

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Nueva Época Vol. 4, Número 9, Abril de 2010

CONTENIDO

INVESTIGACIONES

- Características institucionales generadoras de estrés académico. Un estudio exploratorio** 5
Arturo Barraza Macías, Flavio Ortega Muñoz y Luis Manuel Martínez Hernández
- La ausencia de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en secundaria** 18
Claudia Cristina Rodríguez Bañales
- El derecho a la educación y a las condiciones de trabajo equitativas de nativos y extranjeros en América Latina. El caso de Argentina y Paraguay. Año 2006** 38
Víctor Eduardo Torres y Marcos Javier Andrada

ARTÍCULOS

- Las TICs en educación: la transformación de los roles dentro del aula** 56
Manuel Ortega Muñoz

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- Inventario de Estresores Académicos** 68
Arturo Barraza Macías
- Normas para Colaboradores** 71



REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Enrique Ortega Rocha (Instituto Universitario Anglo Español); Mtro. Roberto Robles Zapata (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); Mtra. Alejandra Méndez Zúñiga (Universidad Pedagógica de Durango); Dr. Raymundo Carrasco Soto (Universidad Juárez del Estado de Durango); Dr. Jesús Manuel Luna Espinoza (Colegio de Bachilleres del Estado de Durango); y Dr. Luis Manuel Martínez Hernández (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)

COMITÉ DE ARBITRAJE

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); Dra. Ángeles Huerta Alvarado (Centro Nacional de Evaluación Educativa); Dr. Pedro Sánchez Escobedo (Universidad Autónoma de Yucatán); Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera (Universidad Politécnica del Golfo de México); Dr. José Luis Pariente Fragoso (Universidad Autónoma de Tamaulipas); Dr. Manuel Muñiz García (Universidad Autónoma de Nuevo León); Dr. Miguel Navarro Rodríguez (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)



**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General
*Alia Lorena Ibarra
Ávalos*

**Directora Académica
de Posgrado**
Adla Jaik Dipp

La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad semestral del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex e Índice ARED y su contenido ha sido integrado a Google Académico.

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



EDITORIAL

SURGE LA ALIANZA DE REVISTAS ELECTRÓNICAS DURANGUENSES (ARED)

El día 11 de diciembre de 2009, reunidos en un aula del Instituto Universitario Anglo Español, el Dr. Arturo Barraza Macías, representante legal de la Red Durango de Investigadores Educativos, y la Mtra. Alia Lorena Ibarra Ávalos, representante legal del Instituto Universitario Anglo Español, firmaron el convenio de colaboración a través del cual se crea la Alianza de Revistas Electrónica Duranguenses (ARED). Las principales actividades a desarrollar por la ARED son las siguientes:

- Emitir, al inicio de cada año, una convocatoria para publicación.
- Publicar anualmente el Índice ARED.
- Impulsar la indización, en un mayor número de organismos, de sus revistas integrantes.
- Compartir experiencias en la convocatoria, recepción, revisión y aceptación de artículos.
- Realizar procesos de coevaluación, cada año, de las revistas publicadas.
- Socializar, en sus respectivas áreas de influencia, los contenidos de las revistas publicadas.

De estas actividades se considera prioritaria la publicación del Índice ARED. Este índice, de carácter regional, busca socializar los contenidos de las revistas publicadas por la ARED. Para su incorporación a este índice, en lo particular, o a la ARED, en lo general, las revistas serán sometidas a una evaluación externa que tomará como criterios de evaluación los utilizados en el Sistema Regional de Información en Línea, para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex).



CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES GENERADORAS DE ESTRÉS ACADÉMICO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

*Arturo Barraza Macías¹, Flavio Ortega Muñoz²,
y Luis Manuel Martínez Hernández.³*

*Recibido: 15 de febrero de 2010
Aceptado: 25 de febrero de 2010*

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo principal determinar el nivel de presencia de las características institucionales generadoras de estrés en la Universidad Pedagógica de Durango; para el logro de estos objetivos se realizó un estudio exploratorio, correlacional, transeccional y no experimental, mediante la aplicación de un cuestionario a 73 alumnos que cursaban sus estudios de postgrado en dicha institución. Sus principales resultados permiten afirmar que la Universidad Pedagógica de Durango es una institución estresante que se presenta ante sus alumnos como un entorno escasamente controlable en sus demandas y altamente demandante. Así mismo, se puede afirmar que la variable programa académico que cursa influye en la percepción de las características institucionales generadoras de estrés.

Palabras claves: institución estresante, demandas académicas y estudios de postgrado.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como coordinador del grupo de Investigación “El estrés en los agentes Educativos” y como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza@terra.com.mx

² Maestro en Educación Básica; actualmente es miembro del grupo de Investigación “El estrés en los agentes Educativos” y se desempeña como Profesor de Educación Primaria en la Secretaria de Educación del Estado de Durango. flavioaguilucho@hotmail.com

³ Doctor en Educación; actualmente es miembro del grupo de Investigación “El estrés en los agentes Educativos” y se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Juárez del Estado de Durango. marherlmmh@yahoo.com



Abstract

This research was raised as a main objective of determining the level of the institutional characteristics generates stress in the Pedagogical University of Durango. To achieve these goals was an exploratory study, correlational, experimental and non transectional, by applying a questionnaire to 73 students who enrolled her graduate studies at the Council. Their main results indicate that the Pedagogical University of Durango is a stress that is put before their students as a barely controllable in their demands and highly applicant. Likewise, we can say that the academic program variable trait influencing the perception of the institutional features that generate stress.

Key words: stressful institution, academic and claims of graduate studies

Introducción

Cuando un alumno decide estudiar en una institución suele pensar en estar con sus amigos, en el prestigio de la institución, en la carrera que desea estudiar, en la tradición familiar o simplemente en la que tenga una mejor ubicación. Normalmente, el alumno no suele pensar en el trabajo que desarrollará en esa institución y mucho menos piensa si esa institución lo puede estresar.

Sin importar el motivo por el cual el alumno eligió la institución, cuando ingresa en ella se va a encontrar con una serie de obligaciones, deberes o tareas escolares que potencialmente pueden llegar a estresarlo y hacer que su experiencia formativa se viva como una situación estresante. Las demandas que la institución le plantea, suelen ser valoradas, en algunas ocasiones, como amenazas a la integridad del sujeto, ya que bajo la valoración del mismo, desbordan los recursos de que dispone para afrontarlas. En ese sentido, cabe preguntarse ¿qué es lo que puede hacer que una institución se convierta en una fuente generadora de estrés?, esa es la pregunta que se encuentra en el trasfondo de este trabajo y constituye el tema de la presente investigación.

El modelo sistémico cognoscitivista, elaborado para el estudio del estrés académico (Barraza, 2006), afirma que una demanda del entorno sólo se convierte en estresor tras la valoración cognitiva que hace el sujeto de ella, sin embargo, se hace necesario realizar algunas precisiones al respecto para no dejar una impresión errónea y esta precisión gira alrededor de esta pregunta ¿y dónde queda el papel del entorno? Esta pregunta, nada ociosa y si muy pertinente, adquiere relevancia si se toma en cuenta que el modelo elaborado se inscribe en el Programa de Investigación Persona-Entorno (Barraza, 2007 y 2008) y tal pareciera que el entorno ha desaparecido del escenario.

Esta impresión, errónea, se debe esencialmente al énfasis que se le ha dado a la valoración que realiza el sujeto de la demanda, lo que lo ha llevado a considerarla un estresor; este énfasis resalta el origen esencialmente psicológico y cognoscitivista del estrés, sin embargo, en consonancia con el Programa de Investigación Persona-Entorno, se hace necesario indagar las características del entorno que interactúan con las características del sujeto para provocar una valoración cognitiva que le genere estrés.

Para realizar esa indagación lo primero que se tiene que hacer es ver que es lo que la literatura actual reporta al respecto. Una vez realizada dicha revisión se puede establecer



que lo que se ha investigado al respecto se puede ubicar en dos vertientes: a) desde la búsqueda de investigaciones que sirvan como antecedentes y b) desde el modelo sistémico cognoscitivista.

a) La búsqueda de investigaciones que sirvan como antecedentes

La revisión de la literatura conduce a reconocer, en las investigaciones realizadas, un conjunto de estresores que reflejan características específicas del contexto:

- Relación superficial y falta de comunicación entre los miembros de la facultad (Al Nakeeb, Alcázar, Fernández, Malagón y Molina, 2002).
- Excesiva carga académica, currículo muy apretado y horario muy extenso (Mancipe, Pineda, Jagua, Páez, Ospina y Cárdenas, 2005).
- Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares (Al Nakeeb, et. al., 2002; Barraza, 2005; Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; De la Cruz, et. al., 2005; Polo, Hernández y Pozo, 1996; Rodríguez, 2004; y Solórzano y Ramos, 2006).
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura, (Polo et. al., 1996).
- El tipo de trabajo que le piden los profesores. (Barraza, 2005; y Solórzano y Ramos, 2006).

