendizajes esperados.



**Figura 5.** Resultados obtenidos en la escuela secundaria unidad Guadalajara. Ciclo escolar 2019-20.

<b>CATEGORIAS</b> (por respuesta docente)	<b>CRITERIOS DIMENSIÓN 1</b> Docente desmotivado que realiza sus actividades sin planeación y organización del tiempo.	<b>CRITERIOS DIMENSIÓN 2</b> Docente que realiza su trabajo Motivado y de manera Profesional, se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos.
A = Profesor que demuestra gran motivación y atención por la realización de su trabajo pedagógico y comprometido con el logro académico de sus alumnos.		Se le asigna un puntaje de 70 a 100 puntos en evaluación trabaja motivado y se preocupa por el desempeño de los alumnos.
B = Profesor que demuestra mediana motivación y preocupación por la realización de su trabajo pedagógico	Se le asigna un número de 50 A 69 puntos	Se le asigna un puntaje de 50 a 69 puntos
C = Profesor que demuestra poca motivación y preocupación por la realización de su trabajo pedagógico, no está comprometido con el desempeño académico de sus alumnos.	Se le asigna un número de 50 A 100 puntos en la evaluación de trabaja sin motivación.	

Fuente: Elaboración propia

**Figura 6.** Comparativo cómo evalúa el docente su desempeño y como lo visualiza el alumno en su trabajo áulico.

DOCENTE EVALUADO	CATEGORÍA DE ACUERDO A ENTREVISTA DOCENTE	CRITERIOS DIMENSIÓN 1 Docente desmotivado RESPUESTA ALUMNOS	CRITERIOS DIMENSIÓN 2 Docente Motivado RESPUESTA ALUMNOS	PUNTAJE DE ACUERDO EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS
1-LINDA	A	2	8	A
2-VERONICA	B	5	5	B
3-ISMAEL	A	3	6	A
4-JORGE	A	3	7	A
5-ANTONIO	C	8	2	C
6-ARELI	A	3	7	A
7-SARAY	B	6	4	C
8-ALEJANDRA	A	4	6	B
9-RAUL	B	6	4	C
10-RICARDO	7	7	3	C

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de los estudiantes encuestados **5** profesores de la citada escuela se caracterizan por demostrar gran preocupación por su trabajo pedagógico, mientras que otros **2** asumen sus labores pedagógicas con mediana preocupación y cuatro **4** lo hacen con indiferencia o poca preocupación por el desempeño académico de sus alumnos. Sin embargo, se puede indicar que un gran número de profesores de la Escuela de acuerdo a la opinión de los estudiantes y padres de familia, se caracteriza por poseer excelentes conocimientos sobre la materia que imparten y estrategias pedagógicas positivas y efectivas en el desarrollo de sus clases.

## CONCLUSIÓN

En cuanto a la conclusión podemos destacar algunas conclusiones o ideas claves sobre la revisión de los artículos empíricos encontrados sobre la motivación en los profesores y su influencia en la adquisición de los aprendizajes. No se encontró una diferencia significativa relacionada con las variables estudiadas entre los grupos de profesores en términos de efecto de motivación y de las fuentes o factores de la motivación docente y se observó que en general todos los grupos de profesores expresaron opiniones similares a las obtenidas en la investigación realizada en la escuela secundaria en donde se realizaron las encuestas y entrevistas. A modo de cierre de este punto, es relevante no olvidar o desvalorizar en nuestra práctica docente la importancia de la motivación, ya que un docente motivado incide en que los alumnos motivados según los autores estudiados en esta investigación y la investigación realizada en la escuela secundaria unidad Guadalajara de sistema Valladolid se muestran más interesados en las actividades propuestas, trabajan con mayor interés y diligencia, se sienten más seguros de sí mismos, se centran en las tareas y las realizan mejor aportando ideas y su creatividad con los maestros entusiastas y motivados.

La investigación nos muestra que la mayoría de los docentes que laboran en la Unidad Guadalajara se presenta a las aulas motivado, orientado por los lineamientos específicos de su corporativo académico, guían todo el proceso de aprender de cada uno de sus alumnos: diagnostican los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje. No se conforma con orientar en grupo, sino que lo hace también de forma individual. Una enseñanza reducida a mera instrucción devalúa la figura del profesor misma que es identificada por el alumno como un maestro que no enseña y no motiva a aprender. Ser guía, formador o consejero implica orientar a los alumnos en la realización de su trabajo. Capacitarles para que aprendan por sí mismos, para que aprendan a aprender y para que aprendan a pensar e interactuar con otras personas. Esta investigación deja claro que el alumno identifica al docente desmotivado por su profesión y actuación en el aula ya que no se interesa por los problemas de aprendizaje de sus alumnos y solo se limita a exponer y dejar tareas.

El profesor juega un importante papel en la formación integral de los futuros profesionales, sin dejar de restarle importancia a la familia como expresamos con anterioridad, que debe ser la primera en guiar, orientar al hijo-estudiante en alcanzar resultados satisfactorios, por eso insistimos que debe ser el profesor sobre la base de su ejemplo el que se convierta en un líder con la capacidad suficiente para distinguir, organizar, concretar las metas a lograr, por lo que juega un papel importante en el mantenimiento de la concentración del grupo.

Los docentes, como parte primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitan conocer el nivel de motivación de sus estudiantes, cualquiera que sea la disciplina que imparten, para poder intervenir de manera efectiva en la formación intelectual y afectiva de los educandos, y en la creación de valores profesionales, morales y éticos indispensables para el desarrollo de

su profesión y la formación de ciudadanos integrales. La motivación que puede cultivar el docente como facilitador será efectiva si está asociada al interés de los alumnos, lo cual se produce cuando estos toman conciencia del motivo y la necesidad de aprender.

Las ideas expuestas anteriormente respaldan la importancia teórica, práctica y social de la motivación como factor que influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Una actitud emocional positiva, y conocimiento profundo y bien orientado y una autoestima que se va desarrollando paulatinamente y que es estimulada por el profesor con procedimientos metodológicos adecuados, constituyen indicadores motivacionales que pueden traer consigo la elevación del rendimiento académico, por lo que quiero recalcar que los aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje que influyen en el rendimiento académico de los alumnos son en nuestro caso la escasa motivación del docente, los inadecuados métodos de estudio del alumno y las dificultades

que se presentan en la preparación pedagógica de sus docentes.

Vivimos en un momento histórico caracterizado por la existencia de un clima social y político que responsabiliza únicamente al sector docente de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en los centros escolares.

Llevamos más de dos décadas viviendo momentos en los que existe un poder descontrolado en una gran proporción de los medios de comunicación de masas y de la publicidad que neutraliza, anula y contradice, en muchísimos casos, el trabajo que se desarrolla en los centros educativos.

Falta de incentivos al profesorado más innovador, una continua amplificación de las funciones encomendadas a la educación y una mayor visibilidad de los efectos del trabajo del docente.



Por desgracia, hoy en día son muchos los maestros/as, profesores/as que carecen de motivación, es decir, que están desmotivados. Es frecuente encontrar profesorado que comenzó su trayectoria profesional con muchas ganas, pero que a lo largo de los años de docencia poco a poco han ido quemándose y su motivación ha quedado reducida.

Finalmente puede concluirse que la motivación es un elemento importante del comportamiento organizacional del proceso enseñanza-aprendizaje, que permite canalizar el esfuerzo, la energía y la conducta en general del estudiantado, permitiéndoles sentirse mejor respecto a lo que hacen y estimulándolos a trabajar más para el logro de los objetivos que interesan a la organización. Así mismo, la evaluación del desempeño docente constituye una técnica de dirección imprescindible en el aspecto administrativo del proceso enseñanza-aprendizaje. Mediante ella se pueden detectar problemas en el desenvolvimiento del trabajo del recurso humano. El desempeño del binomio profesor-alumno es la piedra angular para desarrollar con efectividad y éxito este proceso. Siempre es importante aportar al conocimiento general sobre las motivaciones y el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que puede contribuir a tener una plantilla docente más comprometida y motivada que nos permita lograr que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. Uno de los aspectos más relevantes de la motivación es llegar a un comportamiento determinado y preexistente del alumno y que ese comportamiento tenga que ver con su futuro, es decir, el profesor ha de propiciar que el estudiante controle su propia producción y que el aprendizaje sea motivante, proceso que en su esencia es muy complejo. Lo que el alumno aprende ha de contactar con sus necesidades de modo que exista interés en relacionar sus necesidades de aprendizaje para que sea capaz de enfrentar las demandas de la sociedad del siglo XXI.

“

Un docente feliz puede crear alumnos sonrientes. Un docente apasionado tiene más probabilidad de crear alumnos apasionados. Todo lo contrario: un docente aburrido, dudo que consiga ambientar el aula como un verdadero escenario de aprendizaje motivador.

”



## BIBLIOGRAFÍA

**Vidal Martínez, Francisca; García, Jesús Nicasio; Pacheco, Deilis Ivonne** La Motivación en los Profesores International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2010, pp. 937-942 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.

**Camargo-Mayorga, David Andrés (2016).** Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá.

**Romero O. Motivación y Rendimiento del Estudiante y Evaluación al Profesor.** Universidad Pedagógica Experimental "Liberador". Maracay: Universidad; 2005.

**International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD** Revista de Psicología, N°3, 2010. ISSN: 0214-9877. pp:937-942

**Alonso Tapia, J. (2000).** Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias. Barcelona: Edebé.

**Alonso Tapia, J. y Montero, I. (1990).** Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), (1990). 2º ed. Desarrollo Psicológico y Educación (pp. 259-283). Madrid: Alianza.

**Bono, A. (2010).** Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación, 2 (52), 1-8. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf> (6/08/2012).

**Bono, A. (2012).** Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional. El Argonauta, Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales, 2 (2), 153-178. Disponible en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/13%20ADRIANA%20%20BONO.html> (6/08/2012).

