



# VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

*Vol. 3, Número 7, Enero de 2009*

## CONTENIDO

**Editorial**  
(p. 3)

**¿Y las reformas?**  
*Adla Jaik Dipp*  
(p. 4)

**Estrés académico ¿femenino?**  
*Arturo Barraza Macías*  
(p. 8)

**La critica dentro del proceso educativo**  
*Raymundo Carrasco Soto*  
(p. 16)

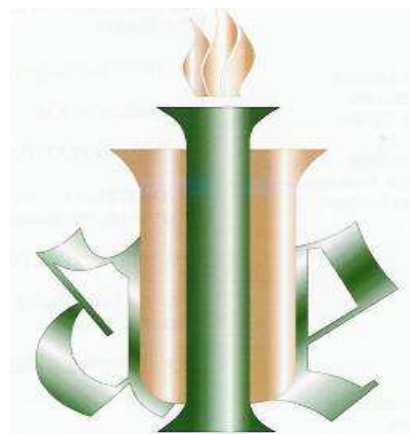
**Educación inclusiva**  
*Fabiola de la Mora Alvarado*  
(p. 19)

**Organizaciones que aprenden.  
Un acercamiento desde la gestión escolar**  
*Ignacio Ramírez Ibarra*  
(p. 28)

**Ilustraciones**  
*Antonio Ruiz*  
*ant\_ruiz77@hotmail.com*

**Normas para colaboradores**  
(p.40)

**Sugerencias en la Internet**  
(p. 41)



La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad cuatrimestral del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail: [iunaes@yahoo.com.mx](mailto:iunaes@yahoo.com.mx)



**INSTITUTO  
UNIVERSITARIO  
ANGLO ESPAÑOL**

**DIRECTORIO**

**Directora General**  
*Alia Lorena Ibarra Ávalos*

**Directora Académica  
de Posgrado**  
*Adla Jaik Dipp*

**REVISTA  
VISIÓN EDUCATIVA  
IUNAES**

**DIRECTOR**

*Arturo Barraza Macías*

**CONSEJO EDITORIAL**

**Enrique Ortega Rocha**  
*Instituto Universitario  
Anglo Español*

**Roberto Robles Zapata**  
*Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado  
de Durango*

**Alejandra Méndez Zúñiga**  
*Universidad Pedagógica de  
Durango*

**Raymundo Carrasco Soto**  
*Universidad Juárez del  
Estado de Durango*

**Jesús Manuel Luna  
Espinoza**  
*Colegio de Bachilleres del  
Estado de Durango*



## EDITORIAL FIN DE UNA ÉPOCA. INICIO DE UNA NUEVA ÉPOCA

La revista **Visión Educativa IUNAES** surge en el año 2007 con el firme propósito de impulsar la socialización de los productos académicos que se desarrollaban en los programas académicos que se ofertaban a nivel de postgrado en el Instituto Universitario Anglo Español. Su periodicidad cuatrimestral permitió publicar seis números durante los años 2007 y 2008; en estos números tuvimos la suerte de contar con 26 trabajos escritos por alumnos y académicos del Instituto Universitario Anglo Español, así como por profesores de educación básica de la Secretaría de Educación del Estado de Durango y de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Con el presente número, damos fin a una época y, nos aprestamos a iniciar una nueva época de la revista con la intención central de responder a los requerimientos y demandas que, de manera particular, se han cristalizado en nuestro estado durante los últimos años y que se han visto reflejados en el Doctorado en Ciencias de la Educación que ofertamos desde el año 2005.

Para esta nueva época, la revista **Visión Educativa IUNAES** sufrirá los siguientes cambios:

- De manera complementaria al comité editorial, conformado por académicos de reconocido prestigio en nuestro estado, se conformará una planta de árbitros de carácter local, nacional e internacional.
- La estructura básica de la revista cambiará y tendrá tres secciones: reportes finales de investigación, ensayos y artículos de divulgación.
- Su periodicidad pasará de cuatrimestral a semestral.
- Se integrará en cada trabajo un resumen, tanto en español, como en inglés. Así como sus respectivas palabras claves, también en ambos idiomas.

Con estos cambios esperamos ofrecer a la comunidad académica duranguense, en lo particular, y a la comunidad académica nacional e internacional, en lo general, un espacio con alto rigor académico para la socialización de la producción científica.



## ¿Y LAS REFORMAS?

*Adla Jaik Dipp*  
[adlajaik@hotmail.com](mailto:adlajaik@hotmail.com)

---

Doctora en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Investigadora del CIIDIR – IPN, Unidad Durango y como Directora Académica del Posgrado en el Instituto Universitario Anglo Español

---

**C**ada vez más el conocimiento está reemplazando al capital físico como fuente de riqueza, esto se traduce en que las destrezas, las habilidades y la creatividad de los sujetos se van convirtiendo cada vez más en factores decisivos para la economía mundial y en que la ahora denominada Sociedad del Conocimiento, implique un reto y una preocupación política para todos los sistemas educativos, especialmente para los que están comprometidos directamente con la formación de técnicos y profesionistas que han de contribuir de manera decisiva a las transformaciones económicas, políticas y sociales del país.

En el marco de la globalización y ante la evolución hacia un mundo laboral que requiere cada vez de sujetos más polifuncionales, polivalentes y flexibles, dotados de competencias intelectuales, actitudinales, sociales y laborales, se impone la necesidad de reflexionar tanto en la forma en que se está produciendo el proceso de formación de esos sujetos, como en la forma en que estos sujetos están reconstruyendo su práctica educativa.

En particular, la problemática de la escasa formación docente en educación superior, es preocupante; en la mayor parte de estas Instituciones existe una formación universitaria rígida, con currículas poco flexibles y poca creatividad en los procesos educativos, atribuido esto a un perfil predominante del profesor de corte tradicional, que privilegia el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes, con base en una praxis acrítica, entendida básicamente como un conjunto de principios que orienta irreflexivamente a los profesores en la traducción de objetivos educativos a prácticas pedagógicas concretas (Stenhouse, 1993 y Elliot, 1993).



Obviamente no hay respuestas únicas para el qué hacer con la cuestión docente, específicamente con la formación docente en la educación superior, y no las hay por múltiples razones, entre las que podemos notar: la diversidad de contextos, la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos agrupados genéricamente como "docentes" y por lo tanto la situación crítica en que está inmerso el problema docente en el cual la formación profesional es sólo un elemento; la insuficiencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje, etc.

Acordes a esta situación, en los últimos años han irrumpido en los distintos sistemas educativos del país, variadas propuestas encaminadas a adoptar nuevos modelos educativos, en su mayoría con una base constructivista, centrados en el aprendizaje; así tenemos el caso del Instituto Politécnico Nacional, de los Institutos Tecnológicos, de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, y los Bachilleratos Tecnológicos Industriales, instituciones que a fin de estar en consonancia con los nuevos requerimientos técnicos, sociales y formativos del mundo actual, han planteado "reformas" a sus modelos educativos.

Estas propuestas de "reforma" se han acompañado de un gran número de acciones de superación y capacitación de los docentes, dirigidos a que sean capaces de asumir la travesía que se demanda efectuar para transitar de modelos centrados en la enseñanza hacia modelos centrados en el aprendizaje. Muchas de estas propuestas de superación pedagógica, son serias, presentan gran rigor científico y coherencia en su diseño.

Ahora bien, es de todos conocido, o cuando menos de los que se manejan en el medio educativo, que a pesar de lo múltiples esfuerzos que se realizan y las valiosas propuestas de diseño, la implementación de los mismos se resiente y aún los resultados obtenidos con la superación pedagógica no están a los niveles deseados, por sobre todo en lo que respecta al impacto en las transformaciones personales, laborales, políticas y sociales.

En opinión de Torres (1998), la necesidad de un nuevo rol docente sigue ocupando un lugar primordial en el discurso educativo actual, en relación a la construcción de una nueva educación, y ha terminado por configurar una larga lista de competencias deseadas para el nuevo perfil del docente.

Esta lista incluye aproximadamente 20 competencias, entre las cuales se habla de un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, crítico y transformador; que además sabe de pedagogía, de planeación didáctica, de aspectos curriculares, es culto, es bilingüe, sabe trabajar en equipo, es solidario, cooperativo y comprometido con



su escuela y con la sociedad, tiene iniciativa, es institucional, reflexivo, ético, innovador, receptivo al cambio, etc.

Esta situación de hacer largos listados, llámense de competencias docentes, de estrategias de aprendizaje, de retos para el siglo XXI, etc. presenta un serio inconveniente al igual que nuestros modelos de Reforma, normalmente son desarrollados fuera de nuestros contextos y son totalmente generalizadores.

Las reformas en educación a nivel nacional generalmente obedecen a un proyecto político; con el apoyo de especialistas se conforman las líneas generales de acción, mismas que se hacen extensivas al personal directivo y docente para que se apropien de ellas y la instrumenten en sus escuelas y sus aulas.

Ahora bien, puede pensarse que mientras no se adopte otra manera de elaborar las reformas, en las que el mecanismo sea justamente a la inversa, donde los docentes desde su aula y directivos desde sus escuelas, participen a partir de la formulación de los diagnósticos de la educación, y se involucren en la construcción de propuestas para la reforma, la complejidad para que los docentes asuman y hagan propios los postulados de la reforma aumenta.