Como se puede observar la mayoría de los estresores reportados tienen que ver con el tipo o la cantidad de trabajos solicitados; de hecho el estresor mayormente citado es la sobrecarga de trabajo.

b) Modelo sistémico cognoscitivista

Para identificar las características del entorno que son potencialmente generadoras de estrés es necesario iniciar definiendo lo que se entiende por entorno. Es necesario entender al entorno como el conjunto de situaciones, que de carácter normativo o contingente, definen y estructuran las relaciones de los diferentes agentes involucrados en un espacio organizacional delimitado. Con esta definición, de carácter psicosocial, se establece una distancia con diversos enfoques de la perspectiva organizacional que centran su atención en aspectos físicos del entorno (v. gr. iluminación) o con posturas como la de Trianes (2002), quien al abordar el papel de la familia en el estrés infantil hace referencia a un entorno empobrecido, entendiéndolo como las condiciones objetivas y materiales que definen un entorno físico.

Desde esta perspectiva psicosocial se puede afirmar que las características del entorno, potencialmente generadoras de estrés, no han sido lo suficientemente estudiadas, sin embargo algunos autores como Amigo (2000) y Cruz y Vargas (2001) refieren ciertas características, alrededor del concepto impredecibilidad, que deben tener las situaciones para ser generadoras de estrés. Por otra parte, los trabajos realizados por Barraza (2007 y 2008) con alumnos de maestría le permitieron hipotetizar sobre las características del entorno que explican potencialmente las diferencias en el estrés académico de diferentes entornos institucionales a través del constructo *instituciones altamente demandantes*.

Con base en estos antecedentes, y con el objetivo explícito de avanzar en el conocimiento de las características de una institución estresora, se puede construir una tipología de características de los entornos que son potencialmente generadores de estrés, y en este caso, de estrés académico. Esta tipología permite responder a la siguiente pregunta ¿Qué es lo que hace a una institución, a un grupo, a un maestro o a una situación de aprendizaje potencialmente generadora de estrés?



La respuesta a esta pregunta gira alrededor de seis características que definen los tipos de entornos por el tipo y/o la cantidad de las demandas que presentan:

- Entornos exageradamente demandantes: la institución, a través de sus maestros, le exigen al alumno desarrollar una gran cantidad de trabajos y labores escolares.
- Entornos con demandas novedosas: la institución, a través de sus maestros, le exigen al alumno realizar actividades o labores escolares totalmente nuevas, que antes no había realizado ni en sus estudios precedentes o durante el mismo semestre.
- Entornos altamente impredecibles en las demandas: la institución, a través de sus maestros, se muestra con altos niveles de improvisación y con poca estructuración o planeación de los cursos o clases.
- Entornos escasamente controlables en sus demandas: la institución, a través de sus maestros, determina el tipo y la cantidad de trabajo a desarrollar, así como los tiempos para la entrega sin que el alumno participe o tenga suficiente claridad sobre ello.
- Entornos con demandas de alta duración: la institución, a través de sus maestros, le exigen al alumno realizar actividades o labores escolares que le comprometen un largo período de su tiempo durante el semestre.
- Entornos con demandas de elevada intensidad: la institución, a través de sus maestros, le exigen al alumno realizar actividades o labores escolares que implican un fuerte gasto de energía y esfuerzo en períodos cortos de tiempo.

Estas características, que adquieren su verdadero significado con relación a las características de los sujetos, definen lo que es una institución estresora y se convierten en el objeto de estudio de la presente investigación que para su estudio se concreta en los siguientes objetivos:

DETERMINAR el nivel de presencia de las características institucionales generadoras de estrés en la Universidad Pedagógica de Durango.

IDENTIFICAR el tipo de características institucionales generadoras de estrés que tienen mayor presencia en la Universidad Pedagógica de Durango.

IDENTIFICAR el tipo de características institucionales generadoras de estrés que tienen menor presencia en la Universidad Pedagógica de Durango

DETERMINAR el tipo de entorno, según el tipo y/o la cantidad de demandas, que tiene mayor presencia en la Universidad Pedagógica de Durango.

ESTABLECER el papel que juega las variables género, edad y programa académico que cursa, en la percepción de las características institucionales generadoras de estrés en la Universidad Pedagógica de Durango

Metodología

El tipo de estudio que se realizó puede ser caracterizado como: exploratorio, correlacional, transeccional y no experimental.

“Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998; p. 58). Este tipo de estudios pueden servir para los siguientes propósitos:” a) Formular problemas para estudios más precisos; b) Establecer prioridades para futuras investigaciones; c) Recopilar información acerca de un



problema que luego se dedica a un estudio especializado; d) Aumentar el conocimiento respecto al problema; y e) Aclarar conceptos”. (Namakforoosh, 2002; p. 90). Estos cinco propósitos son pertinentes y necesarios en el caso del presente objeto de estudio: las características institucionales generadoras de estrés.

Con relación a los estudios correlacionales se puede afirmar que “este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular)” (Hernández, et. al., 1998; p. 62). La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es conocer el comportamiento de una variable a partir del conocimiento de otras variables que se relacionan con ella.

Los estudios transversales, transeccionales, o simplemente seccionales, centran su atención en obtener información del objeto de estudio en una única vez y en un momento dado (Bernal, 2000). Por su parte los estudios no experimentales miden las variables tal como se presentan en la realidad y en ningún momento se manipula alguna de ellas (Namakforoosh, 2002); ese es el caso de la presente investigación.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta y como instrumento el cuestionario. Al ser un estudio exploratorio y no existir instrumentos previos que puedan ser utilizados fue necesario construir uno, el cual fue denominado *Inventario de Características Institucionales Estresoras (ICIE)*.

El ICIE se compone de 25 ítems que se responden en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores (Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo): Estos ítems se agrupan en seis dimensiones identificadas con cada una de las características ya mencionadas:

- Entornos altamente demandantes (D): 1, 6, 10, 13, 18
- Entornos con demandas novedosas (DN): 3, 7, 9, 12,
- Entornos altamente impredecibles en sus demandas (I): 11, 16, 19, 24
- Entornos escasamente controlables en sus demandas (EC): 5, 15, 20, 23,
- Entornos con demandas de alta duración (AD): 2, 8, 21, 25.
- Entornos con demandas de elevada intensidad (IN): 4, 14, 17, 22

El ICIE presenta una confiabilidad en alfa de cronbach de .93 y una confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown de .87; estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como elevados tomando como base la escala de valoración propuesta por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004).

Se obtuvo evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados (vid tabla 1 y 2), lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de las características institucionales generadoras de estrés en la institución.

En los estudios realizados anteriormente con alumnos de maestría, tanto en la ciudad de Durango (Barraza, 2008), como en la región laguna de nuestro estado y del vecino estado de Coahuila (Barraza 2007b), ha resaltado un dato importante: las maestrías que se ofertan en la Universidad Pedagógica de Durango son las que más estresan a sus alumnos, quedando atrás de ellas otras maestrías de instituciones de sostenimiento público



o privado. Esta situación condujo a que en este primer momento, en que se inicia el estudio de las características institucionales generadoras de estrés, se elija a la Universidad Pedagógica de Durango como ámbito de estudio.

Tabla 1. Resultados obtenidos en la validez de consistencia interna

Items	r	sig
Los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas	.669	.000
Durante todo el semestre los maestros nos encargaron mucho trabajo, al grado que no había tiempo para descansar	.545	.000
El tipo de trabajo que nos piden los maestros es tan diferente a lo que hacía antes, que se me dificulta hacerlo	.573	.000
Los maestros quieren que en poco tiempo hagamos actividades o tareas muy complejas y difíciles	.641	.000
Los maestros deciden la forma de evaluación sin tomarnos en cuenta	.670	.000
Cada uno de los maestros nos encarga mucho trabajo pensando que sólo tenemos que hacer las actividades referentes a su seminario	.742	.000
La forma de evaluar en esta institución es diferente a la utilizada antes en otras instituciones	.572	.000
Todo el semestre me sentí agobiado(a) por tanta tarea que nos encargaban	.760	.000
Los maestros me exigen que haga trabajos que nunca antes había hecho	.521	.000
Es tanta la tarea que me encargan que tengo que dedicar mi "tiempo libre" a hacerla	.745	.000
Los maestros improvisan los trabajos que nos encargan, al inicio del seminario no nos dijeron que los íbamos a hacer	.510	.000
En esta institución hay muchas situaciones nuevas a las que no estaba acostumbrado(a)	.640	.000
Son tantas las tareas escolares que debo realizar, que es necesario que me desvele para lograrlo	.648	.000
Las actividades que nos encargan los maestros son tan complejas y difíciles que necesitamos invertir mucho tiempo para realizarlas	.692	.000
Únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar	.586	.000
Los maestros nunca nos dejan claro la forma de evaluar y hasta el último momento sabemos como lo van a hacer	.358	.000
Son tan complicados y difíciles los trabajos que tengo que entregar cada semestre, que "ya no encuentro la salida"	.697	.000
Los trabajos que nos encargan los maestros son tan diferentes unos de otros que nos obligan a que trabajemos más tiempo en ellos	.775	.000
Los maestros encargan trabajos sin dejar claro cómo los quieren o qué es lo que van a evaluar en ellos	.604	.000
Los maestros deciden cuándo se deben entregar los trabajos que nos solicitan, sin tomar en cuenta el tiempo del que disponemos para hacerlos	.626	.000
Los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro	.651	.000
El tipo de examen/evaluación que utilizan los maestros es tan complejo y difícil, que nos obligan a que le dediquemos más tiempo al estudio	.634	.000
En esta institución todo lo deciden los maestros, los alumnos no tenemos ni voz, ni voto	.579	.000
En esta institución cada maestro es tan diferente que no se puede saber con anterioridad cómo vamos a trabajar o cómo nos van a evaluar	.661	.000
Esta institución se caracteriza porque los maestros encargan trabajos que requieren mucho tiempo para realizarse	.749	.000