### Referencias bibliográficas en línea:

[www.igeograf.unam.mx/sigg/utilidades/docs/pdfs/posgrados/.../guiainvestigacion.pdf](http://www.igeograf.unam.mx/sigg/utilidades/docs/pdfs/posgrados/.../guiainvestigacion.pdf)  
<https://recursos.ucol.mx/tesis/cronograma>.



# IMPORTANCIA DEL ESTILO DE COMUNICACIÓN DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

*IMPORTANCE OF THE TEACHER'S COMMUNICATION  
STYLE FOR TEACHING PLUENT COMMUNICATION IN BASIC  
EDUCATION STUDENTS.*

*Lic. Judith Alejandra Virgen Tene  
aletene1515@gmail.com  
Sistema Educativo Valladolid Guadalajara*

RECIBIDO: ENERO 29 DE 2021 REVISADO: FEBRERO 22 DE 2021 ACEPTADO: MARZO 01 DE 2021

## RESUMEN

El presente artículo representa un estudio desde una perspectiva teórica, en lo referente a la importancia del estilo comunicativo del docente en la enseñanza de la comunicación asertiva. Para tal efecto, se estudia el concepto de la comunicación desde una perspectiva racional comunicativa; y, a su vez, se exponen los fundamentos teóricos para el estudio del estilo comunicativo del docente. Esto último permite analizar no sólo la importancia sino, sobre todo, qué estilo de comunicación del docente favorece más la enseñanza de la comunicación asertiva en los alumnos. Se concluye que, desde una perspectiva teórica, el estilo comunicativo que favorece la enseñanza de la comunicación asertiva en los alumnos es el estilo “sociocomunicativo del profesor” de McCroskey, et al., (2006). El modelo involucra aspectos que trascienden el marco del discurso y de la comunicación. Lo cual es relevante en el ejercicio docente y en la tarea de enseñar un área de conocimiento como la comunicación asertiva.

**Palabras claves:** Alumnos de educación básica; Comunicación; Enseñanza de la Comunicación Asertiva; Estilo de comunicación del docente.

## ABSTRACT

*This article represents a study from a theoretical perspective, regarding the importance of the teacher's communicative style in the teaching of assertive communication. For this purpose, the concept of communication is studied from a rational communicative perspective; and, in turn, the theoretical foundations for the study of the communicative style of the teacher are exposed. The latter allows us to analyze not only the importance but, above all, what style of communication of the teacher favors more the teaching of assertive communication in the students. It is concluded that, from a theoretical perspective, the communicative style that favors the teaching of assertive communication in students is the “socio-communicative style of the teacher” of McCroskey, et al., (2006). The model involves aspects that transcend the framework of discourse and communication. Which is relevant in the teaching exercise and in the task of teaching an area of knowledge such as assertive communication.*

**Key Words:** Elementary education students; Communication; Teaching Assertive Communication; Teacher communication style.



## INTRODUCCIÓN



radicionalmente se ha estudiado la práctica docente desde la esfera de la Pedagogía -o en su defecto, desde la Psicopedagogía-. Y en ese marco, se le ha asignado un rol diferenciado al docente: la de ser un transmisor de conocimientos; un animador; un supervisor o un guía del aprendizaje del alumno; e incluso un investigador educativo (Barriga y Hernández, 2010; p. 3). Un rol que es producto de la vinculación de la educación al concepto de aprendizaje.

En efecto, a lo largo del siglo XX, el estudio, la comprensión e investigación del fenómeno educativo se desarrolló por entero en torno al aprendizaje. Y a partir de eso, se configuró un conjunto de teorías (Schunk, 2012), como el caso del Conductismo, el Constructivismo, la Teoría Cognoscitiva Social o la Teoría del Procesamiento de la Información, a través de las cuales se estructuró el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la investigación científica se centró en conocer cómo aprendía el cerebro, y a partir de ahí se estructuró la educación como proceso social en los centros escolares.

Sin embargo, como lo señala Nuusbaum y Tusón (1996; citado en Camargo y Hederich, 2007; p. 8), desde hace unas décadas el proceso de enseñanza dejó de verse solamente como un asunto exclusivamente psicopedagógico, para también considerarse como un proceso comunicativo. De ahí, la importancia que han alcanzado en los últimos años las investigaciones referidas al estilo de comunicación del docente.

Integrar el factor comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje significa un avance de suma importante, porque clarifica la función del docente

en el aula, debido a que involucra un factor adicional a la hora de situar en perspectiva las dos preguntas esenciales para el proceso de enseñanza: ¿qué debe saber el maestro en lo concerniente a su función como docente? Y, al mismo tiempo, ¿qué debe saber hacer el maestro para desarrollar su práctica docente?

Siguiendo a Barriga y Hernández (2010), el maestro debe: a) Saber el contenido de la materia que enseña; b) Conocer y cuestionar el pensamiento docente; y c) Adquirir conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza de la materia. Y, a su vez, el docente debe saber (hacer): a) Planificar; b) Preparar actividades; Diseñar apoyos; c) Crear un clima favorable entre los alumnos; d) Enseñar estratégicamente contenidos; y e) Evaluar. Con lo anterior, el docente bien puede constituir un estilo de enseñanza en el salón de clases, pero este estará incompleto si no se complementa con un estilo comunicativo (adecuado) por parte del docente que contribuya al aprendizaje del alumno. Dicho, en otros términos, hoy no se puede desligar el estilo de enseñanza del docente del estilo comunicativo que este desarrolla en el aula. Lo cual confirma el carácter multifactorial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del presente artículo, nos interesa perfilar la dualidad docente-alumno desde la perspectiva del estilo comunicativo del docente, en lo referente a un aspecto clave en la educación del siglo XXI: la comunicación asertiva. Y lo anterior obedece a lo siguiente: uno de los aspectos que se han subrayado en lo concerniente a las habilidades y competencias que deben integrarse en el educando para estar en mejores condiciones para enfrentar la complejidad laboral del siglo XXI, es precisamente la competencia comunicativa del alumno (Luna; 2015), la cual se

traduce como la capacidad para expresarse de forma eficiente y eficaz. Una capacidad de suma importancia en el terreno profesional, por las diversas ventajas que provee a todo aquel individuo que tiene dominio para expresar un mensaje -de forma oral o escrita- de forma efectiva.

De acuerdo con Reyzábal (2012), la competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; por ello:

“

*“...requiere un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, pues conlleva saber en cada momento cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro; incluso saber cuándo callar en nuestros intentos por entablar contacto con los demás”. Por tanto, -continúa el autor- “...exige dominio tanto de normas (por ejemplo, las de cortesía), actitudes y valores como destrezas y habilidades o conocimientos formales” (p. 68).*

”

Visto así, la competencia comunicativa involucra a otros marcos de la comunicación, como el caso de la Comunicación Asertiva. La cual, de acuerdo con Corrales, Quijano y Góngora (2017), “tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y las situaciones”. Y agregan, que: “Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o a un adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable”. Y concluyen, citando a Mantilla (2002) y la OMS (1999) que: “La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad” (p. 61). Esto último nos traslada, a la capacidad para expresar emociones.

En educación básica, la Comunicación Asertiva se ha abordado como componente de la comunicación afectiva. Y el plano bajo el cual se ha abordado ha sido a través de la lupa del aprendizaje. O, en otras palabras, para la enseñanza de la Comunicación Asertiva en el alumno, la atención se ha centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se ha dejado de lado, el proceso comunicativo que interviene en ese proceso.

Para el caso del presente artículo, se aborda la comunicación asertiva considerando el estilo comunicativo del docente. Y la pregunta que guiará la investigación es la siguiente: ¿qué estilo de comunicación del docente favorece más el aprendizaje de la comunicación asertiva en el alumno de educación básica? De la interrogante anterior, se desprende el siguiente objetivo: conocer el estilo comunicativo del docente que más favorece a la enseñanza de la Comunicación Asertiva en los alumnos de educación básica.

## METODOLOGÍA

De acuerdo con Sabino (2002; citado en Arias, 2012; p. 21), una investigación puede definirse como un esfuerzo que se emprende para resolver un problema (...), en este caso, un problema de conocimiento. En ese sentido, siguiendo a Arias (2012), la investigación científica es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos”. Para el caso de la presente investigación se cuenta con una pregunta de investigación, la cual guiará todo el proceso investigativo a través de la metodología que se describe en las líneas subsecuentes.

## TIPO DE ESTUDIO SEGÚN EL DISEÑO.

La presente investigación es cualitativa, de tipo descriptiva. Y en atención al diseño, la investigación es de carácter documental. Y de acuerdo con Arias (2012); este tipo de investigación conlleva un proceso de búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios; esto es, involucra un proceso de búsqueda y recuperación de los datos obtenidos por otros investigadores en fuentes documentales (impresas, audiovisuales y electrónicas). Proceso que se describe en el siguiente apartado.

## ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

Para la consulta de la información, se parte inicialmente por ubicar la literatura académica sobre los estilos comunicativos del docente; y posteriormente, se realiza una segunda consulta sobre las investigaciones que se han generado en torno al estilo comunicativo del docente y la enseñanza de la Comunicación Asertiva en los alumnos de educación básica. Con la primera se clarifica el concepto de “estilo comunicativo del docente”; y con la segunda, se identifica el estilo comunicativo del docente que más favorece a la enseñanza de la Comunicación Asertiva. La búsqueda de la información documental se realiza a través de Google Académico, Latindex, Dialnet y Redalyc.



## FASES DE ESTUDIO

### FASE I

En esta primera etapa, como se indica líneas arriba, se realiza una búsqueda de información a través de los buscadores académicos señalados, para ubicar libros académicos y artículos arbitrados en revistas indexadas sobre los estilos comunicativos del docente.

### FASE II

En la segunda etapa se realiza, de igual forma, una búsqueda de artículos arbitrados referente al estilo comunicativo del docente y la enseñanza de la Comunicación Asertiva en la educación básica.