Mientras que el sistema educativo siga propiciando que el docente no conozca y reconozca la justa medida de su quehacer profesional, y no deje de considerarlo como un mero “aplicador” de estrategias, técnicas y métodos, para convertirse en un “creador” de modelos, se tiende a especular que difícilmente alguna reforma tendrá éxito.

En este orden de ideas, puede señalarse que existen también otras muchas razones por las que se considera que no se obtienen los resultados deseados en la aplicación de las reformas, entre ellas quisiera resaltar que algunas instituciones no tienen presente que el término capacitación no implica ponerse al día de lo último y mucho menos recibir cursos a nivel informativo; capacitar es preparar al individuo para que tenga mejores desempeños y recordemos que los desempeños no son sólo operativos, sino que son los recursos que pone en juego un individuo para actuar y los recursos pueden ser intelectuales, operativos y actitudinales (Ruiz, 2005).

Otra situación que generalmente no se toma en cuenta, es que la capacitación requerida para que los docentes asuman nuevos modelos que generen nuevos modos de actuación, tiene que responder a una forma flexible, formativa, globalizada, ya que no puede pensarse la superación en sentido estrecho, sino en un sentido tal que el docente fortalezca determinadas competencias básicas, las cuales no se circunscriben a la competencia didáctico pedagógica.



Algo que comúnmente se presenta es que la capacitación se concibe con una visión reconstructiva como si lo que se propone partiera de cero, sin atender a lo valioso que hay en la tradición y en la experiencia y sin tener en cuenta que si el profesor lo percibe como ruptura, siente que se está cuestionando su validez como docente, lo que innegablemente afecta su identidad profesional y agudiza su resistencia al cambio.

Ahora bien, las reformas ahí están, su costo debe haber sido elevado, ya que en su mayoría fueron elaboradas por asesores especialistas en educación, además, las instituciones dicen que son obligatorias, lo que es un hecho, es que son necesarias, los cambios demandados para participar en la sociedad globalizada del siglo XXI son inevitables. Por otro lado, los docentes también ahí están, y de entrada pareciera que no tienen opción, aunque sabemos que en la realidad tienen dos alternativas: decidirse por asumir su responsabilidad ante el cambio, o sumarse a los que sólo en el discurso dicen sí a la reforma, mientras que su actitud y sus prácticas se mantienen impasibles.

Los elementos necesarios para el cambio ahí están, se requiere que las instituciones flexibilicen la instauración de las reformas y apelen a la vocación de servicio de los docentes; y yo me pregunto: ¿no estamos concientes que independientemente de donde hayan salido las reformas, es inminente dar un giro a nuestra práctica docente? ¿No estamos ciertos que ahora hay que hacer las cosas de manera diferente para lograr resultados en nuestros alumnos? ¿No podemos asumir que el diario aprender es condición inherente a nuestra profesión? ¿No nos hemos percatado que hoy en día lo único permanente es el cambio? Reflexionemos maestros y hagamos de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutemos de ella, demos lo mejor de nosotros cada día dentro y fuera de las aulas y seguramente, en un plazo no tan largo, seremos otros sujetos, con otros saberes en nuestro haber y con otras historias que contar.

### Referencias

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ruiz, Iglesias M. (2005). *Antología* Instituto Universitario Anglo Español. Durango, Dgo.
- Stenhouse, L (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, C. R. M. (1998). Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *XIII Semana Monográfica "Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente"*, organizada por la Fundación Santillana, Madrid.



## ESTRÉS ACADÉMICO ¿FEMENINO?

*Arturo Barraza Macías*  
[tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

---

Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango. Desde el mes de junio del año 2007 coordina el grupo de investigación denominado “El estrés en los agentes educativos”

---

### Presentación

**E**n 1985 es publicada en castellano la obra de la Dra. Witkin denominada “The Female Stress Syndrome”; en dicha traducción la obra es intitulada “El estrés de la mujer”. En este libro la Dra. Witkin, apoyada en estudios neurológicos, datos sociodemográficos y en su experiencia profesional como psiquiatra, aborda el estrés a través de un conjunto de temas que giran alrededor de las principales etapas evolutivas por las que atraviesa la mujer.

En este libro la autora afirma que la mujer es más resistente al estrés que el hombre con base en los siguientes argumentos:

- Las mujeres sobreviven mejor que los hombres al estrés del nacimiento.
- Son capaces de afrontar el estrés de un modo más lógico y verbal que los chicos.
- Las mujeres tienen una mayor proporción de grasa que las hace resistir períodos más largos de estrés.
- A partir de los 18 meses de edad mantienen un mayor control sobre las rabietas que los hombres, por lo que valoran más eficazmente la información y enfocan el problema de un modo más lógico.

Más allá de esta explicación, se hace necesario destacar que la etapa de escolarización o formativa no es abordada por la autora por lo que vale la pena preguntarse si así como se puede identificar y singularizar el estrés de la mujer





en el trabajo, cuando niña o después de los cuarenta, o simplemente en las relaciones amorosas, también podría identificarse y rotularse un estrés como propio de la mujer en el ámbito académico.

Para responder a esta pregunta, en el presente trabajo se realiza un análisis de la literatura existente al respecto con base en tres momentos: en un primer momento se revisa lo que reportan las investigaciones realizadas en Latinoamérica y España de 1996 a la fecha, en un segundo momento se revisa, de manera indirecta, lo que reporta la literatura anglosajona al respecto en el período comprendido de 1983 al año 2000, y en un tercer momento se abordan los resultados de las investigaciones que en lo particular ha hecho el autor del presente trabajo.

### **Primer momento**

Una de las variables sociodemográficas más estudiadas con relación al estrés académico es el género, sin embargo sus resultados se muestran contradictorios. Algunas investigaciones sostienen la no diferencia entre géneros con relación al estrés académico (Astudillo, Avendaño, Barco, Franco y Mosquera, 2001; De Miguel y Hernández, 2006; Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003 y Ramírez, Fasce, Navarro e Ibáñez, 2003), mientras que otras afirman que el género femenino presenta mayores niveles de estrés académico (González, Villatoro, Medina, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, 1997; Magaz, García y del Valle, 1998; Marty, Lavin, Figueroa, Larrain y Cruz, 2005; y Pérez, De Macedo, Canelones y Castés, 2002).

Esta contradicción puede ser real o aparente si se toma en cuenta que el campo de estudio del estrés académico presenta un fuerte problema estructural en cuanto a su conceptualización ya que en las investigaciones realizadas entre 1996 y 2006 (Barraza, 2007) se puede observar que coexisten tres conceptualizaciones diferentes del estrés académico:

- Las focalizada en los estresores (v. gr. González, et. al. 1997; y Rovira, 2002).
- Las centradas en los síntomas (v. gr. Correché y Labiano, 2003; y Viñas y Caparrós, 2000).
- Las definidas a partir del modelo transaccional (v. gr. Barraza, 2003; y Navarro y Romero, 2001).

Además de estas tres formas de conceptualizar el estrés se pueden observar también otras dos situaciones particulares: a) que existen trabajos que realizan su investigación a partir de un enfoque multidimensional (Huaquín y Loaiza, 2004) y, b) que existen trabajos con un enfoque bidimensional, esto es, intentan



recuperar tanto los estresores como los síntomas (Barraza, 2005; y Solórzano y Ramos, 2006). Así mismo se puede observar que algunas investigaciones no conceptualizan de manera explícita al estrés o cruzan su conceptualización con otros constructos como salud mental o ansiedad (v. gr. García, 2001; y Massone y González, 2003).

## Segundo momento

Para conocer lo que reporta la literatura anglosajona al respecto del tema de interés del presente trabajo se toma como base el texto de Muñoz (2003) quien se nutre esencialmente de este tipo de literatura para el desarrollo de su libro. Este autor afirma que

aunque muchos estudios apuntan a que el género no incide de forma significativa en la experiencia del estrés académico y en sus efectos, los datos predominantes indican que las mujeres, frente a los hombres, presentan mayores índices de estrés académico percibido, ansiedad de evaluación, malestar psicológico, etc. (p. 91)

Esta afirmación la respalda el autor mediante la referencia a 22 estudios, de los cuales la mayoría son de habla inglesa. Sin embargo, también aclara el autor, que estos resultados han sido puestos en tela de duda por otros autores (Cahir y Morris, 1991 y Roberts y White, 1989; ambos trabajos citados por Muñoz en 2003) quienes se preguntan “sufren efectivamente las mujeres mayor estrés académico que los hombres o es que, por condicionantes culturales, expresan más libremente sus emociones que sus compañeros varones?” (p. 91)

En esta línea de discusión se inscribe la afirmación de la Dra. Witkin (1995), quien al abordar lo que ella denomina el estrés masculino afirma que “con excesiva frecuencia los hombres hacen caso omiso de los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales de los mismos y evitando tener que identificar las causas de ellos” (p. 244).

Bajo estos argumentos surge como una explicación potencial que la diferencia en intensidad del estrés académico entre hombre y mujer, reportado en algunos estudios, se debe centralmente a que los primeros no prestan atención, o no reconocen, al estrés como sería el caso de las segundas; esta situación puede conducir a hipotetizar una nueva línea de investigación, algo que se pudiera denominar la alexitimia del estrés en los hombres, aunque cabe aclarar que esta hipótesis no explicaría los estudios donde no se presentan diferencias entre los dos géneros.