Tabla 2. Resultados obtenidos en el análisis de grupos contrastados

Items	Sig.
Los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas	.000
Durante todo el semestre los maestros nos encargaron mucho trabajo, al grado que no había tiempo para descansar	.000
El tipo de trabajo que nos piden los maestros es tan diferente a lo que hacía antes, que se me dificulta hacerlo	.000
Los maestros quieren que en poco tiempo hagamos actividades o tareas muy complejas y difíciles	.000
Los maestros deciden la forma de evaluación sin tomarnos en cuenta	.000
Cada uno de los maestros nos encarga mucho trabajo pensando que sólo tenemos que hacer las actividades referentes a su seminario	.000
La forma de evaluar en esta institución es diferente a la utilizada antes en otras instituciones	.001
Todo el semestre me sentí agobiado(a) por tanta tarea que nos encargaban	.000
Los maestros me exigen que haga trabajos que nunca antes había hecho	.000
Es tanta la tarea que me encargan que tengo que dedicar mi "tiempo libre" a hacerla	.000
Los maestros improvisan los trabajos que nos encargan, al inicio del seminario no nos dijeron que los íbamos a hacer	.001
En esta institución hay muchas situaciones nuevas a las que no estaba acostumbrado(a)	.000
Son tantas las tareas escolares que debo realizar, que es necesario que me desvele para lograrlo	.000
Las actividades que nos encargan los maestros son tan complejas y difíciles que necesitamos invertir mucho tiempo para realizarlas	.000
Únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar	.000
Los maestros nunca nos dejan claro la forma de evaluar y hasta el último momento sabemos como lo van a hacer	.004
Son tan complicados y difíciles los trabajos que tengo que entregar cada semestre, que "ya no encuentro la salida"	.000
Los trabajos que nos encargan los maestros son tan diferentes unos de otros que nos obligan a que trabajemos más tiempo en ellos	.000
Los maestros encargan trabajos sin dejar claro cómo los quieren o qué es lo que van a evaluar en ellos	.000
Los maestros deciden cuándo se deben entregar los trabajos que nos solicitan, sin tomar en cuenta el tiempo del que disponemos para hacerlos	.000
Los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro	.000
El tipo de examen/evaluación que utilizan los maestros es tan complejo y difícil, que nos obligan a que le dediquemos más tiempo al estudio	.000
En esta institución todo lo deciden los maestros, los alumnos no tenemos ni voz, ni voto	.000
En esta institución cada maestro es tan diferente que no se puede saber con anterioridad cómo vamos a trabajar o cómo nos van a evaluar	.000
Esta institución se caracteriza porque los maestros encargan trabajos que requieren mucho tiempo para realizarse	.000

La Universidad Pedagógica de Durango oferta actualmente tres programas de formación en el nivel de postgrado: Maestría en Educación con Campo en la Práctica Educativa (MECPE), la Maestría en Educación Básica (MEB) y el Doctorado en Ciencias



para el Aprendizaje (DCA). En total se tienen cuatro grupos, ya que la MECPE se oferta actualmente en el segundo y cuarto semestre.

La encuesta se aplicó en los cuatro grupos dando un total de 73 cuestionarios. La distribución de los encuestados, en función de las variables estudiadas, fue la siguiente:

- El 54.8% pertenecen al género masculino, y el 45.2% al género femenino.
- El 49.3% tiene una edad que oscila entre los 26 y 35 años, el 37.3% entre 36 y 45 años y el 13.4% entre 46 y 54 años.
- El 60.3% cursa actualmente la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, el 19.2% la Maestría en Educación Básica y el 20.5% el doctorado en Ciencias para el Aprendizaje.

Resultados

Para el logro de los objetivos propuestos se realizó el análisis de la información en dos momentos: el descriptivo y el inferencial. En ambos casos el análisis se realizó con el programa SPSS versión 12.

En un primer momento se efectuó un análisis descriptivo, a través de la media o promedio, en tres niveles: los ítems, las dimensiones constituyentes y el nivel global; en todos los casos se transformó el resultado obtenido a porcentaje para facilitar su manejo.

En un segundo momento se realizó el análisis inferencial con las tres variables sociodemográficas estudiadas: género, edad y programa académico que cursa. Para el análisis se utilizaron los estadísticos t de Students y ANOVA de un factor según correspondiera y en todos los casos la regla de decisión fue $p < .05$.

Análisis descriptivo

Los alumnos encuestados reportan que la Universidad Pedagógica de Durango manifiesta un 63% de presencia de las características institucionales generadoras de estrés. Este resultado interpretado mediante un baremo de tres valores (de 0 a 33%: escasamente estresante; de 34% a 66% estresante; y de 67% a 100% altamente estresante) permite afirmar que la Universidad Pedagógica de Durango, en sus estudios de postgrado, es una institución estresante.

Con relación a las características institucionales generadoras de estrés (vid tabla 3), se puede afirmar que las características institucionales generadoras de estrés que tienen mayor presencia en la Universidad Pedagógica de Durango son: los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas (74%), únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar (71%) y los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro (69%); mientras que las características institucionales generadoras de estrés que tienen menor presencia son: son tan complicados y difíciles los trabajos que tengo que entregar cada semestre, que "ya no encuentro la salida" (52%), los maestros improvisan los trabajos que nos encargan, al inicio del seminario no nos dijeron que los íbamos a hacer (54%) y el tipo de trabajo que nos piden los maestros es tan diferente a lo que hacía antes, que se me dificulta hacerlo (57%).



Tabla 3. Porcentaje obtenido en cada una de las características institucionales generadoras de estrés

Items	%
Los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas	74
Durante todo el semestre los maestros nos encargaron mucho trabajo, al grado que no había tiempo para descansar	62
El tipo de trabajo que nos piden los maestros es tan diferente a lo que hacía antes, que se me dificulta hacerlo	57
Los maestros quieren que en poco tiempo hagamos actividades o tareas muy complejas y difíciles	64
Los maestros deciden la forma de evaluación sin tomarnos en cuenta	68
Cada uno de los maestros nos encarga mucho trabajo pensando que sólo tenemos que hacer las actividades referentes a su seminario	68
La forma de evaluar en esta institución es diferente a la utilizada antes en otras instituciones	62
Todo el semestre me sentí agobiado(a) por tanta tarea que nos encargaban	61
Los maestros me exigen que haga trabajos que nunca antes había hecho	57
Es tanta la tarea que me encargan que tengo que dedicar mi "tiempo libre" a hacerla	64
Los maestros improvisan los trabajos que nos encargan, al inicio del seminario no nos dijeron que los íbamos a hacer	54
En esta institución hay muchas situaciones nuevas a las que no estaba acostumbrado(a)	64
Son tantas las tareas escolares que debo realizar, que es necesario que me desvele para lograrlo	67
Las actividades que nos encargan los maestros son tan complejas y difíciles que necesitamos invertir mucho tiempo para realizarlas	62
Únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar	71
Los maestros nunca nos dejan claro la forma de evaluar y hasta el último momento sabemos como lo van a hacer	71
Son tan complicados y difíciles los trabajos que tengo que entregar cada semestre, que "ya no encuentro la salida"	52
Los trabajos que nos encargan los maestros son tan diferentes unos de otros que nos obligan a que trabajemos más tiempo en ellos	60
Los maestros encargan trabajos sin dejar claro cómo los quieren o qué es lo que van a evaluar en ellos	59
Los maestros deciden cuándo se deben entregar los trabajos que nos solicitan, sin tomar en cuenta el tiempo del que disponemos para hacerlos	67
Los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro	69
El tipo de examen/evaluación que utilizan los maestros es tan complejo y difícil, que nos obligan a que le dediquemos más tiempo al estudio	57
En esta institución todo lo deciden los maestros, los alumnos no tenemos ni voz, ni voto	62
En esta institución cada maestro es tan diferente que no se puede saber con anterioridad cómo vamos a trabajar o cómo nos van a evaluar	67
Esta institución se caracteriza porque los maestros encargan trabajos que requieren mucho tiempo para realizarse	63

En el caso de las dimensiones constituyentes del ICIE se encontraron los siguientes porcentajes de presencia:

- Entornos altamente demandantes: 66.7%
- Entornos con demandas novedosas: 60.2%



Tabla 4. Nivel de significación del análisis de diferencia de grupos entre las variables sociodemográficas estudiadas y los ítems del ICIE.