### FASE III

En esta tercera fase se realiza una depuración del material ubicado en la Fase I y II, utilizando para tal efecto, los siguientes criterios:

- ▶ Pertinente en cuanto a la validez de la fuente: procede de una institución académica o universitaria con reconocimiento científico.
- ▶ Pertinente a la investigación: aborda el objeto de estudio de la investigación.
- ▶ Pertinente en cuanto al respaldo académico: el artículo contiene los datos básicos como autor, editorial, fecha de edición, institución que lo publica, entre otros.

El material seleccionado se presenta en la Tabla

**Tabla 1.** Material seleccionado para el desarrollo de la investigación documental

Tipo de documento / Autor / Título	Referencia editorial / Año	País	Aporte
Libro Aguado, Juan Miguel "Introducción a las teorías de la comunicación y la información".	Universidad de Murcia (2004)	España	Se expone una definición del concepto de Comunicación, la cual permite clarificar en términos teóricos, el fenómeno de la Comunicación.
Libro Habermas, Jürgen. "Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social".	Ed. Taurus, Madrid, España. (1999)	España	El texto aporta la concepción teórica en torno a la racionalidad comunicativa.
Artículo académico De León C., Iván de Jesús. "Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación".	Revista de Investigación, núm. 57, 2005, pp. 69-97. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.	Venezuela	Se identifican las variables o criterios para determinar la clasificación de los estilos de enseñanza del docente.
Artículo académico Camargo Uribe, Ángela; y Hederich Martínez, Christina. "El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase".	Revista Folios Universidad Pedagógica Nacional (2007)	México	Expone los estilos comunicativos del docente desde tres perspectivas teóricas diferentes. Lo cual permite clarificar el concepto objeto de estudio en la presente investigación.

<p>Artículo académico Monje Mayorca, Viviana; Camacho Camacho, Milena; Rodríguez Trujillo, Elizabeth; y Carvajal Artunduaga, Luz. "Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar".</p>	<p>Revista Psicogente, Universidad Simón Bolívar (2009)</p>	<p>Colombia</p>	<p>Aportan evidencia empírica sobre la influencia de los estilos de comunicación asertiva que los docentes tienen en el aprendizaje escolar.</p>
<p>Artículo académico Pantoja Ospina, Martín Alonso; Duque Salazar, Laura Inés; Correa Meneeses, Juan Sebastián. "Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis".</p>	<p>Revista Colombiana de Educación, núm. 64, enero-junio, 2013, pp. 79-105. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>Colombia</p>	<p>Aporta una visión cronológica de los distintos modelos de estilos de aprendizaje que se tienen en la literatura académica.</p>
<p>Artículo académico Rendón Uribe, María Alexandra. "Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza".</p>	<p>Revista Colombiana de Educación, núm. 64, enero-julio, 2013. Universidad Pedagógica Nacional.</p>	<p>Colombia</p>	<p>El texto aporta una conceptualización sobre los estilos de enseñanza. Asimismo, se identifican algunas variables con las cuales se identifican los estilos de enseñanza.</p>
<p>Artículo Académico. Laudalío, María Julieta y Da Dalt, Elizabeth. "Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad".</p>	<p>Educación y Educadores, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 483-498, Universidad De La Sabana.</p>	<p>Colombia</p>	<p>El artículo aporta las dimensiones teóricas para la comprensión el concepto de estilo de enseñanza por parte del docente.</p>
<p>Artículo académico Navarro Lores, Diosveldy; y Simón Matos, Marynoris. "Redefinición de los conceptos de enseñanza y método de aprendizaje".</p>	<p>Revista EduSol Centro Universitario de Guantánamo. (2017)</p>	<p>Cuba</p>	<p>En el texto se exponen distintas definiciones en torno al concepto de método de enseñanza y de aprendizaje.</p>

<p>Artículo académico Gómez Castells, Máximo; Jorge Washington, Jorge; y Rivera Rios, Alex Rodrigo. "Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje".</p>	<p>Revista EduSol Centro Universitario de Guantánamo. (2017)</p>	<p>Cuba</p>	<p>En el texto se analizan los problemas de comunicación en la docencia cuando no son empleados los fundamentos epistemológicos que conduzcan a una postura crítica por parte de los estudiantes.</p>
<p>Artículo académico. Corrales Pérez, Alejandra; Quijano León, Nayely; &amp; Góngora Coronado, Elías Alfonso. "Empatía, Comunicación Asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida".</p>	<p>Enseñanza e investigación en Psicología, vol. 22, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 58-65</p>	<p>México</p>	<p>El artículo contribuye con la investigación en la clarificación teórica del concepto de comunicación asertiva.</p>
<p>Artículo académico Ravelo Gainza, Xiomara Catalina. "La competencia comunicativa, premisa para la imagen social del maestro"</p>	<p>Revista EduSol Centro Universitario de Guantánamo. (2018)</p>	<p>Cuba</p>	<p>En el texto se reflexiona acerca de la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Artículo académico Quiñones Fuentes, Jennifer Zurina; y Monayo Arcos, Genaro. "La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador".</p>	<p>Revista Scientific, vol. 4, 2019, septiembre, pp. 68-83. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. Barinas, Venezuela</p>	<p>Venezuela</p>	<p>El artículo contribuye en la clarificación del concepto de Comunicación Asertiva.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## DESARROLLO

### EN TORNO AL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

El concepto de comunicación es un concepto complejo de definir debido a que, de acuerdo con Aguado (2004), abarca fenómenos comunes en contextos muy diversos (físicos, biológicos, sociales); así como fenómenos diferentes en un mismo contexto (una conversación entre dos interlocutores y una reacción a una señal de tráfico, dos ejemplos que representan hechos comunicativos sociales, pero diametralmente distintos en cuanto a significado).

En ese sentido, siguiendo con Aguado (2004), el concepto de comunicación es polisémico, ambiguo y multidimensional. Polisémico, porque la definición del concepto:

“

*“...no se limita a los elementos de la definición (los sujetos o los objetos de intercambio), sino que también afecta al esquema mismo que define la comunicación: para el mismo uso de ‘comunicación’ puede oponerse el sentido de intercambio al de cooperación (...no es lo mismo concebir la comunicación interpersonal en términos de intercambio de información, conocimiento o significado, que concebirla en términos de una acción cooperativa que constituye ella misma el significado o el conocimiento)”*

”

Por su parte, la condición “ambigua” del concepto, señala el autor “...hacer referencia a la mezcla o confusión entre los matices de significado de un término. Por ejemplo, mediante la disonancia entre la descripción y el funcionamiento de ese término”. Y finalmente, en lo relativo a la condición “multidimensional” del concepto, se refiere a la condición del fenómeno de la comunicación que tiene lugar en diferentes ámbitos

(lógico, biológico, cultural, social, tecnológico)”. En ese sentido, se puede hablar de comunicación entre células, personas, insectos e, incluso, entre ideas o sistemas de ideas (p. 11).

Visto así -como se indica líneas arriba- el concepto es complejo y requiere un análisis epistémico para determinar los alcances teóricos del concepto. Y para tal efecto, Aguado (2004) desarrolla una estructura epistémica del concepto, la cual se estructura de la siguiente forma:

#### ▶ PRINCIPIO DE RELACIÓN:

En su nivel más básico, afirma el autor, la comunicación es esencialmente una relación entre dos elementos o unidades diferenciadas. Y ese marco de relación “abarca desde la transformación física (el choque, la fricción) y la transformación lógica (la adición, sustracción), hasta la transformación psicosocial (la acción comprensiva, la historia)”.

#### ▶ PRINCIPIO DE DIFERENCIA/SEMEJANZA:

En el marco de la concepción de la comunicación como una relación entre dos elementos, la comunicación presupone, afirma Aguado (2004), la capacidad fisiológica de percepción o sensibilidad de la diferencia por parte de un observador. Sólo se puede relacionar aquello que es distinguible. Bajo este presupuesto, se constituyen: a) los sujetos (que son los que comunican), de los cuales se distingue la acción comunicativa, su duración y naturaleza; b) los objetos (qué se comunica), de los que se distinguen los significados, señales, sentidos, las variaciones en la acción; c) las relaciones en las comunicaciones (de qué modo se comunica), de donde se distinguen los procesos por los cuales se producen las diferencias que hacen posible la comunicación (p. 12).

### ▶ ESTRUCTURA/FORMA

El concepto de estructura hace referencia a un conjunto de partes relacionadas entre sí. Y el concepto de forma, es una representación de una estructura, pero de forma diferenciada. En el plano de la comunicación, la importancia radica en la estructura que conforma el mensaje, así como en la forma en que se presenta esa estructura.

### ▶ INTERACCIÓN/FUNCIÓN

De acuerdo con Aguado (2004), una función es un cambio regular en la estructura; esto es, un cambio predecible en las relaciones entre elementos que afecta al conjunto. En ese sentido, las funciones constituyen los procesos de transformación de las estructuras. Y agrega: la relación en el ámbito funcional da lugar a la interacción. Cuando dos procesos se influyen mutuamente, hay interacción (p. 13).

### ▶ ORGANIZACIÓN

En el caso de la organización, señala el autor, esta resulta de la relación entre estructura (forma) y función (interacción). En ese sentido, la organización se halla estrechamente ligada a la de comunicación (p. 14).

### ▶ PROCESO

Siguiendo con Aguado (2004), la relación entre forma e interacción refuerza la idea de diferencia que constituye el acto básico de la comunicación.

En suma, la estructura epistémica que se presenta hasta aquí permite observar los alcances teóricos del concepto de comunicación. Y vista la comunicación como acción social, algunos autores la han abordado (Habermas, 1982) desde la perspectiva de

la lógica comunicativa; esto es, como un proceso de entendimiento sobre planes de acción comunes o compartidos. Lo cual se traduciría como una racionalidad comunicativa de la acción social. Línea de análisis teórica con la cual se desarrolla la presente investigación en lo referente al estilo de comunicación del docente para la enseñanza de la comunicación asertiva en los alumnos de educación básica.