### **Tercer momento**

Como parte de los estudios realizados por el autor sobre el estrés académico se puede observar que su relación con la variable género se presenta de manera diferenciada:

- En el primer estudio realizado con alumnos de maestría de la Universidad Pedagógica de Durango (Barraza, 2003) se reporta que la variable género no influye en el estrés académico.
- En el estudio comparativo realizado entre dos instituciones de educación media superior (Barraza y Silerio, 2007) se reporta que la variable género ejerce un papel modulador diferenciado en las dos instituciones estudiadas con relación a los estresores y los síntomas, así mismo ejerce un papel diferenciador en la intensidad del estrés académico.
- En el estudio realizado con alumnos de las maestrías en educación de la ciudad de Durango (Barraza, 2008) se encontró que la variable género si influye en la intensidad del estrés académico al informar que las mujeres reportan una mayor intensidad de estrés académico.

El estudio de Barraza y Silerio (2007) abre una línea de discusión interesante ya que, más allá de si se presenta o no la diferencia en la intensidad del estrés entre el hombre y la mujer, se tendría que discutir el papel que juega la cultura escolar u otras variables institucionales en la autopercepción del estrés académico.

### **Un balance provisional sobre lo investigado**

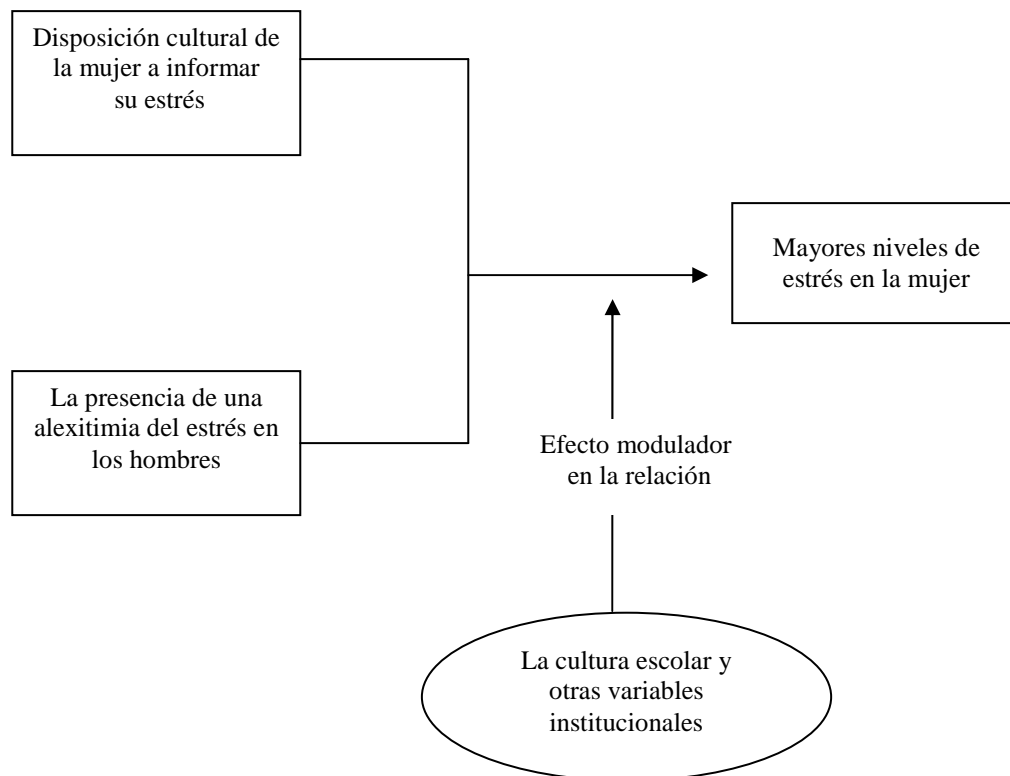
La información presentada en el transcurso de este trabajo permite concluir que a) la relación entre la variable género y el estrés académico está lejos de ser aclarada y por lo tanto seguirá siendo contradictoria, b) la explicación de determinantes culturales que provocan que la mujer sea más susceptible a informar sobre su estrés no explica los casos en donde no se presenta la relación. c) la variable cultura escolar y otras variables institucionales pueden llegar a ejercer un efecto modulador o interviniente en la relación género-estrés académico y d) la explicación de la alexitimia del estrés en el hombre, más allá de sus bondades aparentes, no explica los estudios donde no hay diferencia en el nivel de estrés en los dos géneros.

Estas conclusiones parciales conducen a una conclusión general que permite afirmar que, hasta este momento, no se puede hablar de un estrés académico propiamente femenino.



### Avizorando un modelo hipotético

Las conclusiones parciales a las que se arribó, como parte de la revisión de literatura, permiten configurar el siguiente modelo hipotético de la relación entre la variable género y estrés académico lo cual permitiría afirmar la existencia de un estrés académico propiamente femenino:



La disposición cultural de las mujeres a informar mayormente su estrés, y en contraparte la existencia de una alexitimia del estrés en los hombres, provoca que las mujeres afirmen presentar un mayor nivel de estrés académico, siempre y cuando se presenten ciertas condiciones en la cultura escolar y en otras variables institucionales.

Por el momento la cultura escolar y, lo que se ha denominado, de una manera imprecisa pero suficiente para ilustrar la idea general, variables institucionales constituyen la caja negra del estudio del estrés académico en las mujeres y por lo tanto se convierten en líneas de investigación potenciales.



## A manera de cierre

Hasta el momento no es posible hablar de un estrés académico propiamente femenino, sin embargo, el respaldo empírico, nada despreciable, de las investigaciones que afirman lo contrario, hace necesario profundizar su estudio a partir del modelo hipotético que se ha bosquejado en el rubro precedente. Por las características de las relaciones que se proponen en dicho modelo creo necesario empezar a pensar en estudios de carácter cualitativo que, por una parte, recuperen de una manera holística la realidad del estrés académico que viven las mujeres en nuestras aulas escolares y en nuestras instituciones, mientras que por la otra, permitan complementar los estudios cuantitativos realizados hasta ahora.

## Referencias

- Astudillo C., Avendaño C., Barco M. L., Franco A. y Mosquera C. (2001). *Efectos biopsicosociales del estrés en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali*, disponible en <http://correo.puj.edu.co/proyectosintesis/HIPERVINCULOS/AFECTIVIDAD/AF00203a.htm> (recuperado el 13/02/2003)
- Barraza A. (2003), El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, *Revista Electrónica Psicología Científica.com*
- Barraza A. (2005), *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*, Hermosillo, Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Barraza A. (2007), Estrés académico. Un estado de la Cuestión, *Revista Electrónica Psicología Científica.com*
- Barraza A. (2008), El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras. Un diseño de diferencia de grupos, *Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 26, No. 2, pp.270-289*
- Barraza A. y Silerio J. (2007), Estrés académico en alumnos de educación media superior, Un estudio comparativo, *Investigación Educativa Duranguense, No. 7, pp. 45-61*
- Correché M. S. y Labiano L. M. (2003), Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés, *Fundamentos en humanidades, Año IV, No. I/II, pp. 129-147*
- De Miguel A. y Hernández L. (2006), *Afrontamiento y personalidad en estudiantes universitarios*, disponible en



- <http://webpages.ull.es/users/admiguel/mejico.pdf> (recuperado el 15/01/2007)
- García Y. (2001), *Estrés en el estudiante de odontología*, ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA, disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/29RCD071a.htm> (recuperado el 29/03/05)
- González C., Villatoro J. A., Medina M. E., Juárez F., Carreño S., Berenzon S. y Rojas E. (1997), Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes de educación media y media superior en la república Mexicana, *Revista Salud Mental, Vol. 20, No. 4, pp. 1-7*
- Huaquín V. R. y Loaíza R. (2004), Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile, *Estudios Pedagógicos, No. 30, pp. 39-59*
- Magaz A., García E. M. y Del Valle M. (1998), Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años, *Papeles del Psicólogo, No. 71*
- Marty M., Lavin G. M., Figueroa M., Larrain D. y Cruz C. (2005), Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas, *Revista Chilena de Neuropsiquiatría, vol.43, no.1, pp.25-32.*
- Massone A. y González G. (2003), Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación General Básica, *Revista Iberoamericana de Educación.*
- Muñoz F. J. (2003), *Estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*, Huelva, España, Universidad de Huelva.
- Navarro M. y Romero D. (2001) , *Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina*, ponencia presentada en la II Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas,
- Pérez M. A., Martín A., Borda M. y Del Río C. (2003), Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace, No. 67/68, pp.26-33*
- Pérez, A.; De Macedo, M.; Canelones, P. y Castès M., (2002), Niveles de inmunoglobulina "A" secretora en condición de estrés académico en estudiantes de medicina, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol. 5, No. 10*
- Ramírez L., Fasce E., Navarro G. e Ibáñez P. (2003), *Percepción del estrés en estudiantes de primer año de medicina*, ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación en Ciencias de la Salud (ASOFAMECH).
- Rovira T. (2002), *Efecte diferencial de l'optimisme de la competencia personal en un procés d'estrés*, en el Catálogo de Tesis de la Universidad Autónoma de Barcelona.