Items	Género	Edad	Programa que cursa
Los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas	.487	.614	.000
Durante todo el semestre los maestros nos encargaron mucho trabajo, al grado que no había tiempo para descansar	.932	.332	.000
El tipo de trabajo que nos piden los maestros es tan diferente a lo que hacía antes, que se me dificulta hacerlo	.155	.182	.087
Los maestros quieren que en poco tiempo hagamos actividades o tareas muy complejas y difíciles	.032	.892	.002
Los maestros deciden la forma de evaluación sin tomarnos en cuenta	.296	.570	.013
Cada uno de los maestros nos encarga mucho trabajo pensando que sólo tenemos que hacer las actividades referentes a su seminario	.538	.753	.000
La forma de evaluar en esta institución es diferente a la utilizada antes en otras instituciones	.214	.014	.053
Todo el semestre me sentí agobiado(a) por tanta tarea que nos encargaban	.718	.396	.000
Los maestros me exigen que haga trabajos que nunca antes había hecho	.064	.046	.343
Es tanta la tarea que me encargan que tengo que dedicar mi "tiempo libre" a hacerla	.681	.530	.000
Los maestros improvisan los trabajos que nos encargan, al inicio del seminario no nos dijeron que los íbamos a hacer	.889	.271	.275
En esta institución hay muchas situaciones nuevas a las que no estaba acostumbrado(a)	.737	.048	.222
Son tantas las tareas escolares que debo realizar, que es necesario que me desvele para lograrlo	.790	.679	.000
Las actividades que nos encargan los maestros son tan complejas y difíciles que necesitamos invertir mucho tiempo para realizarlas	.347	.535	.002
Únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar	.522	.770	.115
Los maestros nunca nos dejan claro la forma de evaluar y hasta el último momento sabemos como lo van a hacer	.400	.752	.237
Son tan complicados y difíciles los trabajos que tengo que entregar cada semestre, que "ya no encuentro la salida"	.559	.235	.006
Los trabajos que nos encargan los maestros son tan diferentes unos de otros que nos obligan a que trabajemos más tiempo en ellos	.794	.118	.005
Los maestros encargan trabajos sin dejar claro cómo los quieren o qué es lo que van a evaluar en ellos	.962	.533	.171
Los maestros deciden cuándo se deben entregar los trabajos que nos solicitan, sin tomar en cuenta el tiempo del que disponemos para hacerlos	.197	.148	.214
Los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro	.679	.229	.000
El tipo de examen/evaluación que utilizan los maestros es tan complejo y difícil, que nos obligan a que le dediquemos más tiempo al estudio	.279	.173	.016
En esta institución todo lo deciden los maestros, los alumnos no tenemos ni voz, ni voto	.426	.137	.294
En esta institución cada maestro es tan diferente que no se puede saber con anterioridad cómo vamos a trabajar o cómo nos van a evaluar	.667	.180	.346
Esta institución se caracteriza porque los maestros encargan trabajos que requieren mucho tiempo para realizarse	.844	.151	.000



- Entornos altamente impredecibles en sus demandas: 60%
- Entornos escasamente controlables en sus demandas : 67.2%
- Entornos con demandas de alta duración: 64.2%
- Entornos con demandas de elevada intensidad: 59%

Como se puede observar, la Universidad Pedagógica de Durango se presenta ante sus alumnos de postgrado como un entorno escasamente controlable en sus demandas y como un entorno altamente demandante.

Análisis inferencial

Por su parte el análisis inferencial reporta que solamente en el indicador “los maestros quieren que en poco tiempo hagamos actividades o tareas muy complejas y difíciles” la variable género establece una diferencia significativa (vid tabla 4) lo que permite afirmar que son los hombres los que perciben mayormente esta situación.

Con relación a la variable edad se observa que ésta influye en tres indicadores: la forma de evaluar en esta institución es diferente a la utilizada antes en otras instituciones, los maestros me exigen que haga trabajos que nunca antes había hecho y en esta institución hay muchas situaciones nuevas a las que no estaba acostumbrado(a) (vid tabla 4). En los tres casos se puede afirmar que los alumnos con una edad que oscila entre 36 y 45 años manifiestan percibir con mayor intensidad esas características institucionales,

Por su parte la variable programa que cursa se constituye en la variable que más influye en la percepción de las características institucionales generadoras de estrés, al establecer diferencias significativas en 14 de 25 ítems (vid tabla 4). En todos los casos la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa se manifiesta como el programa académico en donde los alumnos reportan una mayor percepción de esas características, mientras que el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje es en el que los alumnos informan la menor percepción de esas características.

A manera de cierre

Las principales conclusiones derivadas del presente trabajo son las siguientes:

- La Universidad Pedagógica de Durango, en sus estudios de postgrado, presenta un nivel medio de las características institucionales generadoras de estrés que permiten afirmar que es una institución estresante.
- Las características institucionales generadoras de estrés que tienen mayor presencia en la Universidad Pedagógica de Durango son: los maestros suelen encargar muchas tareas escolares para que las realicemos en nuestras casas (74%), únicamente los maestros deciden el trabajo que tenemos que realizar (71.5%) y los maestros, al terminar un trabajo, inmediatamente nos encargan otro (69.7%).
- La Universidad Pedagógica de Durango se presenta ante sus alumnos como un entorno escasamente controlable en sus demandas y como un entorno altamente demandante.

Estas primeras características, que empiezan a definir un perfil descriptivo, se encuentran en consonancia con los resultados reportados por Barraza (2007b y 2008) que ubican a la



Universidad Pedagógica, en sus estudios de postgrado, como una institución estresante y como un entorno altamente demandante.

Por su parte, el hecho de que la variable programa académico que cursa sea la que establece diferencias significativas en la percepción de las características de una institución estresora, coincide con lo reportado por Barraza (2008) que muestra a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa como un programa académico más estresante que la Maestría en Educación Básica.

Cabe precisar que las principales conclusiones a las que se arriban en el presente trabajo tienen un carácter eminentemente provisional pero a la vez constituyen una base heurística para la generación de nuevas líneas de investigación a este respecto.

Referencias

- Al Nakeeb, Z., Alcázar J., Fernández H., Malagón F., Molina B.(2002), *Evaluación del estado de salud mental en estudiantes universitarios*, ponencia presentada en el XV Congreso de Estudiantes de Medicina Preventiva y Salud Pública y Microbiología: Hábitos saludables en el S. XXI, disponible en <http://www.uam.es/departamentos/medicina/preventiva/especifica/congresoXV-29.html> (recuperado 15/08/06)
- Amigo V. I. (2000), *El precio biológico de la civilización*, Madrid, España, Celeste Ediciones S.A.
- Barraza A. (2005), *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*, Hermosillo, Memoria Electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Barraza A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9. (3), 110-129.
- Barraza A. (2007), *El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna (Durango-Coahuila)*, disponible en la Biblioteca Virtual de Psicoactiva, en la sección artículos científicos y en Monografías.com. (Recuperado el 27/08/2008)
- Barraza A. (2008), El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras. Un diseño de diferencia de grupos, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, (2), 270-289
- Bernal C. A. (2000), *Metodología de la investigación para administración y economía*, México, Prentice Hall.
- Celis J. Bustamante M., Cabrera D., Cabrera M., Alarcón W. y Monge E. (2001), Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año, *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, (1), 25-30.
- Cruz M. C. y Vargas F. L. (2001), *Estrés; entenderlo es manejarlo*, México, Alfa Omega.
- De la Cruz C. E., et. al. (2005), *Características del estrés académico de los alumnos de la escuela de medicina de la Universidad Xochicalco, campus Tijuana*, ponencia presentada en el Foro de Investigación, campus Tijuana. de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Hernández R., Fernández Collado C. y Baptista P. (1998), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.



- Hogan T. P. (2004), *Pruebas psicológicas*, México, El Manual Moderno.
- Mancipe M. P., Pineda M. F., Jagua A., Páez G., Ospina J. A. y Cárdenas R. (2005), *Estrés y academia en medicina*, disponible en MONOGRAFÍAS:COM (recuperado el 15/06/2008).
- Namakforoosh M. N. (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Polo A., Hernández J. M. y Pozo C. (1996), Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios, *Ansiedad y Estrés*, 2, (2/3), 159-172.
- Rodríguez P. Y. (2004), *El estrés en estudiantes de medicina de la facultad de ciencias médicas No. 2, Santiago de Cuba*, ponencia presentada en el XVII Forum Nacional de Ciencias Médicas.
- Salkind N. J. (1999), *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.
- Solórzano 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*, 1, (1), 34-38.
- Trianes M. V. (2002), *Niños con estrés*, México, Alfa Omega-Narcea.