## EN TORNO AL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN ASERTIVA

De acuerdo con Corrales; Quijano; y Góngora (2017), la comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente de forma apropiada a la cultura y a las situaciones. La concepción anterior se vincula directamente con la pragmática del lenguaje, porque hace referencia al contexto cultural y al espacio-temporal en que se producen las situaciones. Comunicarse entonces, de forma apropiada de acuerdo con el contexto, representa una condición de comunicación efectiva y, al mismo tiempo, es un comportamiento asertivo porque implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable (Corrales, et al; 2017).

Visto así, desde la pragmática del lenguaje, la comunicación asertiva se sitúa en el marco de la comunicación efectiva. Lo cual se enmarca, a su vez, en la racionalidad comunicativa que señala Habermas, porque representa una comunicación con arreglo a fines. En ese sentido, comunicarse de forma asertiva representa una condición de suma importante para la consecución de los fines en el individuo. Y por ello, es igualmente importante la enseñanza de la comunicación asertiva en los centros escolares. Y para tal efecto, es fundamental el estilo comunicativo del docente para una construcción efectiva de la enseñanza de la comunicación asertiva.



## EN TORNO AL ESTILO COMUNICATIVO DEL DOCENTE

La actividad en el aula de clase afirma Nussbaum y Tusón (1996; citado en Camargo y Hederich, 2007; p. 4), es una actividad eminentemente comunicativa. Por ello, se han desarrollado desde hace varios años por lo menos tres tipos de líneas de investigación al respecto. En primer lugar, en el sentido de estudiar el contenido del aprendizaje desde la perspectiva del discurso. En segundo lugar, el estudio de los intercambios comunicativos profesor-alumno en función del rol que cada uno cumple en el aula. Y, en tercer lugar, en lo concerniente a los patrones comunicativos del docente en el aula, donde el factor determinante tiene que ver con el estilo comunicativo del docente. Estilo comunicativo que, de acuerdo con Camargo y Hederich (2007) puede ser identificado a partir de su comportamiento lingüístico en el aula.

Siguiendo con esto último, de acuerdo con Nussbaum y Tusón (1996; citado en Camargo y Hederich, 2007; p. 9), el estilo comunicativo del docente puede ser identificado a partir del género del discurso; esto es, expositivo, narrativo y argumentativo. Y agregan los autores: cada uno de estos géneros puede definir el rol de los participantes. En el caso del género argumentativo, por ejemplo, el rol tiende a ser simétrico entre el docente y el alumno. En cambio, el género expositivo no se orienta en el mismo sentido puesto que el docente puede hacer uso de preguntas para confirmar el aprendizaje en el alumno (Ibid., pp. 9-10).

En el marco del estudio comunicativo del docente también se ubican los trabajos de McCroskey; Richmond; y McCroskey, los cuales proponen cuatro dimensiones para identificar el estilo comunicativo del docente. Y esas dimensiones son las siguientes: **a)** El grado de claridad de las expresiones producidas por el profesor; **b)** El grado de cercanía psicológica con los estudiantes; **c)** El grado de asertividad o control activo de contenidos y acciones de clase; y **d)** El grado



de receptividad frente a los intereses y necesidades de los estudiantes (McCroskey, et al., 2006; y Wanzer y McCroskey, 1998; citado en Camargo y Hederich, 2007; p. 10). Estas cuatro dimensiones, de acuerdo con McCroskey, constituyen lo que ha dado en llamar “los estilos sociocomunicativos del profesor”.

Si se observan ambos planteamientos teóricos en lo referente al estilo de enseñanza del docente, ¿cuál es el más adecuado en lo concerniente a la enseñanza de la comunicación asertiva en el alumno?

## EL ESTILO DE COMUNICACIÓN DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

La comunicación involucra, como proceso, la interacción de dos o más sujetos. Y en ese marco, como se indica líneas arriba, es un proceso de entendimiento sobre planes de acción comunes o compartidos. Lo cual se traduciría como una racionalidad comunicativa de la acción social. O dicho, en otros términos, la acción social vista desde la esfera de la racionalidad comunicativa.

Y en lo referente a la comunicación asertiva, siguiendo a Corrales; Quijano; y Góngora (2017), ésta tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente de forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Bajo esta concepción, la comunicación asertiva es una vía clave y fundamental para que un alumno en la educación básica vaya construyendo las bases para la configuración de sus objetivos.

De acuerdo con Quiñonez y Moyano (2019), a través de la comunicación asertiva se forman hombre y mujeres con pensamientos críticos, tolerantes y sensibles a la experiencia de los demás. Y agregan:

“

*“...capaces de encontrar áreas de acuerdo, así como defender sus puntos de vista inclusive ante un facilitador sin irrespetarlo, en ese sentido, educar es ayudar a madurar, a hacer personas críticas proporcionándole criterios para elegir con autonomía y libertad un proyecto de vida”* (p. 72)

”

Visto así, como señala Serrano (2004, p. 12; citado en Quiñonez y Moyano, 2019; p. 72), la comunicación asertiva es una vía para la constitución de habilidades sociales en el individuo, “que permiten mejorar las relaciones interpersonales, para favorecer el trabajo en equipo”. Si esta es la importancia de la comunicación asertiva, ¿qué estilo comunicativo en el docente favorece más la enseñanza de la comunicación asertiva en el alumno de educación básica?

La pregunta se ubica en el plano del concepto de estilo de enseñanza. Un concepto que, a decir de Laudalío y Da Dalt (2014), se enmarca en las siguientes dimensiones:

- a. La visión del profesor. Hace referencia a la percepción que tiene el propio docente sobre su papel en la enseñanza de una materia concreta.
- b. La visión o mirada del alumno. Se centra en la percepción que el maestro tiene del alumno (real), así como de las expectativas que tiene de éste.

- c. El fin de la educación. Se orienta hacia los objetivos que tiene el maestro al organizar su proceso de acción educativa.
- d. Los contenidos de la enseñanza. Hace referencia sobre aquello que se enseña en el aula.
- e. La evaluación. La cual tiene que ver con la construcción de un juicio de valor sobre un determinado aprendizaje. Y donde se involucran, además, todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 489).

En ese sentido, la respuesta a esta interrogante tiene que ver con los dos planteamientos teóricos que se han presentado en la presente investigación. En el caso de Nussbaum y Tusón (1996), la importancia en el estilo comunicativo del docente se centra en el discurso del docente vinculado con el género discursivo (expositivo, narrativo y argumentativo). Y en lo referente al “estilo sociocomunicativos del profesor” de McCroskey, et al., (2006), la importancia se orienta en las dimensiones que se han expuesto líneas arriba: a) El grado de claridad de las expresiones producidas por el profesor; b) El grado de cercanía psicológica con los estudiantes; c) El grado de asertividad o control activo de contenidos y acciones de clase; y d) El grado de receptividad frente a los intereses y necesidades de los estudiantes. Ambos planteamientos no representan un modelo teórico acabado. Antes bien, son un aporte científico en un área de investigación de reciente creación: el estilo de enseñanza del docente desde una perspectiva comunicativa.

Sin embargo, el modelo de McCroskey, et al., (2006) es un aporte más significativo, en términos teóricos, que el de Nussbaum y Tusón (1996), porque conlleva, por un lado, una comunicación efectiva y asertiva por parte del docente tanto en el discurso como en el manejo de

los contenidos y las acciones en el salón de clases; y, por otro lado, un conocimiento por parte del docente, de las necesidades e intereses de los alumnos. Y ello es posible, a partir de que se conoce la subjetividad de los alumnos debido a que se tiene trato y comunicación con ellos. Un aspecto de suma importante, sobre todo si se considera el marco emocional de los alumnos, dada la edad biológica que presentan. En ese sentido, desde una perspectiva teórica el estilo comunicativo que favorece la enseñanza de la comunicación asertiva en los alumnos es el estilo “sociocomunicativo del profesor” de McCroskey, et al., (2006).

## CONCLUSIONES

El estudio de enseñanza del docente desde una perspectiva comunicativa, es un área de conocimiento que ha tomado interés en el ámbito académico desde la década de los noventas del siglo XX. En parte como producto del avance de los estudios referentes al análisis del discurso, donde los fenómenos sociales son abordados a partir del lenguaje y del discurso. En ese marco, el estilo de enseñanza del docente ha sido abordado ya no sólo a través de la Pedagogía, o si se prefiere, para ser más concretos, por medio de los aspectos que señala Laudalío y Da Dalt (2014), sino a través de la esfera de la comunicación. Y en ese plano, los factores determinantes para el estudio del estilo de enseñanza del docente, son los planteamientos teóricos que señalan autores como Nussbaum y Tusón (1996) y McCroskey, et al., (2006).

En el caso de la enseñanza de la comunicación asertiva, es un área de conocimiento que tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente de forma apropiada a la cultura y a las situaciones. En ese sentido, es un área de enseñanza que representa –como se señala líneas arriba– un proceso de entendimiento sobre planes de acción comunes o compartidos. Lo cual se traduciría como



una racionalidad comunicativa de la acción social. O dicho, en otros términos, la acción social vista desde la esfera de la racionalidad comunicativa.