- Solorzano M. L. y Ramos N. (2006), Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E. A. P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006), *Revista de Ciencias de la Salud*, Vol. 1, No. 1, pp. 34-38.
- Viñas F. y Caparrós B. (2000), Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios, *Psicología.com*, Vol. 4, No. 1.
- Witkin G. (1985), *El estrés de la mujer*, Barcelona, España, Grijalbo.

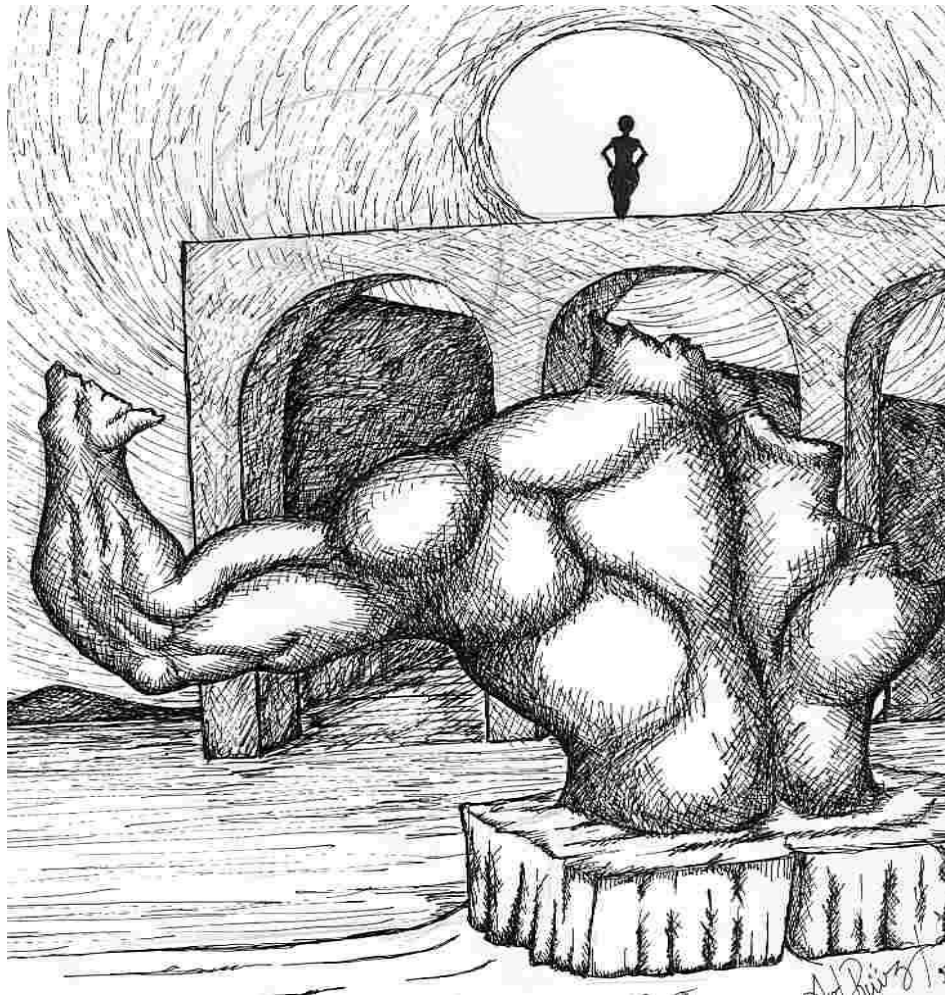


Ilustración 1 Mujer y luna



## LA CRÍTICA DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO

Raymundo Carrasco Soto  
[tesisupd@yahoo.com.mx](mailto:tesisupd@yahoo.com.mx)

---

*Maestro en Educación con Campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña como profesor del área de postgrado de la Facultad de Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango.*

---

**E**n este trabajo, pretendo no realizar propiamente un ensayo sobre un modelo ideal y propio de docencia, sino deseo dejar plasmado, que después de saber que existen o han existido tres modelos educativos como son: el tradicionalista, el técnico pedagógico y el didáctico crítico, es al aspecto de lo crítico a lo que me voy a referir, por considerarlo si no el más importante es el de más boga en la actualidad y además porque no admitirlo, es el que más me ha llamado la atención, pues mi gran inquietud es como lograr hacerme y hacer al alumno crítico.

De esta manera y de forma **introdutoria** podría decir que: en este trabajo se considera a la crítica como el eje de construcción del conocimiento. La crítica es contraria a la visión reduccionista que atomiza el mundo real en compartimentos inconexos. Se pone de relieve a la investigación rigurosa como una de las formas de la experiencia más influyentes, sobre todo cuando está guiada por una mirada crítica. Los principales ingredientes que hacen posible la crítica son: a. Pasión por el conocimiento; b. Actitud crítica y autocrítica; c. Mirada transdisciplinaria; d. Desarrollo de una postura propia; e. Aperturas selectiva a lo nuevo; y f. Ambiente propicio.

No hay que olvidar que entre el dogmatismo y el escepticismo (Hessen, 2001) existe una postura intermedia llamada precisamente criticismo, encontrándose que estas posturas epistemológicas se encuentran dentro de los problemas del conocimiento y más específicamente en el de las posibilidades del conocimiento.





## Desarrollo

En toda interacción personal (profesor-alumno, médico-pacientes, directivo-subordinado) existe la posibilidad de intercambiar puntos de vista, opiniones y creencias, con diferentes grados de involucramiento de los interlocutores pero siempre con la posibilidad de asumir una postura, una visión crítica de la naturaleza, del hombre, de la sociedad y del mundo.

Incluso la lectura del mundo (contexto) y de textos escritos se torna activa cuando se asume con una postura definida, consciente, congruente y consecuente con una realidad y objetivo situacional, educacional o de aprendizaje determinado.

La lectura de textos y contextos puede estar motivada y orientada por diferentes objetivos y metas: obtener, comprender, interpretar o construir el propio conocimiento; aun más, analizar la información, sintetizarla, interpretarla, criticarla y trascenderla en su uso y aplicación en la solución de problemas.

En el proceso de formación la lectura crítica es estrategia, método y técnica, según su nivel de abordaje, lo que le permite al alumno y al profesor tener información adecuada para construir su propio conocimiento y desarrollar competencias técnicas y sociohumanistas, a fin de mejorar el desempeño de los dos. En ambos, la lectura crítica es indispensable para el aprendizaje independiente y la toma de decisiones objetivas, válidas y científicamente documentadas.

Ahora bien, respecto al criticismo, del verbo griego *cristein*: examinar, investigar; es quien examina todas y cada una de las aseveraciones de la razón humana y nada acepta con indiferencia. En todos los casos investiga cuáles son los principios y exige la relación aportada por la razón humana. Su proceder no es dogmático ni escéptico, sino reflexivo y crítico.

El criticismo es la única posición razonable ante la cuestión de la posibilidad del conocimiento. Sin embargo hay que distinguir entre el criticismo considerado como *método* y el criticismo considerado como *sistema*. En Kant, el criticismo adopta las dos acepciones, es decir, no es únicamente el método de que se sirve el filósofo para oponerse al dogmatismo y al escepticismo, sino que también es la conclusión específica a la que se llega con auxilio del método y que de acuerdo al criticismo de Kant constituye un aspecto peculiar del criticismo general.



## Conclusión

Con todo lo anteriormente mencionado se da, o se pretende dar a entender, que el significado de lectura crítica (García, 2000), tanto de escritos teóricos como de informes de investigación factual, lo que mejor caracteriza a la lectura crítica es que constituye un debate entre el lector y el autor(es) del texto, que permite al primero una asimilación depurada y selectiva de la información que aporta el escrito.

En lo que respecta al criticismo nos damos cuenta como desde antaño ha existido esa postura crítica en el ser humano, y que los principios del criticismo pueden ser encontrados en todos los lugares en que se formulan reflexiones epistemológicas, así tenemos que en la antigüedad se encuentran en Platón y Aristóteles, en la Edad Moderna, en Descartes y Leibnitz, y más profundamente en Locke y Hume. Sin embargo, su verdadero fundador es Kant, cuya filosofía simple y llanamente es llamada "criticismo", y que llegó a esa filosofía después de haber caminado por el dogmatismo y el escepticismo.

Claro está que considerando a la crítica como parte de un modelo educativo, debe llevar una evaluación que, según se acepta actualmente, debe servir no solamente para la acreditación sino para identificar avances y deficiencias en la formación de los alumnos, y para modificar las estrategias de enseñanzas hacia aspectos metodológicos que lleven a desarrollar tanto en los alumnos como en el docente el conocimiento, las habilidades, las actitudes, las aptitudes y las destrezas.

## Referencias

- García J. L. (2000), "Lectura crítica" (modelo de comunicación para el aprendizaje independiente y de la clínica). *Revista médica IMSS. México. Vol. 38, número 1.*
- Hessen, J. (2001), *Teoría del conocimiento*, México, ed. Editores Mexicanos Unidos.



## EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Fabiola de la Mora Alvarado*  
[fabioladelamora7@hotmail.com](mailto:fabioladelamora7@hotmail.com)

---

Maestra en Educación. Actualmente se desempeña como docente del Colegio de Bachilleres del Salto, Pueblo Nuevo, Durango y es alumna del Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece el Instituto Universitario Anglo Español

---

### Introducción

**E**s preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. (Booth y Ainscow, 2002).

Lobato (2001), menciona que la educación inclusiva nos exige abandonar, los modelos competitivos y clasificatorios tradicionales para adoptar, en cambio



modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo.