LA AUSENCIA DE ADECUACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN SECUNDARIA

Claudia Cristina Rodríguez Bañales¹

Recibido: 02 de diciembre de 2009

Aceptado: 15 de enero de 2010

Resumen

La ausencia de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en secundaria implica poseer los conocimientos necesarios para comprender a jóvenes y favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación.

Para los docentes enfrentarse a la realización de estas adecuaciones, sin contar con la formación necesaria, significa un reto tanto por la cantidad de alumnos existentes como por aquellos alumnos que tienen alguna necesidad educativa especial.

Este trabajo está ubicado en el paradigma socio-crítico, sustentado en la investigación- acción, ofrece una planeación sistemática, métodos de recogida de información a través de técnicas, instrumentos y recursos que se describen a lo largo del trabajo, es de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo.

En esta primera etapa presento los instrumentos que utilicé como herramientas para obtener la información que me llevó a la construcción del problema generador de la propuesta durante la cual realicé un modelo categorial para el análisis de los datos a través del método comparativo constante.

Considero que los docentes pueden generar un cambio social dentro de este contexto investigado por lo tanto, en una segunda etapa presentaré la propuesta de intervención dirigida a ellos.

Palabras claves: Adecuaciones Curriculares y Necesidades Educativas Especiales

¹ Licenciada en Educación Primaria; actualmente cursa sus estudios de Maestría en la Universidad Pedagógica de Durango. krystylovesu@hotmail.com



Abstract

The absence of curricular adequacies for students with special educative needs in secondary implies to own the necessary knowledge to understand young people and to favor their access to the general missions of the education.

For the teachers to face the achievement of these adequacies, without being provided with the necessary formation, it means a challenge both for the quantity of existing pupils and for those pupils who have some special educational need.

This job is located in the socio-critical paradigm, based on action-research, it offers a systematic planning, method of collection information through techniques, instruments and resources that are described throughout the work, and it is exploratory, descriptive and explanatory type.

In this first stage, I present the instruments that I used as tools to obtain the information that led me to the construction of the generating problem of the proposal, in which I made a categorical model to analyze the data through the constant comparative method.

I consider that teachers can bring a social change within this investigated context, furthermore in a second stage, I will present the intervention proposal, directed to them.

Key words: Curricular Adequacies and Special Educative Needs

Presentación del problema

Como docentes de educación secundaria, trabajar con alumnos adolescentes implica poseer los conocimientos necesarios para comprender la manera en que los educandos se comportan, sienten y aprenden, contar con la especialización en una asignatura, ajustarse al contexto socioeconómico y cultural que caracteriza la población con la que se labora y al mismo tiempo atender a jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y a quienes, como lo señala Bautista (2002), se debe brindar atención centrada en diferentes tipos de ayudas pedagógicas extraordinarias, tanto a un alumno regular como a un grupo de alumnos que las necesitan de manera especial para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación, lo que da pie a la distinción entre dos tipos fundamentales de necesidades: las de adaptación al currículo y las de dotación de servicios complementarios que hagan posible el acceso del alumno al currículum escolar y de las cuales, las primeras son las que representan nuestro objeto de estudio.

En esta primera etapa se presentan avances referentes al diagnóstico en el cual se pretende investigar si se realizan adecuaciones curriculares en atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en educación secundaria, debido a que no existe un trabajo sistemático de éstas en este nivel educativo, considerando al mismo tiempo, que éstas no se circunscriben solamente a algunos contenidos determinados, sino que pueden llegar a afectar de manera generalizada a casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje del alumno (SEP. Antología de Educación Especial 2000).



Objetivos

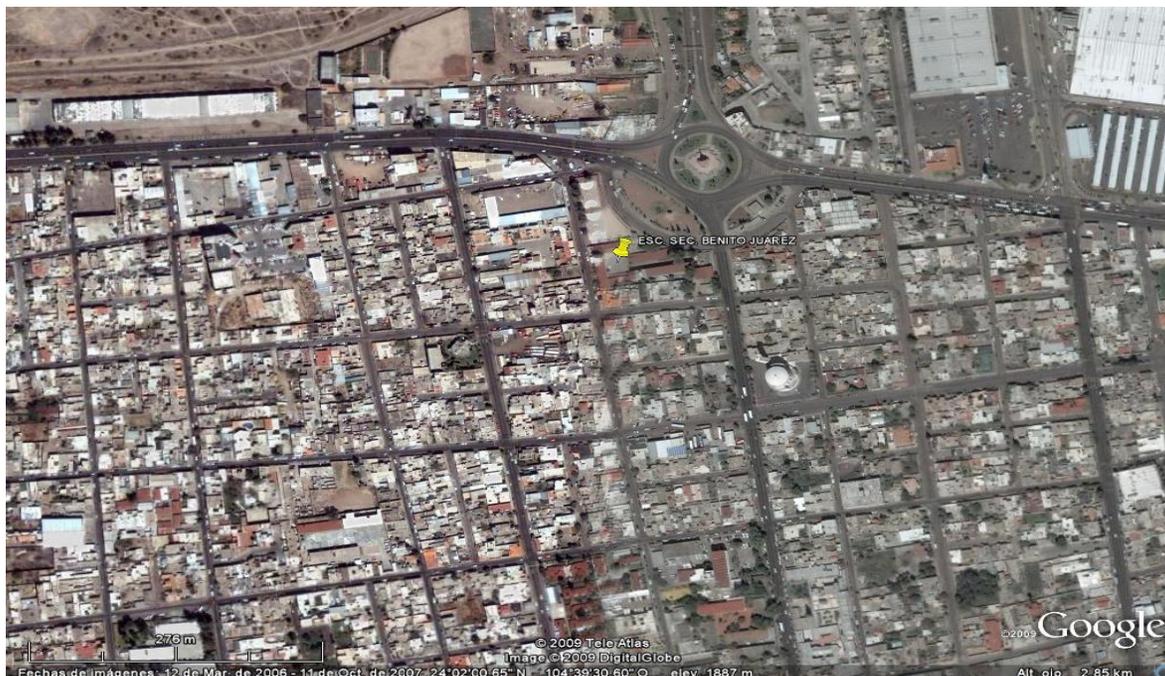
- Conocer los factores que no permiten la elaboración de adecuaciones curriculares
- Determinar qué información tienen los docentes sobre necesidades educativas especiales
- Identificar los obstáculos que enfrentan los docentes para realizar adecuaciones curriculares.

Justificación

En educación secundaria tanto los alumnos como los docentes se enfrentan a una serie de retos. Para los alumnos esta etapa significa cambios físicos, biológicos, intelectuales y sociales (Piaget, en Eastwood y Atwater, 1999), además de los cambios en las asignaturas, los contenidos, el edificio escolar, los compañeros y en general todo el sistema educativo cambia.

Para los docentes enfrentarse a la realización de adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales sin contar con la formación necesaria significa un reto porque a pesar de que hay un programa de integración educativa que conduce el ámbito operativo de Educación Especial en Durango a través de USAER, existen dificultades para llevarlas a cabo y es difícil establecer un equipo entre directivos, USAER, docentes y padres de familia que concrete estas adecuaciones curriculares para beneficio de estos alumnos.

Fig. 1: Escuela Secundaria Estatal “Lic. Benito Juárez” en la ciudad de Durango, Dgo. (12/03/07/) Nota: Derechos de reproducción Google Earth (disponibles bajo Permiso Creativo Común).



Ubicación geográfica y contexto socioeconómico

Actualmente la institución escolar está localizada en la latitud norte a $24^{\circ} 02' 03.63''$ y en la longitud oeste a $104^{\circ} 39' 29.85''$, a una altitud de 1,887 metros sobre el nivel del mar, se encuentra ubicada sobre la calle Gral. Blas Corral sin número, entre las calles Felipe Pescador, Cuauhtémoc y Elorreaga, situado al norte de la Ciudad de Durango, en el municipio de Durango. Tiene como referencia, a su derecha el monumento a Guadalupe Victoria, y en su parte posterior la iglesia de Fátima, además su acceso se facilita desde cualquier punto de la capital debido a que en este lugar convergen diferentes rutas de transporte, por lo tanto es considerado muy céntrico.

Fig. 2-3: Fotografías de la Sec. “Lic. Benito Juárez”, Durango. (20/05/09) Fuente: Claudia Cristina Rodríguez 20/05/09.



La institución está distribuida en dieciocho salones, seis talleres, un patio cívico, un edificio administrativo, cuenta con un pequeño jardín, baños separados para alumnos y para maestros, una biblioteca, tres tiendas escolares, una cancha deportiva techada de usos múltiples, un laboratorio, aula de medios, oficina para trabajo social, oficina para psicólogo, sala de maestros, cuenta con todos los servicios básicos y aunque no cuenta con estacionamiento propio, cuenta con servicio de vigilancia de todo el entorno a través de un sistema de cámaras, como se puede apreciar en las siguientes imágenes.