Bajo esas condiciones, desde una perspectiva teórica, el estilo comunicativo que favorece la enseñanza de la comunicación asertiva en los alumnos es el estilo “sociocomunicativo del profesor” de McCroskey, et al., (2006). El modelo involucra aspectos que trascienden el marco del discurso y de la comunicación. Lo cual es relevante en el ejercicio docente y en la tarea de enseñar un área de conocimiento como la comunicación asertiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Juan Miguel;** (2004), "Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación". Ed. Universidad de Murcia. Recuperado de: [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Arias, Fidiás G.;** (2012), El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica", Editorial Episteme, 6ta. Edición, Caracas, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de: [http://www.formaciondocente.com.mx/06\\_RinconInvestigacion/01\\_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf](http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf)
- Barriga Arceo, Frida Díaz;** (2010), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista". Ed. McGraw-Hill, 3ra. Edición. México, D.F.
- Camargo Uribe, Ángela & Hederich Martínez, Christian;** (2007), "El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase", Folios, Segunda época, No. 26. Disponible en internet en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a01.pdf>
- Corrales Pérez, Alejandra; Quijano León, Nayely K.; y Góngora Coronado, Elías Alfonso;** (2017), "Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida", Enseñanza e investigación en Psicología, vol. 22, núm. 1, enero-abril, pp. 58-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Habermas, Jürgen;** (1999), "Teoría de la Acción Comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social", Ed. Taurus, Madrid, España. Recuperado de: [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de\\_la\\_accion\\_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf)
- Mantilla, L.** (2002). Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor. Bogotá: Fe y Alegría. Disponible en línea: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0310MANhab.pdf>
- Nussbaum, Luci y Tusón, Amparo.** (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación, 17, 14-21.
- Lauladío, María Julieta & Da Dalt, Elizabeth;** (2014), "Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad", Educación y educadores, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia, pp. 483-498. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781005.pdf>
- Organización Mundial de la Salud** (1999). Guidelines: Life skills education curricula for schools. Geneve: OMS.
- Quiñonez Fuentes, Jennifer Zurina & Moyano Arcos, Genaro;** (2019), "La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador", Revista Científica, vol. 4, Septiembre, pp. 68-83. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, Barinas, Venezuela. Recuperado de:
- Reyzábal, María Victoria;** (2012), "Las Competencias Comunicativas y Lingüísticas, Clave para la Calidad Educativa", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 10, núm. 4. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2988/3208>
- Schunk, H. Dale;** (2012), "Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa". Sexta edición, Ed. Pearson, Distrito Federal, México. Disponible en internet en: <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Luna Scott, Cynthia;** (2015), "El futuro del aprendizaje ( I ). ¿Por qué debe cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?, Unesco. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa)



# CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL ROL INSTITUCIONAL DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

*HISTORICAL CONSTRUCTION OF THE INSTITUTIONAL ROLE  
OF THE DIRECTOR OF BASIC EDUCATION IN MEXICO.*

**Lic. Lizett Montealegre Ramírez**

*Licenciada en Administración de Empresas.*

**academiauic@hotmail.com**

*Docente del Colegio Valladolid Unidad Oaxaca Urbana.*

RECIBIDO: FEBRERO 23 DE 2021 REVISADO: MARZO 14 DE 2021 ACEPTADO: MARZO 24 DE 2021

## RESUMEN

El presente artículo es una investigación de carácter documental y tiene como propósito dilucidar la construcción histórica del rol del director de educación básica en México. Bajo ese marco de análisis, la investigación se desarrolla a través de dos vías: el factor normativo-institucional, y el factor político. En ese sentido, en un primer nivel se revisan las reformas educativas que han tenido lugar en México; así como la revisión de las leyes secundarias. Y, en un segundo nivel, se estudia la relación dialéctica entre la figura del SNTE y la Secretaría de Educación Pública. Los resultados de la investigación indican que, en la constitución histórica del rol del director de escuela de educación básica en México, el factor político representa un factor determinante porque para la configuración de ese rol, se involucra el acuerdo político con fuerzas sindicales o con las fuerzas políticas de este país.

**Palabras claves:** Construcción histórica; Rol institucional del director de educación básica; México.

## ABSTRACT

*This article is a documentary research and its purpose is to elucidate the historical construction of the role of the director of basic education in Mexico. Under this analysis framework, the research is developed through two routes: the normative-institutional factor, and the political factor. In this respect, at a first level the education reforms that have taken place in Mexico are reviewed; as well as the revision of secondary laws. And, at a second level, to study the dialectical relationship between the figure of the SNTE and the Secretary of Public Education. The research results indicate that, in the historical constitution of the role of director of a basic education school in Mexico, the political factor represents a determining factor it involves for the configuration of that role, political agreement with trade union forces or with the political forces of this country.*

**Key Words:** Historical construction; Institutional role of the director of basic education; Mexico.

## INTRODUCCIÓN

**L**a escuela —como espacio escolar—, es un espacio que se construye a través de la interacción de tres actores fundamentales: directivos, maestros y alumnos. Históricamente se ha entendido la función de estos tres actores de la siguiente forma: los directivos gestionan la problemática administrativa y académica de la escuela; los docentes tienen la responsabilidad de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; y los alumnos, de hacer efectivo ese proceso en su rendimiento escolar. Visto así, la función de los tres actores pareciera un proceso inconexo, sin vinculación directa debido a que cada uno tiene delimitadas las fronteras de acción.

Sin embargo, desde el 2006, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han orientado la investigación hacia la importancia de los directores de escuela en lo referente al aprendizaje de los alumnos a través del Proyecto Mejorar el Liderazgo Escolar. Desde ese estudio, la OCDE identificó cuatro áreas de acción para mejorar el liderazgo escolar, las cuales se mencionan a continuación:

- ▶ (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en acciones que puedan mejorar los resultados escolares.
- ▶ Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación amplia en los equipos de liderazgo.
- ▶ Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.

- ▶ Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar los salarios y perspectivas de carrera apropiados. (OCDE, 2009; p. 7).

La importancia de la función que desempeñan los directivos, de acuerdo con la OCDE, tiene que ver con tres variables fundamentales: a) Con la motivación de los maestros; b) Con la elección de los maestros conforme a la capacidad; y c) En influir en el ambiente y en el entorno en el cual se aprende (Ibid., p. 12). A partir de esto, se ha acuñado para el estudio de este fenómeno, el concepto de Liderazgo Pedagógico, el cual se traduce como un “liderazgo para el aprendizaje”, que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar (Bolívar, 2010; p. 12).

En el Informe McKinsey (2008), se afirma que el principal elemento que determina la calidad educativa en las escuelas es la calidad de los docentes y el segundo factor, es el liderazgo educativo de las autoridades educativas de la escuela. Y para tal efecto, en el informe en cuestión se recomiendan tres elementos para construir un liderazgo efectivo en un centro escolar (Barber y Mourshed, 2008; citado en Bolívar, 2010; p. 81).

- ▶ Conseguir a los docentes apropiados para desempeñarse como directores.
- ▶ Desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción.
- ▶ Concentrar el tiempo de cada director en el liderazgo de instrucción (p. 33).

En el caso del primer punto, el informe recomienda “utilizar los incentivos apropiados para que los docentes se postulen para puestos de liderazgo e implementen procesos efectivos para seleccionar a los mejores entre todos los postulantes” (Ibid.). Ambos recursos (incentivos -salariales- y mecanismos para elegir a los más aptos de los postulantes) para ser aplicados en un centro escolar dependerá del tipo de organización al cual esté sujeto el centro escolar; esto es, centralizado o descentralizado.

El segundo punto se refiere al hecho de dotarle al personal seleccionado de “las habilidades para convertirse en líderes eficientes”. Y finalmente, el tercer punto se enfoca en señalar -una vez que ha sido seleccionado el personal (director) y se le han dotado de las herramientas para convertirse en un líder instruccional en su centro escolar-, que el director debe concentrarse en desempeñar su rol con miras en el liderazgo instruccional y no en la administración del establecimiento (Ibid., p. 34).

Integrar los tres puntos anteriores como modelo para un sistema educativo implica, como señala la OCDE en el estudio anteriormente citado, redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar. Un liderazgo que históricamente -al menos en la experiencia mexicana- se ha circunscrito a la gestión administrativa de la escuela. En ese sentido, como afirma Bolívar (2010): “Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales” (p. 12). Y para ello, continúa el autor:

“

*“Para lograrlo precisan, entre otras, de autonomía que les posibiliten poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia. Al tiempo, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, aportando los recursos*

”

“

*necesarios e impeliendo un compromiso por la mejora. Todo lo cual no será posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los propios profesores”.* (Ibid., p. 13).

”

Esta posición de Bolívar (2010), es coincidente con lo que se establece desde la OCDE desde el 2006, así como con el Informe McKinsey (2006). Solo que, en el caso de la OCDE (2020), a través del estudio Talis, se identifican dos tipos de dirección escolar: la dirección educativa y la dirección administrativa, y ambos tipos no se asumen como excluyentes, sino como complementarios. De acuerdo con la OCDE (2020), la dirección educativa se caracteriza “por acciones dirigidas a apoyar o mejorar la formación de profesores y a fijar los objetivos del centro y el desarrollo del currículo”; y la dirección administrativa, “se distingue por acciones destinadas a gestionar la rendición de cuentas ante las partes interesadas y establecer y manejar los procedimientos administrativos” (p. 20).

Sin embargo, el estudio Talis identifica que “existe una mayor probabilidad de una evaluación de los profesores que reconozca la participación en el desarrollo profesional de los profesores de centros en los que se observa una importante dirección educativa” (Ibid., p. 22). Lo cual se traduce de la siguiente forma: el desarrollo profesional del docente tendrá mayores posibilidades de presentarse en los centros escolares donde se tenga una dirección de carácter educativo.

Esta línea de investigación se ha fortalecido desde el estudio de la eficacia escolar, donde el rol del director de escuela ocupa un lugar estratégico, porque es a través de este por el cual se puede articular una gestión escolar orientada hacia el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior ha sido posible, debido al proceso



de descentralización educativa que se han presentado en los sistemas educativos a nivel internacional. (Freire & Miranda; 2014, p. 10).