El tema de educación inclusiva, llamó mi atención, porque yo trabajo con los indígenas, y me he dado cuenta de lo difícil, que es tratar de incluir a mis alumnos, con diferente lengua, costumbres, alimentación, hábitos de estudio, etc., al sistema de educación homogeneizador que tenemos; por lo que mi objetivo, es dar a conocer este tema, para que los padres de familia, los alumnos, los docentes, administrativos y demás personas del ámbito educativo, se den cuenta de los beneficios que se obtendrían si cambia a un sistema de educación incluyente.

### **Estructura de la Educación Inclusiva**

Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas.

Las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad.

### **Ventajas de las Escuelas Inclusivas**

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”. Una de ellas consiste en que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas.

Otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo; en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación general. Además, no hay que dedicar recursos valiosos ni tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación de los alumnos a diversos grupos.



Otra ventaja más es la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

### **Características de las escuelas inclusivas**

En las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimulan e impulsan a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Las características que presenta una escuela inclusiva son:

#### *Filosofía de la clase*

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Referente a este punto, Ardanaz (2004) dice que; la diversidad en las aulas no es tema nuevo. Desde hace muchos años existen prácticas educativas y aportaciones teóricas que, partiendo del respeto a todos los niños y niñas que forman la comunidad escolar, y del fomento de un espíritu colaborador, han propiciado el desarrollo y el aprendizaje de todos, respetando las capacidades y peculiaridades individuales. Hacer esto es difícil, complejo y agotado, pero es posible, enriquecedor y muy gratificante a nivel personal y profesional, sobre todo si se realiza con el soporte de los padres y las instituciones.

Educar en, y para, la diversidad: se entiende que la diversidad en cualquier grupo es algo natural, respetable y enriquecedor; en consecuencia, la actuación educativa debe ir orientada a potenciar el conocimiento y aprendizaje recíprocos de todos los miembros del grupo, de manera que cada individuo pueda conseguir el grado más alto de desarrollo autonomía y autoestima, evitando las comparaciones sin sentido.

#### *Reglas del aula*

En las reglas de las aulas inclusivas, en normal que se presenten los derechos de cada miembro. Tienen derecho aprender de acuerdo con su capacidad, no se le tratará de forma injusta por su color de piel, su peso, estatura, por ser niño o niña, por su aspecto. Estas reglas reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad.



Ardanaz (2004) afirma que para los alumnos, la escuela es la principal oportunidad en su infancia y adolescencia, y a veces en toda su vida, de sentirse acogidos, ayudados y respetados. El que todos los alumnos y alumnas se puedan sentir escuchados, acogidos, respetados y queridos en la escuela es una base fundamental para hacer posible el que las desigualdades sociales no se incrementen todavía más y conseguir, en la medida de lo posible, el que se acentúen.

Las manifestaciones de afecto son un factor fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. Crear un ambiente en el que los alumnos y alumnas puedan sentir que se cuentan con ellos, que lo que piensan y dicen es importante, que nos interesan sobre todo como personas, son aspectos básicos para una acción educativa respetuosa con la diversidad. Ayudarlos a tener una visión más positiva de sí mismos debe ser un objetivo prioritario para poder progresar en los aprendizajes y, lo que es más importante, conseguir una seguridad que les permita socializarse adecuadamente.

#### *Enseñanza adaptada al alumnado*

En las aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. No se pretende que domine el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se adapta, se amplía o ambas cosas.

Para Ardanaz (2004), los alumnos y alumnas necesitan encontrar en los centros propuestas interesantes, ligadas a sus problemas y necesidades, que les proporcione nuevos instrumentos y valores para comprender la realidad en la que viven e intervenir en ella de manera crítica y constructiva.

Las capacidades comunicativas son un factor que condiciona en gran medida la realización de muchos aprendizajes escolares. Utilizar un lenguaje comprensible para todos los alumnos y alumnas en las explicaciones y seleccionar textos adecuados. Es especialmente importante garantizar la adecuación de las tareas a los diferentes niveles existentes en el aula y proporcionar la ayuda adecuada para que todos los alumnos puedan realizarlas y aprender con ello.

Una de las manifestaciones de la diversidad de los alumnos y alumnas es la presencia dentro de un mismo grupo de motivaciones, estrategias de aprendizaje y habilidades muy variadas. En consecuencia, al planificar las actividades de enseñanza es necesario garantizar el que éstas sean variadas,



de manera que permitan entradas, formas de solución y ritmos de realización. No se trata de hacer propuestas diversificadas para cada alumno, sino de garantizar que a través de una misma propuesta puedan participar en mayor o menor grado, con ritmos diferentes y con cierto grado de opcionalidad.

No hay duda de que la manera de evaluar es el elemento decisivo a la hora de hablar de atención a la diversidad. La evaluación tendría que tener en cuenta los diferentes puntos de partida de alumnas y alumnos, sus diferentes ritmos de aprendizaje, sus recursos propios y los diferentes grados de ayuda que se les debe proporcionar. También es necesario establecer prioridades en relación con los objetivos y por tanto a evaluar.

### *Fomento de las redes naturales de apoyo*

En las escuelas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. También se pretende que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros y alumnos y otras fórmulas de cooperación.

Ardanaz (2004), menciona que las escuelas inclusivas han sido las pioneras en utilizar el aprendizaje entre iguales como vehículo para atender la diversidad. Los maestros de estas escuelas han sabido entender que donde no podían llegar ellos directamente lo podían hacer los alumnos más competentes del grupo, enseñando a los otros. Pero esta manera de proceder tiene todavía una mayor proyección más importante si se tiene en cuenta que la enseñanza recíproca entre los alumnos y las alumnas contribuye de manera decisiva a aumentar la motivación, a desarrollar actitudes cooperativas y a crear mecanismos de autorregulación que les hace más autónomos. El trabajo en grupo y la participación de los alumnos y alumnas en la gestión del aula aparecen así como vías de enorme interés para la atención a la diversidad.

### *Papel del docente*

En un aula inclusiva, con frecuencia, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo; delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. La habilidad de todos los miembros de una clase para compartir y aceptar la responsabilidad del aprendizaje, así como la capacidad del maestro para promover la autogestión y el apoyo mutuo entre



los alumnos, son necesarias para aprovechar la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza.

Los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Este es un aspecto crucial para el desarrollo de la confianza en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase.

### *Flexibilidad*

Dado que la enseñanza inclusiva es un enfoque nuevo y emergente para afrontar las distintas necesidades de los individuos en ambientes educativos naturales, para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. Un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad. La flexibilidad a la que se refiere no es suponer una carencia de estructura ni dirección, sino a la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario.

## **Grupos de trabajo de Educación Inclusiva**

Durante el proceso de promoción del funcionamiento de aulas plenamente inclusivas, en algunas escuelas ha resultado útil crear un grupo de trabajo sobre educación inclusiva, formado por maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas. El objetivo del grupo de trabajo consiste en ayudar a que todos los individuos implicados en la escuela comprendan mejor el desarrollo y el mantenimiento de una comunidad escolar integrada, acogedora e inclusiva. Para conseguirlo, a menudo se asignan al grupo de trabajo diversos cometidos.

Uno de ellos consiste en obtener información básica, como libros, artículos y cintas de video sobre el tema de la inclusión.

Un segundo cometido, consiste en organizar y dirigir sesiones informativas para los padres y el personal de la escuela en las que personas conocedoras y experimentadas en inclusión expongan como puede llevarse a cabo.

La tercera función, consiste en establecer un plan con objetivos específicos para conseguir la inclusión. Este plan suele mostrar cómo pueden utilizarse los recursos y el personal de educación “especial” para formar equipos de profesores, disponer de asesores, auxiliares, maestros de apoyo en aulas inclusivas.





En algunas escuelas designan a alguna persona para que actúe como *coordinador de apoyo*. Esta figura puede impulsar los esfuerzos para educar a todos los alumnos de las aulas inclusivas. Tiene que ser una persona “abierta, flexible, dispuesta a asumir riesgos, muy trabajadora, que acepte el trabajo y empiece de nuevo”.

El objetivo primordial del coordinador de apoyo consiste en trabajar codo a codo con los maestros y con el resto del personal de la escuela para promover redes naturales de apoyo.

El coordinador de apoyo o el maestro colaborador actúa con frecuencia, también, como *facilitador de recursos*, dado que es imposible que el maestro sea experto en todas las áreas de la evaluación, currículo o el manejo de la conducta. Esta función supone conseguir el material y el equipamiento adecuado o la intervención de los especialistas, asesores, maestros, etc., que tengan conocimientos y experiencia en el campo concreto de que se trate.

Estos maestros colaboradores también pueden ayudar de forma directa como *miembros de equipos docentes*, facilitando el aprendizaje en su respectiva área de conocimientos y experiencia. Además, a menudo proporcionan ayuda capacitando a los maestros para adaptar e individualizar la enseñanza para satisfacer las necesidades propias de cada alumno. El maestro colaborador actúa como recurso para el maestro, la familia, el director y el conjunto de la clase para construir redes de apoyo y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.

Entre el personal de la escuela (orientadores, psicólogos, escolares maestros), hay muchas personas capaces de desarrollar las funciones de coordinador de apoyo o de garantizar el establecimiento de redes de apoyo.