La comunidad escolar, en su contexto social, está conformada tanto por un gran número de fraccionamientos circundantes a la escuela como por colonias lejanas que están ubicadas en distintos puntos de la ciudad. Como ejemplo, algunas colonias son: Morga, Fátima, Villas del Guadiana, Luis Echeverría, Huizache, Zarco, Arturo Gámiz, Ciprés, Benjamín Méndez, Maderera, Obrera, Ciénaga, Las Encinas, 16 de Septiembre, zona centro y fraccionamientos como: La Forestal, Jardines de Durango, Sahop, y Providencia entre muchos otros.

La comunidad está conformada por varios AGEBS (Áreas Geo-Estadísticas Básicas que se clasifican con los números rojos que se distinguen a lo largo y ancho de la figura), éstas seccionan a la población para obtener información general por grupos, en este caso, las áreas que circundan a la secundaria están integradas por viviendas que van desde muy



pequeñas y que tienen todos los servicios básicos, (agua, luz, teléfono, internet y gas) las de tipo denominadas “de interés social”, hasta viviendas consideradas como lujosas.

Fig. 4-9: Fotografías del sistema de vigilancia en la Sec. “Lic. Benito Juárez”, Durango. (22/05/09) Fuente: Sidney C. Salazar Rodríguez.



Fig. 10: AGEBS circundantes a la Esc. Sec. “Lic. Benito Juárez” (2000) Nota: Derechos de reproducción del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.



El nivel socioeconómico de los alumnos es considerado de medio a alto en lo general, este hecho tiene que ver con el grado de preparación de los padres de familia, que



es en lo general de nivel profesional, factor que incide para que los alumnos tengan satisfechos sus requerimientos básicos y de esta manera, realizar sus estudios contando con el apoyo económico necesario para cumplir con sus trabajos y tareas, sin tener la necesidad de trabajar para obtener ingresos económicos, como ocurre en otros contextos de la ciudad.

Fig. 11-12: Fotografías de las aulas de la Sec. “Lic. Benito Juárez”, Durango. (20/05/09).
Fuente: Claudia Cristina Rodríguez 20/05/09



Los alumnos se distribuyen en seis grupos de acuerdo al IDANIS (Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria) y aunque los grupos son heterogéneos en cuanto a los alumnos regulares se refiere, los alumnos con necesidades educativas especiales son incluidos bajo criterios o recomendaciones del personal de USAER.

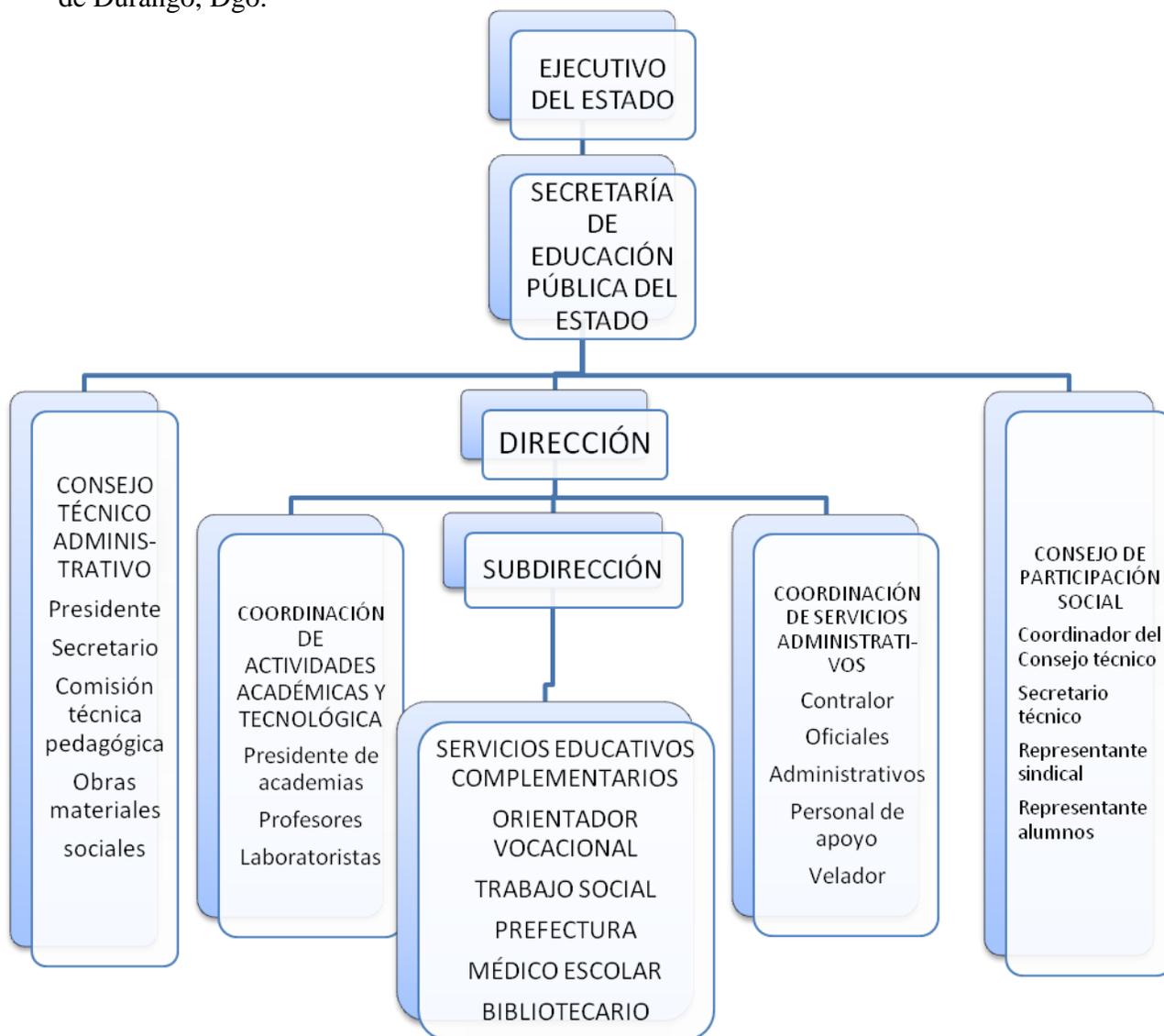
La secundaria, en el turno matutino, posee la clave de adscripción a la Secretaría de Educación Pública: 10EES0044T, actualmente la escuela secundaria cuenta con una estructura de organización completa con seis grupos de primer grado, seis grupos de segundo y seis grupos de tercer grado, con una planta docente de 52 maestros y una población escolar de 846 alumnos, que se encuentran entre los doce y los quince años de edad y quienes, en su mayoría, se encuentran en el estadio de las operaciones formales, etapa en donde el joven aprende sistemas abstractos del pensamiento, que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional, como lo señaló Piaget, (en Meece, 2002). Cabe señalar que esta cantidad de alumnos (un promedio de 47 alumnos por grupo), representa un exceso de los mismos en relación con el número de grupos y la infraestructura física existente. El resto del personal de la escuela lo componen el director, subdirector, consejo técnico administrativo, coordinación académica, servicios educativos complementarios, coordinación de servicios administrativos y el consejo de participación, como se observa en la *Figura 13*.

Referente a la organización educativa, la escuela depende directamente del Ejecutivo del Gobierno del Estado, y los demás puestos se designan por escalafón, tomando en cuenta principalmente a los mismos docentes que laboran en esta institución, además



mediante jefes de enseñanza especializados en cada asignatura, se vigila el desempeño académico de los docentes y de servicios educativos complementarios. La coordinación académica tiene como función principal revisar las planeaciones de los docentes, incluyendo las adecuaciones que se realizan para los alumnos con necesidades educativas especiales y es durante estas planeaciones donde surgen preguntas acerca de las normas a las que obedece la realización de las adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

Fig. 13: Organigrama de la Esc. Sec. Est. “Lic. Benito Juárez”, turno matutino, de la ciudad de Durango, Dgo.



A pesar de existir en esta institución un equipo de USAER, ésta no es reconocida por las propias autoridades educativas como parte integral del esquema escolar que se presenta anteriormente, por lo que resulta difícil compaginar el trabajo de ambos subsistemas.

Características de los alumnos

Trataré de describir, en un panorama general, lo que sucede cuando un alumno ingresa a primer grado de secundaria, con la finalidad de comprender en un sentido amplio, el reto que tienen tanto los docentes de secundaria como los propios alumnos de este nivel educativo.

La llegada a secundaria representa para el niño o adolescente de sexto grado, la confrontación de numerosos cambios drásticos en su experiencia educativa, como la separación de sus compañeros de primaria, el cambio de edificio escolar, el número de maestros con quienes tiene que relacionarse, la cantidad de asignaturas, los tiempos de las clases y una carga de trabajo diferente a la que venía desarrollando en primaria. Además y de manera simultánea, se dan los cambios fisiológicos, psicológicos, sociales y emocionales que son característicos en esta etapa de desarrollo de la vida humana (Coleman, en Zubillaga, 1999), considerando que cada alumno los afronta de manera diferente.