En el caso de nuestro país, al menos en el plano normativo, se ha asumido esta concepción de liderazgo pedagógico en el personal directivo. De acuerdo con el Lineamiento para la selección de personal con funciones de director, se entiende como Personal con Funciones de Dirección, como:

“

*“Aquel que realiza la planeación, programación, coordinación y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, Tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados” (DOF, 2019; Artículo 2, fr. XIV).*

”

Si nos remitimos a las funciones que se indican en la presente definición, se observa que se ajusta a lo que viene estableciendo la OCDE desde el 2006, en lo referente a:

- ▶ Responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje.
- ▶ Organizar, apoyar y motivar a los docentes.
- ▶ Dirigir los procesos de mejora continua del plantel.
- ▶ Desarrollar las tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados en los alumnos.

Si nos situamos en la realidad educativa, ¿en qué nivel se materializa este marco normativo en los directores de escuela en lo concerniente a generar una gestión escolar orientada hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos? Esta interrogante es clave, porque permite situar en perspectiva lo normativo con respecto a la realidad escolar en la que se desarrolla la actividad del director de escuela. Sin embargo, antes de esto es conveniente dilucidar la construcción histórica del rol del director en educación básica. Con la clarificación de este proceso, se comprende el rol que actualmente desempeña el director. Un rol que se ha ido construyendo en dos vías —que no necesariamente coinciden en los objetivos—: la vía normativa y la vía política-institucional. La primera tiene que ver con los cambios normativos que se han presentado en México desde la instauración del artículo 3 en la Constitucional de 1917. Y la segunda, con la relación dialéctica entre la figura del SNTE y la Secretaría de Educación Pública.

Para los fines del presente artículo, nos proponemos desarrollar un trabajo de orden documental tendiente a dilucidar la construcción histórica del rol de director de escuela en educación básica a través del estudio de las dos vías que se señalan en el párrafo anterior. Y para tal efecto, el análisis se enfoca hasta la reforma educativa del 2013. En ese sentido, en un primer nivel se revisan las reformas educativas que han tenido lugar en México; así como la revisión de las leyes secundarias. Y, en un segundo nivel, se estudia la relación dialéctica entre la figura del SNTE y la Secretaría de Educación Pública. Ambos elementos de estudio —el factor normativo y el factor político— nos permitirá clarificar la construcción histórica bajo la cual se ha edificado el rol del director en la educación básica en México. Con lo anterior no solamente se plantea una línea de análisis, sino al mismo tiempo se enmarca una convicción. La educación no se puede estudiar desde el plano estricto de la pedagogía. Su estudio obliga a que se recurra a otras ciencias, para una mejor comprensión del fenómeno educativo.

## METODOLOGÍA

La presente investigación es de orden documental. De acuerdo con Arias (2012), “la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios”; entendiendo por esto último, a los datos obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales (impresas, audiovisuales o electrónicas) (p. 27). Para el caso del presente artículo, la búsqueda de información se orienta hacia fuentes documentales primarias y secundarias con las cuales se desarrolla un proceso de recuperación de información en lo referente a las reformas educativas que se han aprobado en México desde la constitución del artículo 3 en la Constitución de 1917; así como de las Leyes Secundarias que han emanado de esas reformas educativas; así como los acuerdos que se han establecido entre los diversos actores políticos en lo concerniente a la agenda educativa.



## FASES DE ESTUDIO

### FASE I

En esta fase de investigación, el interés se centra en investigar las reformas educativas que se han desarrollado en México desde la configuración del artículo 3 en la Constitución de 1917; así como las leyes secundarias que se han desprendido de esas reformas educativas. Para tal efecto, se revisan fuentes como el Diario Oficial de la Federación, el cual es el órgano oficial de la Federación a través del cual se publican las reformas constitucionales, las leyes o las reformas a las leyes secundarias que se realizan desde el Poder Legislativo y que son promulgadas una vez que son aceptadas por el titular del Poder Ejecutivo.

### FASE II

En esta segunda etapa, se desarrolla una revisión de fuentes académicas a través de los buscadores Redalyc, Google Académico, Dialnet y Latindex, tendiente a conformar una base de investigaciones vinculadas al fenómeno de estudio de la presente investigación. Para tal efecto, la revisión se orienta hacia libros y artículos académicos publicados en revistas indexadas.

### FASE III

En la tercera etapa se realiza una selección de la bibliografía que se va a utilizar para realizar la investigación documental.

Material seleccionado para realizar la investigación documental:

**Tabla 1.** Material seleccionado para el desarrollo de la investigación documental

Tipo de documento / Autor / Título	Referencia editorial / Año	País	Aporte
Capítulo de libro. Trujillo Holguín, Jesús Adolfo. “Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013)”.	Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (2015)	México	En el texto se realiza un recorrido histórico por la educación a través del texto constitucional. Y se identifican tendencias políticas y sociales con cierta continuidad.
Capítulo de libro. Vértiz Galván, Miguel Ángel. “Reformas Educativas y cambio institucional través de la historia de México”.	Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México (2017).	México	Se presenta un análisis histórico-teórico sobre los procesos de reformas educativas que se han presentado en México a lo largo del siglo XX.
Capítulo de libro. De Sierra Neves, María Teresa. “La reforma del artículo tercero constitucional de los años 30”.	Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México (2017).	México	En el texto se presenta un análisis histórico sobre la educación socialista en la década de los 30 en el siglo XX.
Libro académico. Trueba Dávalos, José de Jesús. “Los modelos educativos en México. Una perspectiva histórica-sociológica”.	Universidad de Guanajuato, 2018.	México	En el texto se presenta un estudio histórico-sociológico sobre los modelos educativos que se han aplicado en México.

<p>Libro académico. Hernández Herrera, María Teresa. "Reformas educativas en México, (1917-2016). Una evaluación pedagógica".</p>	<p>Editorial académica española.</p>	<p>España</p>	<p>En el texto se expone un análisis histórico respecto a las reformas educativas que se han presentado en México hasta el periodo del 2016.</p>
<p>Artículo Académico. Barba, José Bonifacio. "Artículo Tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología".</p>	<p>Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), Vol. 24, Núm. 80, 2019, pp. 287-316</p>	<p>México</p>	<p>En el artículo se presentan los antecedentes del Artículo 3 Constitucional y su transformación en el marco de las reformas educativas que se han desarrollado en México.</p>
<p>Artículo de libro. Zoraida Vázquez, Josefina. "La modernización educativa (1988-1994)".</p>	<p>Historia Mexicana, Vol. XLVI, Núm. 4, Abril-Junio El Colegio de México. (1997)</p>	<p>México</p>	<p>En el texto se presenta un análisis sobre la política de la modernización educativa en el periodo de gobierno de 1988 a 1994.</p>
<p>Artículo Académico. Alcántara Armando. "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006".</p>	<p>Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 48; pp. 147-165.</p>	<p>México</p>	<p>Se expone un análisis de las políticas educativas planteadas en el periodo de 1982 al 2006.</p>
<p>Artículo Académico. Ritacco Real, Maximiliano y Amores Fernández, Francisco Javier. "Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo".</p>	<p>Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), 2019, Vol. 24, Núm. 81, pp. 375-402.</p>	<p>México</p>	<p>El texto aborda el liderazgo pedagógico de los directivos escolares, a partir de que se considera un factor de mejora educativa.</p>

Documento académico. UNESCO. "El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares en la región".	UNESCO, Santiago.	Chile	En el estudio se aporta información comparada sobre las políticas orientadas hacia el liderazgo directivo.
Documento oficial. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. "Ley General del Servicio Profesional Docente".	Cámara de Diputados, 2013.	México	En la ley se presenta la regulación del Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior con la reforma educativa del 2013.
Documento oficial. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. "Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros".	Cámara de Diputados, 2013.	México	En la ley se establecen las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docentes, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, y reconocimiento personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión.
Documento oficial. Gobierno de México. "Pacto por México".	Gobierno de México, 2012.	México	Se plantea la necesidad de una reforma educativa para constituir en México, un sistema educativo que ofrezca una educación de calidad.
Documento oficial. Secretaría de Educación Pública. Perfil, parámetros e indicadores de personal con funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica".	Secretaría de Educación Pública, 2016.	México	En el documento se presentan los perfiles para el personal que realiza funciones de dirección y de supervisión; así como los parámetros e indicadores que orientan los procesos de evaluación.

Documento oficial. Gobierno Federal. "Alianza por la calidad de la educación".	Gobierno de México, 2012.	México	En el documento se plantea el marco institucional para el ingreso y la promoción de directores de escuela.
Documento de trabajo. Amador Hernández, Juan Carlos. "La alianza por la calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los docentes".	Cámara de Diputados. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, agosto del 2009.	México	El documento aporta un análisis sobre la modernización de los centros escolares y la profesionalización de los profesores y las autoridades educativas.
Ponencia. González López, Juan José; Silva, Patricia; Carnicero, Paulino; y Antúnez, Serafín. "Análisis de necesidades de formación de directivos escolares en México: una experiencia de cooperación interuniversitaria".	IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo.	México	En el texto se expone un análisis sobre los conocimientos y habilidades que debe tener un director de una escuela primaria en México.
Ponencia. Silva, Blanca Patricia; Aguirre Muñoz, Lucía Coral; y Cordero Arroyo, Graciela. "Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos".	COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2009.	México	En el texto se presenta un análisis teórico sobre las competencias deseables que debe tener un director de escuela de educación primaria en México.
Ponencia. Cruz Pineda, Ofelia Piedad. "Las políticas de formación del profesorado: la SEP y el SNTE, ¿un juego cínico o la perversidad simbólica?".	COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2009.	México	En el texto se presenta un análisis sobre las políticas de formación del profesorado en México a través del estudio de los actores: la SEP y el SNTE.

<p>Tesis. Bazán Mendoza, Luz María. "Concepciones acerca de la calidad educativa de los maestros y los directivos de educación primaria en la prueba piloto de la reforma integral de Educación Básica (RIEB)".</p>	<p>Universidad Iberoamericana, Cd. de México. 2011.</p>	<p>México</p>	<p>En la tesis se estudia el concepto de Calidad Educativa a través de una investigación empírica desarrolla directamente a directivos de educación básica.</p>
<p>Tesis. Casas Haro, Maribel del Carmen. "Sistematización de experiencias sobre formación en gestión de directivos para la educación básica ciclo secundaria".</p>	<p>Instituto Politécnico Nacional, 2008.</p>	<p>México</p>	<p>En la tesis se identifica las experiencias de gestión que enfrentan los directivos de escuelas públicas de educación básica ciclo secundaria.</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

## METODOLOGÍA

### 1. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA INSTITUCIONAL Y NORMATIVA DEL ROL DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN BÁSICA.