### **Dimensiones de la Educación Inclusiva**

Lobato (2001), hace alusión Anita Woolflok quien plantea cinco dimensiones que se deben considerar para ofrecer una educación apropiada a la diversidad, con dichas dimensiones se obtiene una escuela para todos, que sería el fundamento de las escuelas inclusivas; tales dimensiones son:

- ✓ Integración del contenido: Utilización de ejemplos en las distintas materias que ilustren la diversidad humana.
- ✓ Proceso de construcción del conocimiento: Facilitar que los alumnos comprendan que cada quien tiene distintas formas de aprender.
- ✓ Una pedagogía de equidad: Adaptar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos.



- ✓ Reducción de prejuicios: Espacios de reflexión acerca de la diversidad.
- ✓ Una cultura escolar y una estructura social de oportunidades: La interacción entre todos los miembros de la comunidad escolar debe reflejar una cultura social de igualdad de oportunidades para todos.

Para lograr una educación apropiada para todos los estudiantes y permitirles desarrollar una cultura de equidad ante la diversidad, es necesario emprender acciones concretas dentro de los ámbitos informativos (las dos primeras dimensiones), y dentro de los formativos (las tres últimas dimensiones).

### Cierre

La educación inclusiva, representa una buena opción, para ofrecer al alumnado, una educación igualitaria donde se respete su heterogeneidad, ofreciéndoles a todos las mismas oportunidades de desarrollo, de adaptación social.

La educación inclusiva, tiene por objetivo, aceptar a todos los alumnos, bajo un enfoque igualitario, resaltando y reforzando sus habilidades; apoyada mediante las adecuaciones del currículo, y la ayuda necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo la educación inclusiva trabaja bajo una filosofía que discrimina las comparaciones, potencializando la diversidad.

En la educación inclusiva, el docente diseña actividades de enseñanza-aprendizaje, en donde todos sus alumnos puedan participar en menor o mayor grado; en la forma de evaluar a cada alumno se toma en cuenta sus puntos de partida y su ritmo de aprendizaje.

La educación inclusiva, resalta la importancia del trabajo cooperativo, el aprendizaje entre iguales, poniendo de manifiesto, que todos los alumnos tienen algo importante que aportar dentro de cada grupo.

Los indígenas, a mi forma de pensar, son al grupo que más se les discrimina, dentro de la educación, ya que ni siquiera se les ha adaptado un currículo de acuerdo a sus costumbres, necesidades, se les ha obligado a adaptarse a nuestras reglas, normas y reformas; y aun así algunos indígenas, se han logrado adaptar a nuestra sociedad "normal"; pero la gran mayoría queda excluido. Creo que la educación inclusiva, les proporcionaría un poco de equidad a este grupo tan importante, que se ha quedado rezagado entre los cerros.

Me parece interesante que se analizaran dos aspectos relacionados con la educación inclusiva:



- ✓ Como se enfrentaría la educación inclusiva, al Sistemas de Normas de Calidad (ISO), ya que este trata de estandarizar todos los procesos.
- ✓ Con que preparación, deberían contar los docentes para que se inserten de manera correcta dentro de la educación inclusiva.

### Referencias

- Ardanaz, L. et. al, (2004), *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*, primera edición, editorial Graó de IRIF, S.L.
- Booth T. y Ainscow M. (2002), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y al participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Lobato X. (2001), *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Primera edición, Barcelona, Editorial Paidós Educador.



**Ilustración 2 Caballero águila con la cruz**



## ORGANIZACIONES QUE APRENDEN. UN ACERCAMIENTO DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR

*Ignacio Ramírez Ibarra*  
*igramib@yahoo.com.mx*

---

Maestro en Educación; actualmente se desempeña como docente de educación básica y es alumno del Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece el Instituto Universitario Anglo Español

---

### Introducción

La transformación del mundo entero, producto de los grandes fenómenos mundiales, como la globalización, y el crecimiento desmedido de la tecnología y el conocimiento, plantean la necesidad de grandes cambios en el desempeño de las instituciones educativas para intentar avanzar hacia un desarrollo igual o superior al fenómeno de cambio tan vertiginoso que actualmente está sufriendo la sociedad. En este sentido, la gestión escolar, la cultura organizacional y el liderazgo institucional son aspectos a considerar entre las prioridades de atención de cualquier institución educativa; por tal razón, se realiza el siguiente análisis con el objetivo de explorar los principales aspectos de gestión, organización y liderazgo desde el punto de vista de varios autores y ver la posibilidad de poder extrapolarlos de manera integrada al funcionamiento cotidiano de una institución educativa.

Al respecto, se aborda desde la gestión escolar al describir la gestión como particularidad del centro escolar, como accionar de las autoridades educativas, o la integración de ambas, continuando con la conceptualización de la gestión centrada en la escuela orientada a la mejora de la calidad educativa, complementándola con el punto de vista de varios autores sobre las organizaciones inteligentes y reafirmada con la descripción del liderazgo más idóneo para lograr una escuela inteligente y autónoma, capaz de realizar gestión escolar con carácter propio e innovador, y así estar acorde a las nuevas tendencias y exigencias de una escuela innovadora y abierta al aprendizaje



constante tanto individual como organizacional, ya que se visualiza la necesidad de cambiar la cultura organizacional tan rígida, centralizada y jerarquizada que existe en las organizaciones educativas a una caracterizada por la flexibilidad, el aprendizaje, un liderazgo compartido y mayor autonomía institucional.

### **Hacia una gestión de calidad.**

Dentro del discurso político y educativo se habla de transformar la gestión escolar, sin embargo, el hablar de gestión escolar ha creado gran controversia entre los estudiosos y actores del entorno educativo. Mientras que algunos hablan de gestión escolar como exclusividad del centro escolar, donde docentes, directivos y padres de familia unifiquen sus esfuerzos para enfocarlos en el aprendizaje de los alumnos, otros otorgan el calificativo de gestión institucional al conjunto de acciones realizadas por las autoridades educativas.

Al respecto, Castellano (2006) destaca 2 grandes procesos que dan viabilidad a las intervenciones educativas: La gestión institucional, que agrupa las actividades que desarrolla el sistema educativo nacional y por otro lado, la gestión escolar, donde la comunidad escolar identifica sus propios retos, reconoce sus tareas y trabaja articuladamente para obtener resultados.

Por su parte, el Programa Escuelas de Calidad (2008), la concibe como «el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende la comunidad escolar en forma conjunta para orientar su proyecto educativo, planear su desarrollo, desempeñarse acorde a una clara misión y visión, y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica, en, con y para la comunidad educativa».

Esta postura entra controversia con Elizondo (2001), al plantear que la gestión escolar es uno de los elementos presentes en la política educativa, la cual define el proyecto educativo para toda la nación. Sin embargo todos coinciden, en que una gestión escolar acorde a las nuevas exigencias políticas, sociales y económica debe ser incluyente e innovadora, en la que todos los elementos del sistema educativo deben estar articulados de una manera sistémica, teniendo como enfoque principal la escuela, y así, influir en una meta común, “la mejora de la calidad educativa”.

Huesca (2005), Guerrero (2005), Elizondo (2001), al igual que Pozner, Martínez, Ramírez e Ibarrola; (citados por Elizondo, 2001), consideran a la gestión escolar como una práctica educativa total, que tiene que ver con el sistema educativo en su conjunto, uniendo el accionar de las políticas educativas nacionales al de cada unidad educativa, y dar dirección al sistema educativo hacia el logro de procesos educativos de calidad, destacando que la gestión escolar es holística,



ya que considera a la escuela como la base del sistema educativo, es socialmente incluyente y concibe a lo educativo como una totalidad.

Por su parte, Ferreyra (2006), afirma que un proceso de transformación deberá girar en torno a la institución educativa, articulada con el sistema e integrada en el marco de políticas convenidas federalmente.

Acorde a lo anterior, la Gestión educativa es vista como un esfuerzo sistémico, que vincula las políticas nacionales y la institución educativa, otorgando a la escuela un carácter protagónico, con un margen de autonomía caracterizado por un liderazgo directivo-docente participativo, acorde al contexto y con una participación colaborativa de los actores del proceso educativo (Director, docentes, padres de familia y sociedad), teniendo como eje fundamental la planeación estratégica, el aprendizaje permanente y la evaluación, orientado las acciones del colectivo escolar a convertir la escuela en un ente dinámico, sensible e innovador, y que repercuta en un accionar conjunto encaminado al logro de una educación de calidad.

Bajo este modelo de Gestión escolar se perciben cambios significativos en el orden microsistémico (escuela y aula), Intermedio (Estado - supervisión) y macrosistémico (Federación - políticas educativas), de ahí, que los cambios organizacionales de vanguardia apuntan a un cambio en el paradigma organizacional, caracterizado por:

- a) La gestión centrada en la escuela.
- b) La concepción de la organización como un ente abierto al aprendizaje.
- c) Un liderazgo transformacional.