Todos estos sucesos representan de por sí una tarea ardua a la cual cada adolescente tiene que enfrentarse, incluyendo a aquellos alumnos, que por si fuera poco, tienen alguna necesidad educativa especial, misma que a su vez se puede complicar si es acompañada por alguna discapacidad física que puede darse en forma leve o severa.

Partiendo de esta perspectiva, delimité el presente estudio a la ausencia de adecuaciones curriculares para alumnos que presentan necesidades educativas especiales en secundaria, porque durante mi experiencia como docente pude advertir, de manera empírica, que los docentes pocas veces elaboramos adecuaciones. Entonces tenía algunas ideas de cuales podían ser las causas de esta falta de elaboración de adecuaciones, sin embargo necesitaba fundamentos teóricos y metodológicos para realizar una investigación de manera objetiva, es decir, saber bajo que criterios podía incursionar en el camino de la investigación y cuales herramientas podían ayudarme a determinar las variables que determinaban este fenómeno observado.

Antecedentes históricos de la educación especial en México

Debido al carácter obligatorio de la escolarización elemental durante en el siglo XX, se detectaron numerosos alumnos que presentaban ciertas deficiencias, es decir, tenían dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y lograr rendimientos iguales a los demás niños de su edad. Fue entonces cuando se aplicó la división del trabajo a la educación y nació una pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual. Los niños fueron clasificados y etiquetados: ciegos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, con dificultades de aprendizaje, etc. Estos centros especiales y especializados, segregados de los centros ordinarios, con sus propios programas, técnicas y especialistas, constituyeron un subsistema de educación especial,



diferenciado dentro del sistema educativo general. A partir de 1959 (en Dinamarca) cuando el rechazo a estas escuelas segregadas recibió apoyo administrativo y surgió el concepto de “normalización” entendido como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, en Bautista, 2002). A partir de entonces el concepto de normalización se entiende por toda Europa y América del Norte, siendo Canadá el lugar en donde se publicó el primer libro acerca de este principio escrito por Wolf Wolfesberger en 1972. De acuerdo a Macotela (1999), surgió también el movimiento genérico denominado “integración educativa”, el cual se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta.

Fue hasta los años setenta, cuando *México* asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad a través de una reforma educativa considerando lo que, en este sentido señala el Artículo Primero y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual reconoce el sentido de este movimiento al señalar: (Art. 1º) “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, *las capacidades diferentes*, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” y (Art. 3º) “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. *La educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*, además de la convivencia humana como la expresión social del desarrollo armónico, tendiendo hacia el bien común”, en este sentido, la ley otorga el derecho a todos los alumnos, incluyendo a aquellos niños con capacidades diferentes para que se le brinde la oportunidad de recibir educación y en este sentido lograr que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean óptimos y benéficos para cada alumno de acuerdo a sus capacidades y habilidades.

En consecuencia, el Decreto Presidencial con fecha 18 de diciembre de 1970 ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y, en 1976, se estableció su organización y funcionamiento en el Diario Oficial, en esta época se inició un incremento notable de servicios de educación especial, aunque reducido si se compara con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad. A partir de esa fecha la Escuela Normal de Especialización se adscribió a la DGEE y en 1978 se transfirió la formación de maestros especialistas a la Dirección General de Educación Normal. De 1970 a 1976 se expandieron y diversificaron los servicios de educación especial, en aquel tiempo surgieron: Grupos Integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Cabe hacer mención que en 1973, con la finalidad de optimizar los recursos para brindar una atención integral en rehabilitación y educación, así como proveer los apoyos técnicos necesarios para los niños con trastornos neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental, se firmó un convenio entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), la SEP y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para crear Centros de Rehabilitación y Educación Especial en las entidades. En 1984 se hicieron



modificaciones al Reglamento Interior de la SEP, entre las que destaca el cambio del término “atípicos” por el de “niños con requerimientos de educación especial”. Además, se clasificaron los servicios como: indispensables y complementarios (Plan de Estudios, 2004. Licenciatura en Educación Especial).

Es posible que todo esto quede en gran parte sólo en el discurso de los gobiernos tanto federal como estatal, porque quienes formamos parte de este colosal sistema educativo mexicano, sabemos que la realidad es muy diferente, puesto que la falta de recursos representa una barrera enorme para que verdaderamente se genere un cambio para la mejora de estos alumnos con quienes pretenden, en teoría, cumplir estos ideales.

La educación especial actual en secundaria

La Ley General de Educación, de una manera más específica en su Artículo 41 informa que “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social” y añade: “Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”. Al mismo tiempo, explica que esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (Ley General de Educación, 2000).

En nuestro estado, a partir del mes de septiembre de 2002, el Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, opera el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de la Subsecretaría de Educación Básica, de la SEP, cuyo propósito general es garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial. (SEP, 2002. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa).

Ante esta situación, la educación especial deja de ser considerada solamente como la encargada de escolarizar alumnos con dificultades y limitaciones y asume el reto de dotar de los recursos especiales y la información necesaria a la escuela regular a través de los servicios de apoyo y orientación, identificados en nuestro estado como USAER (Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular), UOP (Unidad de Orientación al Público) y CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa). Las escuelas de educación especial seguirán operando, bajo la denominación de Centros de Atención Múltiple (CAM), debido a que existen niños, niñas y jóvenes que por la importancia de sus limitaciones no pueden integrarse a una escuela regular.

En el caso de la **educación secundaria**, el ingreso de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (su reinscripción) debe sujetarse al calendario



escolar que establece la Secretaría de educación Pública. Será responsabilidad del director, de los docentes, de los padres de familia o tutores y en caso de que lo haya, del personal de educación especial; realizar al inicio del periodo escolar la actualización de la evaluación psicopedagógica y del informe de esta evaluación. En caso de que no se cuente con éste, será su responsabilidad elaborarla y con base en las fortalezas y necesidades identificadas, hacer una Propuesta Curricular Adaptada para estos alumnos. (SEP. 2007. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa).

Consideraciones sobre el método

Este trabajo está ubicado en el paradigma socio-crítico, sustentado en la investigación-acción, ofrece una planeación sistemática, métodos de recogida de información a través de técnicas, instrumentos y recursos que se describen a lo largo del trabajo, fue de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo destacando, de acuerdo a Bell (2002), que este tipo de investigación no es un método ni una técnica, es un planteamiento útil a educadores por su énfasis en la experiencia y resolución de problemas en la práctica docente, a lo que Maykut y Morehouse (1999) agregan que este tipo de investigación examina palabras y acciones humanas de forma descriptiva, en el escenario natural, interpretado en términos de los propios participantes. Asimismo, Rubio y Varas (1999), señalan que los participantes pueden plantear objetivos para la solución del problema observado.

En este contexto, Latorre (2003), expresa que la investigación-acción es un instrumento que genera cambios sociales y conocimiento educativo sobre la realidad social, otorgando poder a quienes la realizan, confirmando el sentido socio-crítico de esta investigación y Elliot (en Bell, 2002), aporta que esta metodología valida las teorías o hipótesis mediante la práctica, no de manera contraria.

La entrada al campo de investigación

Realicé la entrada al campo el 20 de abril del 2009, para dar inicio a la etapa de rapport, con la trabajadora social, el maestro encargado de USAER y el director de la escuela, posteriormente hice entrega de los oficios de asignación como investigadora por parte de la U.P.D., logrando la integración del grupo de participantes, valorando su disponibilidad, horarios y días en que los docentes podían colaborar en la aplicación de los instrumentos.

El grupo estuvo integrado por 5 docentes entre 40 y 50 años de edad, con una preparación desde nivel bachillerato hasta la licenciatura, con un promedio de 15 años de experiencia frente a grupo y entre 4 y 5 años realizando adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales, mismas que se entregan diariamente, en algunos casos y en otros bimestralmente. El encargado de USAER tiene 7 años de servicio, es itinerante y trabaja por jornada, atiende a 12 alumnos en total; su nivel de estudios corresponde a pasante de maestría; la coordinadora académica, quien es parte del personal directivo tiene 25 años de servicio, cuenta con tiempo completo y su nivel de estudios es maestría; la trabajadora social atiende a 290 alumnos, trabaja por jornada y su nivel de estudios es de licenciatura; se eligió una muestra de padres de familia en base a la disponibilidad de tiempo y deseos de participación.



Una vez que terminó la etapa de rapport bajo un ambiente de confianza, pude incursionar en la realidad a través de la aplicación simultánea de instrumentos tales como el diario de campo, la encuesta, el IMVAC y las entrevistas, los cuales describo en el siguiente apartado.