El derrotero de la educación en México no se explica sin la intervención del poder político; o como lo señala Zoraida (1997): "Cualquier evaluación de la educación pública mexicana exige considerar la rémora que representa el sexenealismo presidencial". ¿Por qué razón? Por el "empeño del ejecutivo en turno de darle sello propio a la política"; empeño que se ha traducido en una "tradición nefasta de cambiar las prácticas educativas cada seis años sin que medie un estudio de su pertinencia e impidiendo que los esfuerzos

sean sostenidos" (p. 927). En ese sentido, no hay un proyecto educativo que dé sentido e identidad a toda una nación, sino a un gobierno en turno. Y, por tanto, con cada cambio de gobierno federal se presenta una reinvencción del sistema educativo. Visto así, como bien lo señala Zoraida (1997), el sexenealismo es una rémora para el sistema educativo mexicano.

Bajo este marco se han efectuado reformas constitucionales al artículo 3, de las cuales han emanado reformas educativas; se han aprobado, reformado y derogado leyes secundarias; y se han edificado modelos educativos, planes y programas de estudio, sistemas de formación, capacitación y actualización docente; y, por supuesto, políticas

para la constitución de criterios y parámetros para el personal que realiza funciones de Dirección en una escuela primaria en el sistema de educación pública. Este marco, como se señala líneas arriba, es una construcción histórica que ha sido resultado de dos nudos que se entrelazan de forma directa y generan como resultado una realidad educativa; esto es, el nudo normativo, y el nudo político.

Para el caso del presente apartado, se aborda el primer nudo con el propósito de configurar el marco de análisis que permita dilucidar la construcción histórica del rol del director de escuela en la educación básica; esto es, la vía normativa. Y para tal efecto, se realiza un análisis en torno a las reformas educativas que se han presentado en México tras la configuración del artículo 3 en la Constitución de 1917.



### 1.1. LAS REFORMAS AL ARTÍCULO 3 CONSTITUCIONAL.

De acuerdo con Barba (2019), el artículo 3 constitucional surgió tanto de las exigencias expresadas en la Revolución, como de las aspiraciones sociales que le precedieron y del desarrollo del constitucionalismo y la legislación mexicana. Y en su planteamiento original se establecieron una serie de principios que han servido -a su vez-, para encuadrar en términos axiológicos, las líneas de la política educativa en los distintos periodos de gobierno que se han presentado en México.

Esos principios son los siguientes: **a)** La libertad de enseñanza; **b)** La laicidad de la educación; **c)** La gratuidad de la educación ofrecida por el Estado; **c)** La exclusión de las corporaciones y ministros religiosos; y **d)** La vigilancia sobre la educación privada. De acuerdo con Trujillo (2015):

“

*“La mezcla de dos conceptos aparentemente antagónicos -enseñanza libre y educación laica- fueron motivo de muchas críticas y dejaron al gobierno en una posición donde el Estado debía radicalizarse para hacer efectivas las disposiciones que limitaban la acción de las corporaciones religiosas, las cuales atendían una parte importante del servicio educativo” (p. 79).*

”

Visto así, en el planteamiento original del artículo 3 constitucional, se dejó en claro la preponderancia del Estado en la educación con respecto a otros actores que antaño la impartían, como el caso de la Iglesia. Condición que se subraya -y, al mismo tiempo, se radicaliza-, con la primera reforma constitucional que se efectúa al artículo 3 en 1934, al declararse como



“socialista” a la educación que imparte el Estado mexicano. En esa reforma, también se establece que: a) Los planes y programas estarán bajo el mando del Estado; b) Los particulares podrán impartir educación una vez que sea concedido por el Estado, pero se advierte que ese permiso puede ser revocable; c) Se establece la obligatoriedad de la educación primaria; y d) Se refrenda el carácter laico de la educación; así como la prohibición para impartir educación por parte de cualquier figura religiosa (Hernández, 2018; p. 21).

La condición de la “educación socialista” se “elimina” con la primera reforma al artículo 3 en 1946, y en cambio, se declara como “educación humanista”, a la educación que imparte el Estado. En ese sentido, se redefinen los objetivos de la educación y se incluyen elementos como Solidaridad; así como el carácter democrático y nacional de la educación. Sin embargo, como bien lo señala Trujillo (2015), el discurso de la educación socialista sale del discurso político a partir de 1938 debido a que no favorece la unidad nacional, luego de que el país viene de dos periodos de confrontación ideológica -Guerra Cristera y educación socialista-. En ese sentido, se conviene por una educación humanista que favoreciera la unidad nacional (p. 81).

La siguiente reforma al artículo 3 constitucional se presenta hasta 1980, con el gobierno de José López Portillo, luego de un periodo de expansión del sistema educativo nacional donde los esfuerzos se orientaron hacia la atención de la cobertura educativa como producto del incremento de la demanda educativa como resultado de la explosión demográfica que tuvo lugar en nuestro país durante el periodo de 1950 a 1980, tiempo en el cual el crecimiento de la población superó los 10 millones de habitantes por década (Ibid., p. 82). En la reforma de 1980, se integró al artículo la autonomía universitaria. Una conquista para las universidades públicas, debido a que ese elemento se consideraba con una condición sine qua non para afianzar el desarrollo de las instituciones universitarias públicas en México.

Después de esta reforma de 1980, se presentaron una batería de reformas al artículo 3 constitucional en el periodo que va de 1992 al 2013. Reformas que algunos autores han calificado como “neoliberales”, por dos razones: una, por la correspondencia que tiene el periodo de reforma con el periodo de gobierno donde se ha establecido una política económica fincada en el libre mercado; y dos, por el corte de las reformas que se efectuaron al artículo 3 constitucional. Consideración que se presenta en el siguiente apartado.

## 1.2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL PERIODO 1992-2013.

El periodo en cuestión inicia con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual propone un conjunto de reformas al artículo 3 constitucional en el marco de lo que se denominó como “Modernización Educativa”. Concepto con el cual se hacía referencia a “la ruptura de inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes” en aras de “adaptarse a un mundo dinámico” en función de las tendencias e innovaciones que marcaban como directriz la globalización económica.

La primera reforma al artículo 3 constitucional durante este periodo, se efectuó en 1992. Con ésta, se restableció la relación Estado-Iglesia que se había eliminado desde la instauración de la Constitución en 1917. En ese sentido, “se legalizó la participación de las corporaciones religiosas y ministros de culto en las escuelas; así como las prácticas religiosas manejadas dentro del programa educativo” (Trujillo, 2015; p. 84).

La siguiente reforma al artículo 3 constitucional se efectuó en 1993, la cual implicó: **a)** La introducción del nivel de secundaria como parte de la educación obligatoria; **b)** La desconcentración del sistema educativo nacional, la cual transfiere la operación del sistema educativo a las entidades federativas; **c)** La participación de otros actores en la educación -como el caso de las asociaciones de padres de familia-; y **d)** La revalorización del maestro. La reforma en cuestión

se enmarcó en lo que se denominó “Modernización Educativa”, la cual, se definió como una “ruptura de inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes, es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico” (Zoraida, 1997).

Las metas de la “Modernización Educativa”, siguiendo a Zoraida (1997), tienen que ver con: **a)** La eliminación del aprendizaje memorístico; **b)** La actualización de contenidos de enseñanza; **c)** El mejoramiento de la formación de maestros y el reentrenamiento de los que estaban en servicios; y **d)** Involucramiento de los padres de familia, maestros y otros grupos sociales para hacerlos participar en la resolución de los problemas. En los hechos, afirma la autora, la Modernización Educativa representó un marco pragmático, que se tradujo en una educación al servicio de la transformación económica.

En el 2002, se presenta otra reforma al artículo 3 Constitucional, con la cual se adiciona la educación preescolar al esquema de la educación obligatoria. Y con ello obliga al Estado a garantizar la educación preescolar. En ese sentido, la educación obligatoria se constituye a partir de esta reforma, por el nivel preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, en el 2011 se agregó al artículo 3 Constitucional, lo referente a los derechos humanos. Y se estableció que desde la educación se debe fomentar. Y en el 2012, se incorporó la educación media superior como obligatoria. En ese sentido, con esta reforma se cerró el ciclo con el cual se clarificó el marco de la educación obligatoria en México.

Después de esto, se tuvieron dos reformas más al artículo 3 Constitucional en el marco del periodo neoliberal: la del 2013 y la del 2016. En la primera, se atribuyó los resultados educativos al desempeño de los docentes. En ese sentido, la reforma fue enfocada hacia el establecimiento de criterios para alcanzar la calidad educativa a través de la idoneidad de los profesores. En la segunda, se precisan los

mecanismos de ingreso, promoción y evaluación del servicio profesional docente dentro de la educación pública.

Estas son las reformas que se han efectuado al artículo 3 Constitucional desde el establecimiento de la Constitución de 1917. Y con este marco se analiza la construcción normativa e institucional del rol del director de la escuela primaria en México.

### 1.3. REFORMAS EDUCATIVAS Y LA CONSTRUCCIÓN NORMATIVA E INSTITUCIONAL DEL ROL DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.

Si nos remitimos a las reformas al artículo 3 Constitucional, el marco normativo del director de educación básica en México se delineó en mayor medida con la reforma de 1993 y del 2013. De ambas reformas se aprobaron un conjunto de Leyes Secundarias: en el caso de la reforma de 1993, la Ley General de Educación; y en el caso de la segunda, la Ley General del Servicio Profesional Docente. Y de esta última se desprendió un marco institucional, el Sistema Profesional Docente. Bajo este marco normativo se ha configurado el rol del director de educación primaria en México. ¿Y qué rol se ha configurado? En las líneas que siguen se expone con claridad las dimensiones institucionales de ese rol.