### **Gestión centrada en la escuela.**

Una gestión y administración basada en la escuela son aspectos esenciales en toda estrategia de reformas impulsadas a mejorar la escuela (UNESCO, 2005), definida como “descentralización sistemática en el ámbito del plantel de la autoridad y la responsabilidad para tomar decisiones sobre asuntos importantes relacionados con las operaciones escolares en un marco de metas, políticas, planes de estudio, estándares y rendición de cuentas determinado centralmente”, caracterizada principalmente por el aumento de la autoridad y la responsabilidad en el seno del plantel y un liderazgo transformacional con capacidad de toma de decisiones y a la vez reconocer y tomar en cuenta los elementos de una estructura horizontal (No jerárquica) (Caldwell, 2005).



## Organizaciones inteligentes

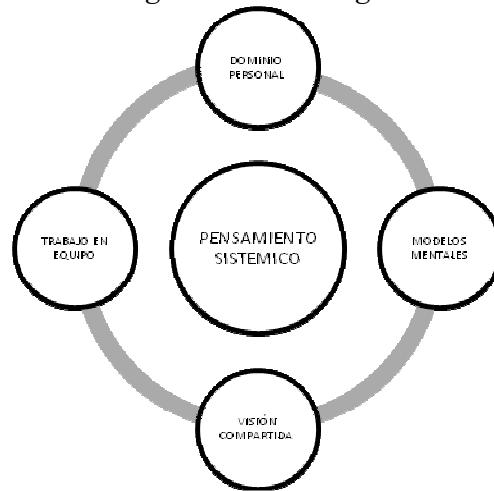
En opinión de la Organización de las Naciones Unidas (2005) una reforma educativa nacional será exitosa en tanto las escuelas se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje, en tanto, Villa (2005) reconoce a la escuela como una institución que aprende permanentemente, la cual, al identificar sus necesidades plantea y desarrolla procesos de autoformación, y el pretender la gestión escolar impactar en la cultura organizacional de una institución, lo sitúa en la perspectiva teórica de las “Organizaciones Inteligentes”.

Al respecto, Senge (1998) “las considera como aquellas organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”. Este autor parte de la premisa de que las organizaciones cobraran relevancia en un futuro si descubren como aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de su gente en todos los niveles de la organización, contemplando cinco disciplinas centrales para construir una organización con capacidad de aprendizaje (Figura 1):

1. Dominio personal. Aptitud para el aprendizaje constante y el logro de objetivos planteados. “Las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden”.
2. Modelos mentales. Son paradigmas o estructuras hondamente arraigadas que determinan el modo de percibir el mundo (Cultura – Lenguaje).
3. Visión compartida. Son imágenes o ideas que la gente lleva en la cabeza y el corazón de una manera compartida. “*Pocas fuerzas humanas son tan poderosas como una visión compartida*”
4. Trabajo en equipo. Proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros desean.
5. Pensamiento sistémico. Es la disciplina modular de una organización inteligente. Es la que integra de manera holística las otras cuatro disciplinas, fundiéndolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. “Es más importante el todo que la suma de sus partes”.



Figura 1. Esquema de Organización Inteligente  
Según Peter Senge



Fuente. Elaboración propia

Mayo y Lank (2003) consideran que una organización que aprende aprovecha toda la fuerza intelectual, conocimientos y experiencia para evolucionar constantemente en beneficio de todos los integrantes de la organización, y que la supervivencia de una organización depende de la adaptabilidad a los cambios tan vertiginosos que se dan actualmente, la adaptabilidad depende de la capacidad de aprender, y la capacidad de aprender depende de la motivación para el aprendizaje continuo de todo el personal de la organización.

Estos autores consideran, al igual que Peter Senge (1998), que las organizaciones que aprenden rápido y que movilizan el aprendizaje de manera igual o mayor a la tasa de cambio a la que se enfrentan, serán las de mayor trascendencia o supervivencia.

Mayo y Lank consideran 9 poderes esenciales para convertir una organización en una organización que aprende (Figura 2).





Figura 2. Poderes de una organización que aprende según Mayo y Lank.

*El poder de aprender como esencia del éxito.* Los ganadores son aquellos que aprenden rápido y que movilizan más eficazmente el aprendizaje combinado de todos los involucrados.

- ✓ El aprendizaje personal es convertirlo en aprendizaje empresarial
- ✓ Se crea una cultura de confianza y seguridad.
- ✓ Todos los integrantes de la organización ayudan al líder a dirigir
- ✓ Lograr modelos de recursos de clase mundial.
- ✓ El aprendizaje tanto individual como organizacional es continuo.
- ✓ Se mantiene un dialogo permanente.
- ✓ Se promueven relaciones positivas.

*El poder del liderazgo.* La organización proporciona la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo a cualquier persona, sin tener en cuenta su posición jerárquica.



*El poder del lenguaje y la cultura.* Comprende paradigmas arraigados producto de influencias culturales y contextuales, como historia, situación geográfica, mitos, lenguaje, creencias, valores, expectativas etc., para lo cual la organización debe:

- Examinar los valores que se tienen y asegurar de que respalden el aprendizaje permanente.
- Estudiar el lenguaje que se utiliza en la organización, y visualizar cambios pertinentes.
- Entender las fuerzas del tribalismo y los límites de la organización.
- Aprovechar y potenciar el lenguaje y cultura existente.

*El poder de los procesos de apoyo para la dirección de personal.* El sistema, ¿Una ayuda o un estorbo? La organización que aprende necesita gente potenciada y respaldada en su aprendizaje continuo por el sistema, y no reprimida por el mismo. Una organización que aprende ve al sistema como una oportunidad y observa constantemente lo ganable.

*El poder de las TIC's.* La organización motiva a sus equipos a utilizar constantemente la tecnología y aprovechen los grupos de intercambio, así como la gran cantidad de conocimientos novedosos existentes en línea, para así, lograr un trabajo más eficaz.

*El poder del aprendizaje personal.* Ofrece desafíos y oportunidades para incrementar el potencial de los trabajadores a largo plazo.

- ❖ Aprendizaje constante.
- ❖ Responsabilidad total del desarrollo personal.
- ❖ Considera los diferentes estilos de aprendizaje.
- ❖ Vinculan aprendizaje con actuación.
- ❖ Compartir el aprendizaje.
- ❖ Completar el ciclo de aprendizaje. (Figura 3)
- ❖ Considerar el ciclo de aprendizaje como una espiral constante.

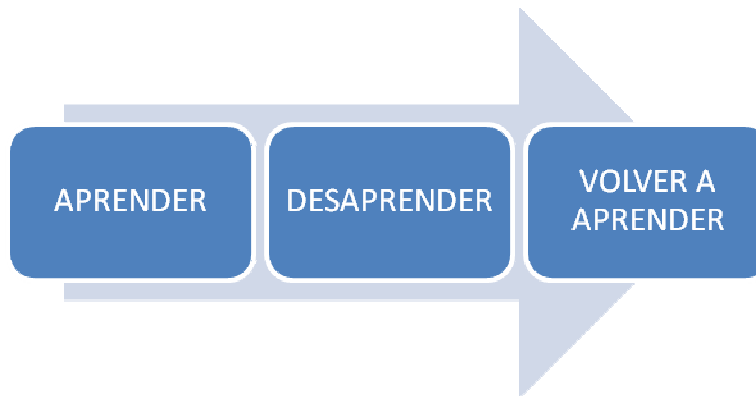


Figura 3. Ciclo de aprendizaje.

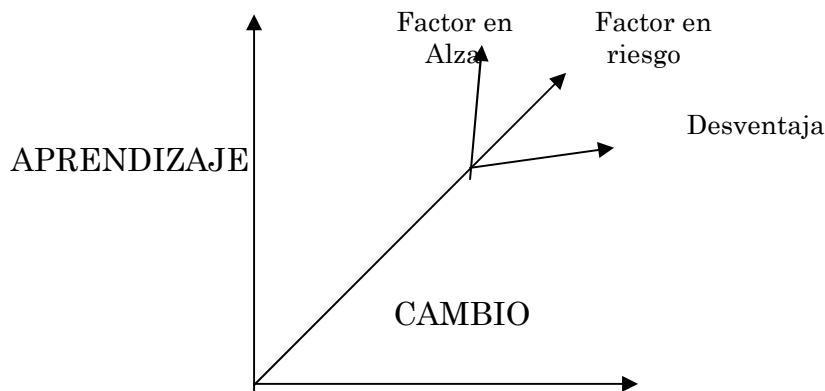
*El poder de los equipos, las redes y las comunidades.* Trabajar en equipo es un componente indispensable de una organización que aprende, debiendo la organización:

- Crear en clima de trabajo en equipo
- Fijar objetivos colectivos, no solo individuales.
- Al formar los equipos, considerar las oportunidades de aprendizaje.
- Intercambio de aprendizajes con otros equipos.
- Priorizar en cada equipo el dialogo.
- Formar equipos heterogéneos.
- Formar redes (Cruzar limites organizacionales).

*El poder del aprendizaje organizacional.* A medida que las personas de una organización aprendan constantemente y suman ese aprendizaje para ser aprovechado colectivamente, convierten al aprendizaje organizacional en una fuerza poderosa en la lucha competitiva de la organización. Para fomentar el aprendizaje organizacional y transformarlo en acción real la estructura de la organización debe tener límites tan transparentes y fluidos como sea posible.