En primer lugar, en la Ley General de Educación de 1993 se establece como función para los directores de educación básica, la de:

“

► “...propiciar condiciones de participación entre alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director” (Artículo 12, fracción V, Bis).

”

“

▶ “Promover la transparencia en las escuelas públicas (...) en las que se imparta educación obligatoria, vigilando que se rinda ante toda la comunidad, después de cada ciclo escolar, un informe de sus actividades” (Artículo 14, fracción XII Quáter).

▶ “Administrar de forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución que cada escuela enfrenta” (Artículo 28 bis, fracción III).

”

Las funciones que se enmarcan en las líneas anteriores hacen referencia a la figura del director de escuela como una figura orientada a la gestión escolar en el sentido de *ejecución* y *monitoreo* de procesos de orden administrativo. Pero no a la figura del director como instancia a través de la cual se debe articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

En segundo lugar, con la reforma de 2013 —como se indica líneas arriba—, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Con la primera se definió el rol del director como autoridad educativa; y con la segunda, se establece la responsabilidad jurídica que tiene el director de escuela en lo concerniente a proporcionar información al INEE. Para los fines de este artículo, nos centraremos en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Y para tal efecto, se tiene lo siguiente:

En la Ley General del Servicio Profesional Docente se define al personal con funciones de Dirección, a quien realiza:



“

“...la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida en la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados” (Art. 4, fracción XXIII).

”

Con el establecimiento de esta ley se extiende, por vez primera, la función del director de escuela más allá del marco administrativo. Y se integra como “responsabilidad” la de generar un “ambiente escolar conducente al aprendizaje”. Y en ese marco, en la ley se le provee al director de ciertas facultades para elegir al personal docente para desarrollar determinadas actividades (tutorías, coordinación de materias, proyectos u otras análogas que rebasen el ámbito de la Escuela). Asimismo, se le otorga la facultad de verificar el perfil de los docentes -propuesta de las autoridades educativas- que pueden ser susceptibles de adscripción en la escuela que el director dirige. (Artículo 62).

Lo anterior se vincula de forma directa con uno de los objetivos en que se fundamentó la reforma del 2013: fortalecer la capacidad de gestión de las escuelas a través de la autonomía de gestión. Para tal efecto, se pretendía reducir la sobrecarga administrativa de las escuelas, para que éstas se abocaran hacia los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido, se configura un cambio en el rol institucional del director de escuela: se pasa de la concepción administrativa-gerencial a una concepción orientada hacia el liderazgo pedagógico, donde el director tiene una responsabilidad sustantiva en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

En ese sentido, con la reforma del 2013 se acercó la concepción del director de la educación básica hacia las tendencias mundiales que han señalado diversas instancias académicas internacionales. Y se señala que “se acercó”, porque -como es de dominio público- la reforma del 2013 -junto con las leyes secundarias en la que se fundamentó- fueron derogadas con la llegada del presidente Andrés Manuel López Obrador. Y ello se debió a que las autoridades educativas orientaron la atención de la reforma en la “evaluación de los maestros”. Ese error “táctico”, echó abajo el esfuerzo institucional.

## 2. EL FACTOR POLÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL INSTITUCIONAL DEL DIRECTOR DE ESCUELA DE NIVEL BÁSICO.

Las reformas anteriormente señaladas (1993-2013), fueron producto de un pacto político entre el gobierno federal y el SNTE -para el caso de la reforma de 1993-; y del gobierno federal con la élite política de los principales partidos políticos -en el caso de la reforma del 2013-. Situación que enmarca una condición que explica el proceso histórico que se ha presentado en México cuando se pretende desarrollar una reforma educativa de gran calado: para que eso tenga lugar, se requiere del acuerdo político.

Y en el caso de la reforma de 1993, ésta es resultado del acuerdo con el SNTE a través del documento que se dio en denominar como “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. En ese documento se establecía un Programa Emergente de Actualización del Maestro, programa donde se incluía a los directores de escuela para que fueran capacitados al igual que los maestros. De hecho, tanto en el acuerdo como en la reforma educativa de 1993, la atención se centra en el maestro y no tanto en el director de escuela. En esta reforma, se establece como principio la “revalorización del maestro”. y en función de eso, se articuló un marco normativo e institucional, como el caso de la Carrera Magisterial -para incentivar la condición social del maestro-, así como un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Capacitación Docente.

En cambio, con la reforma educativa del 2013 la concepción del maestro fue en sentido contrario: si la aspiración de la reforma tenía que ver con la calidad educativa, se concibió como causante del problema -la baja calidad educativa- a los maestros. De ahí que se planteara como solución, la constitución de un marco normativo (Ley General del Servicio Profesional Docente) y un marco

institucional-organizativo para operativizar el marco normativo (Servicio Profesional Docente). Y en ese plano, se instituyó la “evaluación” de los maestros para configurar a partir de ese factor, el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes en el Sistema Educativo Nacional. Y en lo referente a los directores de escuela, al declararse en la reforma educativa el principio pedagógico de la “escuela al centro”, entonces el director pasó a situarse en una posición preponderante, porque se concibió desde la perspectiva teórica del “liderazgo pedagógico”, porque se le adjudicó la responsabilidad de crear las condiciones para generar un ambiente de aprendizaje en la escuela.

¿Por qué ocurrió esta situación en la reforma del 2013? En parte, porque el gobierno federal pudo operar la reforma sin la oposición directa del SNTE. Esta reforma no fue acordada con las autoridades sindicales, ni siquiera con los maestros; sino con las dirigencias de los principales partidos políticos nacionales de México. Y ese hecho, fue determinante. Y, al mismo tiempo es paradójico. ¿Por qué? Porque para que se le adjudicara una condición estratégica al director de escuela en el nivel de educación básica a través de una reforma educativa, tuvo que ocurrir lo siguiente: un proceso de debilitamiento de la dirigencia nacional del SNTE; así como un pacto político con la dirigencia de los principales partidos políticos nacionales.

Lo anterior refleja la importancia que tiene el factor político para delinear el rol institucional del director de escuela en la educación básica de México. Un rol que en esencia ha sido definido desde hace varias décadas por diversas instancias internacionales; pero que, en los hechos, es de suma complejidad que se aprueba primero, y se instrumentalice después, en un sistema educativo nacional. Para que ello tenga lugar, se requiere el ejercicio de la política. Y cuando este factor interviene, no siempre se decide el mejor camino para la educación.

## CONCLUSIÓN

En el estudio de la constitución histórica del rol del director de escuela de educación básica en México, el resultado fundamental de ese estudio tiene que ver con la importancia que tiene el factor político para la configuración de ese rol, porque involucra el acuerdo político con fuerzas sindicales o con las fuerzas políticas de este país. Esta es una conclusión, pero no es la única. Otra conclusión tiene que ver con lo siguiente: la importancia del director de escuela en el plano normativo se instaura hasta la reforma educativa de 1993; pero, sobre todo, con la reforma educativa del 2013. Hasta antes de estas reformas, la atención se centró en el carácter de la educación (socialista, humanista); y en la constitución de la educación obligatoria: en 1993 se aprueba en el artículo 3 Constitucional la educación secundaria como parte de la educación obligatoria; en el 2002 ocurre lo propio con la educación en preescolar; y finalmente, en el 2012, se integra la educación media superior. Y con ello queda completa la definición de la educación obligatoria en México. Pero con la reforma del 2013, la figura del director de escuela pasó a situarse en una condición estratégica. Y ello fue resultado, como se indica líneas arriba, a la intermediación del factor político.



## BIBLIOGRAFÍA

- Arias, Fidas G.;** (2012), "El proyecto de investigación. introducción a la metodología científica", Editorial Episteme, 6ta edición. Recuperado de: [http://www.formaciondocente.com.mx/06\\_RinconInvestigacion/01\\_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf](http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf)
- Barba, José Bonifacio;** (2019), "Artículo Tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología", Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), Vol. 24, Núm. 80, pp. 287-316. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1247/1195>
- Barber, M. & Mourshed, M.** (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. Disponible en: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Bolívar-Botía, Antonio;** (2010), ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2653/C%20un%20liderazgo%20pedag%20c3%b3gico%20y%20distribuido%20mejora%20los%20logros%20acad%20c3%a9micos%20Revisi%20c3%b3n%20de%20la%20investigaci%20c3%b3n%20y%20propuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cámara de Diputados;** (2018), "Ley General de Educación", Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Cámara de Diputados;** (2018), "Ley General del Servicio Profesional Docente". Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF),** "Lineamiento para la selección del personal con funciones de director que aspire a desempeñar tareas de asesoría técnica en otras Escuelas de Educación Básica para el ciclo escolar 2019-2020. LINEE-05-2019. Disponible en internet en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5556036&fecha=01/04/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5556036&fecha=01/04/2019)
- Diario Oficial;** (1992), Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica". Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Freire, Silvana & Miranda, Alejandra;** (2014), "El rol del director de la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico", GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, Perú. Recuperado de: <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Hernández Herrera, María Teresa;** (2018), "Reformas educativas en México, (1917-2016). Una evaluación pedagógica", Editorial Académica Española. Disponible en PDF.
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter;** (2009), "Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica", OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Trujillo Holguín, Jesús Adolfo;** (2015), "Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013)", Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Recuperado de: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-1TrujilloHolguin.pdf>
- Zoraida Vázquez, Josefina;** (1997), "La modernización educativa (1988-1994)", en Historia Mexicana, Vol. XLVI, Núm. 4, Abril-Junio, El Colegio de México. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976>





REVISTA ELECTRÓNICA

**DESAFÍOS**

**EDUCATIVOS**

REDECI