El aprendizaje organizacional tiene como objetivo el cambiar las organizaciones verticales y estructuradas jerárquicamente a organizaciones planas, horizontales e interfuncionales

*El poder de valorar el aprendizaje.* En una organización la tasa de aprendizaje debe ser igual o mayor a la tasa de cambio al que se enfrenta:  $A \geq C$



Ikujiro Nonaka (citado por Mayo y Lank 2003), señala que el conocimiento es la capacidad de actuar eficazmente, poniendo énfasis en “saber cómo” en lugar de “saber qué”, y al crear una organización el compromiso colectivo de crear conocimientos en el dominio compartido, y de esta manera, el aprendizaje individual es transformado en conocimiento organizativo.

Por su parte, Charles Handy, en su libro *La edad de la sinrazón*, hace referencia al ciclo del aprendizaje como la constante rotación de una rueda de cuatro cuadrantes, en donde una pregunta lleva al planteamiento de una explicación como posible respuesta a la misma, que al tratar de ser probada conlleva una reflexión, y por consiguiente, el replanteamiento de la pregunta original (Pariente, 2001, p. 343) (Figura 4).

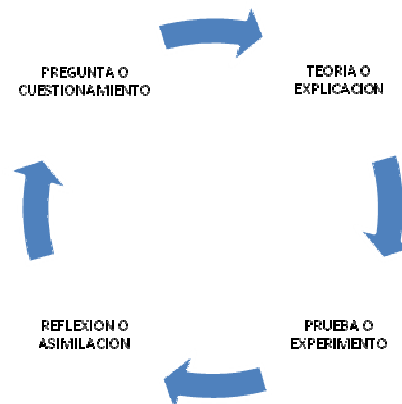


Figura 4. El ciclo del aprendizaje. Adaptado de Pariente (2001).

Estos autores se centran en el estudio de las condiciones organizativas que favorecen el aprendizaje organizativo, coincidiendo en que la adaptabilidad y progreso de una institución está determinada por su capacidad de aprendizaje



y la importancia de las personas, como eje fundamental para transformar una organización en un ente activo y abierto al aprendizaje continuo.

### **El liderazgo en la escuela inteligente.**

Peter Senge (1998), en su libro de la quinta disciplina señala, que las organizaciones inteligentes exigen una nueva perspectiva de liderazgo, en la que el líder es diseñador, mayordomo y maestro. Es responsable de construir organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, son responsables de aprender.

Al respecto, María Angélica Salazar (2006), considera al liderazgo transformacional como el más adecuado para una organización que aprende, definiéndolo como un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible, inclusivo, comunitario y democrático. El que, en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros de una organización.

Un liderazgo unido al término de empowerment, vocablo que intenta expresar la capacidad de potenciación de las capacidades y talentos del personal, que permite captar las ideas y deseos del personal favoreciendo sus capacidades y habilidades para el logro de las metas institucionales y las propias individuales. Liderazgo que según las investigaciones realizadas por Leithwood (1999) es el más idóneo para organizaciones educativas que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas, aunado, a que los enfoques transformacionales de liderazgo en la escuela son especialmente apropiados para los desafíos a los que se enfrentan las escuelas en la actualidad. Enfoques que deberían ser recomendados a los administradores escolares en activo y ocupar un lugar más prominente en las experiencias de preparación para los que aspiran a ocupar puestos de liderazgo formal en institución escolar.

Según Bryman(1996), citado por Salazar 2006, el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. Abandonando las teorías del súper hombre y su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea. Esta misma autora cita que Bass (1985) manifiesta que el liderazgo transformador incluye cuatro componentes:

1. Carisma (desarrollar una visión)
2. Inspiración (motivar para altas expectativas)



3. Consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores)
4. Estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

Por su parte, Mayo y Lank (2003) comentan que las organizaciones que requieran transformarse en organizaciones inteligentes necesitan contar con un líder transformacional, que pueda inspirar a la gente a realizar auténticos saltos cuánticos hacia lo desconocido, cambiando: de líderes “oficiales” en la cima de las casillas del organigrama a individuos carismáticos por toda la organización en los cuales la gente se fija para inspirarse; de jefes temporales de equipos de proyecto a personas que establecen grupos y redes de interés especial, y los sacan adelante. De esta manera la Organización que aprende se aleja de la noción de un grupo de élite llamado “dirección”, hacia una distribución mucho más amplia de las habilidades de liderazgo por toda la organización. De esta manera, los autores sugieren que existen seis cualidades esenciales del líder en una organización que aprende:

- a. Visionario. Tener Visión clara y compartida de hacia dónde va la organización.
- b. Arriesgado. El líder de hoy debe estar preparado para asumir riesgos.
- c. Aprendiz. Tomar la responsabilidad de su propio desarrollo y aprendizaje.
- d. Potenciador. Delegar autoridad y confiar en la capacidad de cada integrante.
- e. Entrenador. Añadir el máximo valor a la organización a través de los otros. Darse tiempo significativo en entrenar a los demás.
- f. Colaborador. Colabora eficazmente con sus homólogos, busca relaciones simbióticas, en las que ambas partes salen ganando e invierte tiempo en trabajar en red interna.

### **Conclusiones.**

Los avances tecnológicos y los cambios organizacionales apuntan a un cambio en los paradigmas de gestión y organización escolar, se avanza hacia modelos descentralizados, participativos y abiertos a un aprendizaje constante, empáticos con un liderazgo transformacional y centrado en los beneficiarios, que en este caso son los alumnos, más sin embargo, la literatura analizada no muestra plenamente la forma en que se pueda vincular esta nueva gestión escolar con el funcionamiento de centros educativos, dejando un portal muy amplio a explorar para tratar de incluir el actuar de las instituciones educativas en el nuevo paradigma organizacional y de gestión escolar, que pretende el aprendizaje no solo individual, sino organizacional, y que este repercute en el fin mismo de la educación “el aprendizaje de los alumnos”.



## Referencias

- Caldwell, B. J. (2005). *La administración basada en la escuela*. Disponible en <http://www.unesco.org/iiep>.
- Castellano E. (2006). Gestión escolar y mejora continua. *Educare*, 2, (4), 17-19.
- Elizondo A. (2001). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y Gestión Escolar*. México. Paidós.
- Ferreira H. y Pereti. G. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Desarrollo de competencias en escuelas situadas. Argentina. Noveduc.
- Guerrero C. (2005). Contenidos y desafíos de la gestión escolar. *Educare*, 1, (1), 16-19.
- Huesca J. (2005). ¿Qué es la gestión escolar? *Educare*, 1, (1), 48-49.
- Leithwood, K. (1999). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*, Disponible en [www.doredin.mec.es/documentos](http://www.doredin.mec.es/documentos)
- Mayo A. y Lank E. (2003). *Las organizaciones que aprenden (The power of learning)*. Una guía para ganar ventajas competitivas. España. Gestión 2000.
- ONU (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio*. Una mirada desde América Latina y el Caribe. Chile. ONU.
- Pariante, J. L. (2001). *Teoría de las organizaciones*. Un enfoque de metáforas. México. Conacyt.
- Programa Escuelas de Calidad (2008). *Reglas de operación del programa escuelas de calidad*. México. Diario oficial.
- Salazar, A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones que aprenden? *UNIREvista* 1 (3).
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina*. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. México. Granica.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia. Disponible en <http://www.unesco.org>
- Villa M. A.. (2005). Gestión estratégica y estándares. Aportes del PEC. *Educare*, 1(1) 34-37.



## NORMAS PARA COLABORADORES

Los trabajos que se presenten podrán ser de dos tipos:

1. ENSAYOS: Trabajos argumentativos con una fuerte fundamentación teórica que aborden temas relacionados con el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles o dimensiones de análisis. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. PROPUESTAS: Trabajos prescriptivos con una sólida fundamentación teórica y/o empírica que culminen con una propuesta de análisis, intervención, transformación o innovación. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra Time New Roman del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en Time New Roman No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.





---

## SUGERENCIAS EN LA INTERNET

---

### REVISTA **IN**VESTIGACIÓN **E**DUCATIVA **D**URANGUENSE No. 10

#### APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

##### *Indicadores para la elaboración de Proyectos de Desarrollo Educativo*

*Arturo Barraza Macías, María Magdalena Hinojosa Romero, Alejandra Méndez Zúñiga, Martha Remedios Rivas González: y Verónica C. Ontiveros Hernández. (p. 5)*

#### INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

##### **¿Pueden utilizarse los incentivos monetarios para mejorar el desempeño docente? El caso del esquema de salario simple**

*José B. García Horta (p. 13)*

##### **El Síndrome de Burnout en alumnos de Educación Secundaria**

*Dolores Gutiérrez Rico (p. 26)*

##### **Percepción de docentes con respecto a la evaluación de su práctica**

*Ángel Alberto Valdés Cuervo, Eva María Castillo Blue y Pedro Antonio Sánchez Escobedo (P. 36)*

##### **La aceptación de la diversidad de alumnos. Un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango**

*Arturo Barraza Macías (P. 46)*

##### **Evaluación de la dimensión organizativa de la gestión escolar dentro del Programa Escuelas de Calidad**

*Manuel Ortega Muñoz, Miguel Navarro Rodríguez y Flavio Ortega Muñoz (p. 59)*

##### **Enseñanza de habilidades para la vida independiente en alumnos del Centro de Atención Múltiple "Joyas del Valle". Una sistematización de la experiencia**

*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar (p. 70)*

##### **Conciencia global: aspiración de la educación internacional**

*Enrique Medina Vidaña (p. 92)*