La aplicación de los instrumentos

En este apartado presento los instrumentos que utilicé como herramientas para obtener la información que me llevó a la construcción del problema generador de la propuesta los cuales son descritos de forma detallada en las páginas posteriores al recuadro, (Fig. 14), incluyendo al IMVAC, herramienta diseñada ex profeso para esta investigación.

Fig. 14: Instrumentos aplicados en la investigación.

Instrumento	Cantidad aplicada	Finalidad
ENCUESTA	9	<ul style="list-style-type: none"> Datos generales personales y laborales. (Antigüedad en el servicio, edad, experiencia en la elaboración de A.C., nivel académico.)
IMVAC (Instrumento de Medición de las Variables sobre Adecuaciones Curriculares)	5	<ul style="list-style-type: none"> Determinar el manejo de conceptos relacionados al campo de necesidades educativas especiales. (A.C. ó TDA/H) <ul style="list-style-type: none"> Forma de elaborar A.C.
OBSERVACIÓN (Charlas informales)	-	<ul style="list-style-type: none"> Recuperar íntegramente las experiencias de los participantes
ENTREVISTAS (Semi- estructuradas)	3 docentes 1 directivo 2 padres de familia 1 encargado de USAER	<ul style="list-style-type: none"> Recabar información relativa al conocimiento y la práctica de A.C.

La encuesta

Aplicué encuestas a los participantes con la finalidad de conocer datos generales sobre el perfil de estudios, edad, sexo, horas frente a grupo, materia o materias que imparte, entre otros, con el objeto de relacionar la preparación de los participantes con la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares.

El IMVAC (Instrumento de Medición de las Variables sobre las Adecuaciones Curriculares)

El día 23 de abril continué con la aplicación del instrumento “IMVAC”, aplicado a 7 docentes participantes en esta investigación de los cuales sólo 5 estuvieron dispuestos a



contestar, elaboré este instrumento bajo la tutoría de un experto, docente de la maestría de la Universidad Pedagógica de Durango, con el cual pretendía determinar el nivel de manejo de conceptos relacionados al campo de las necesidades educativas especiales como “adecuación curricular”, por citar un ejemplo y observar la manera cómo los docentes realizaban una de éstas. Este instrumento se aplicó de manera presencial para que la información otorgada fuera lo más real posible. Al analizar las respuestas del IMVAC, pude observar que los docentes no poseen un concepto claro acerca de las adecuaciones curriculares ni la manera de elaborarlas.

Observación

Durante mi permanencia en el lugar de la investigación, recolecté toda la información posible en mi diario de campo, incluyendo algunas charlas informales de las que pude sustraer información muy significativa, considerando lo que señalan Bogdan y Biklen, 1982, (en Maykut y Morehouse, 1999), cuando expresan que mientras el foco de investigación permanece en mente, el investigador pregunta discretamente y escucha con atención con el fin de comprender qué es lo importante conocer sobre el escenario y sobre las experiencias de la gente.

Las entrevistas

Considerando que la entrevista es de especial importancia cuando uno está interesado en la perspectiva del participante, en el lenguaje y los significados que las personas construyen (Bogdan y Biklen, 1982 en Maykut y Morehouse, 1999), la aplicación de entrevistas fue mi herramienta principal, debido a las numerosas actividades de los maestros, tuve que adaptarme a sus horarios pues éstos son muy irregulares, de tal forma que apliqué entrevistas no estructuradas a 3 docentes, 1 a un directivo, 2 a padres de familia, y 1 entrevista al responsable de USAER,

De acuerdo a estos últimos autores, los contenidos de las entrevistas no estructuradas deben anotarse tanto si han sido concertadas previamente como si han sido realizadas en el escenario, luego deben ser reconstruidas e introducidas en las notas de campo del investigador.

Análisis de la información

Para explicar el enfoque en el cual me basé para realizar el análisis de las entrevistas que apliqué, encontré que una de las características propias de la investigación cualitativa es el enfoque inductivo del análisis de datos, a diferencia del enfoque deductivo del análisis de datos que corresponde al método científico tradicional, el enfoque inductivo de análisis de datos sustenta que las hipótesis no se generan a priori y por tanto las variables relevantes para la recogida de datos no están predeterminadas. Los datos no se agrupan según categorías predeterminadas, sino que lo que es importante analizar emerge de los propios datos a partir de un proceso de razonamiento inductivo. (Glaser y Strauss, 1967; Lincoln y Guba, 1985 en Maykut y Morehouse).



De acuerdo con este enfoque, realicé el análisis de los datos a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, en Grove, 2009) clasificando porciones, datos o referentes empíricos, oraciones o palabras en categorías de tal forma que a medida que el proceso de selección continuó, las categorías se hicieron más explícitas (Categorías provisionales y categorías explícitas).

En un primer momento determiné de manera independiente categorías de acuerdo a la información que iba surgiendo proporcionada por cada participante, mi intención con esto era desmenuzar la información tanto como me fuera posible, con la finalidad de no perder de vista la objetividad de los signos que repercuten directamente sobre mi muy particular situación problemática.

Para exponer de manera puntual cómo realicé el proceso de análisis de las transcripciones de cada entrevista, comencé fragmentándolas en referentes empíricos, enumerándolos uno a uno para identificar posteriormente de manera precisa la porción textual de donde se produjo cada una de las categorías. En la página final de cada una de las entrevistas, nombré las categorías emitidas acorde a la información que cada uno de los participantes aportó, anotando a su lado derecho el número de fragmento o referente empírico que se relacionaba a determinada(s) categoría(s).

Las variables identificadas se ordenaron por equivalencia de categorías, posteriormente se dividieron con tarjetitas de colores para su identificación, tratando en todo momento del análisis, codificar los incidentes en fichas y hacer explícitas las categorías tácitas, formando categorías provisionales y reglas acerca de lo que debía ser incluido en cada una de ellas, formando así una cadena de desarrollo, hasta que la mayoría de los incidentes se ubicaron con las definiciones y reglas creadas, manteniendo una visión objetiva ante las variables que fueron resultando. Posterior a un largo y minucioso análisis, decidí contrastar los resultados de las entrevistas con los resultados de los primeros instrumentos (triangulación).

Construcción de categorías

Una vez que terminé el análisis de los instrumentos aplicados, creé un modelo categorial, determinando los signos reales y concretos que derivan en la problemática detectada, con la finalidad de obtener un diagnóstico justo.

A partir de analizar qué categoría se relacionaba con otra, realicé una representación gráfica en la que se muestra la integración de las categorías propias y compartidas para determinar en orden ascendente la jerarquía de las mismas.

Construcción del problema generador de la propuesta de intervención

Después de haber realizado un análisis profundo y conforme las reglas se fueron haciendo más concluyentes durante el proceso de categorización, determiné cuáles eran las variables que se presentaron con más frecuencia o que se apuntaban como causales de la problemática encontrada ordenándolas mediante la adición de la cantidad de los referentes empíricos que componen cada una de las variables, quedando de la siguiente manera:

1. “Participación limitada de los docentes en relación a las Adecuaciones Curriculares”



2. “No hay apoyo del personal de USAER en relación a las A. C.”
3. “No hay conceptualización de Adecuaciones Curriculares”
4. “Necesidad de realizar Adecuaciones Curriculares”
5. “Necesario el apoyo de padres de familia”
6. “Obstáculos para la elaboración de adecuaciones curriculares (tiempo, No. de alumnos, infraestructura)”
7. “Poco apoyo de directivos”
8. “Las A.C. como función de toda la planta educativa”.

Fig. 15: Los números al centro representan el número de veces que los informantes coinciden con la misma categoría en cada instrumento determinado y aplicado, descrito en la parte superior

CATEGORÍAS COMPARTIDAS (C.C.) / CATEGORIAS PROPIAS (C.P.)	REFERENTE EMPIRICO. ENTRE-VISTA 1	R.E. E-2	R.E. E-3	R.E. E-4	R.E. E-5	R.E. E-6	R.E. E-7	CHARLA CON DOCENTE 1	CH.D. 2	CH.D. 3
(C.C.) No hay conceptualización de Adecuaciones Curriculares	13	2	3	9	-	17	6	4	2	-
(C.C.) No hay apoyo del personal de USAER en relación a las A.C.	19	3	3	15	-	4	-	19	1	1
(C.C.) Limitada participación de los docentes en relación a las Adecuaciones Curriculares	19	13	6	13	7	2	4	19	-	-
(C.C.) Las adecuaciones curriculares como función de toda la planta educativa.	11	-	-	2	-	1	5	-	-	-
(C.P.) Necesario el apoyo de los padres de familia	11	-	-	13	-	-	-	1	-	-
(C.C.) Necesidad de realizar adecuaciones curriculares para los A.N.E.E.	9	-	-	-	-	3	4	9	-	-
(C.P.) Obstáculos para la elaboración de adecuaciones curriculares (tiempo, no. de alumnos, infraestructura)	-	3	4	4	-	-	2	10	-	-
(C.C.) Poca participación de directivos en relación a las adecuaciones curriculares.	-	-	6	2	-	-	-	5	5	2
Misceláneos / Eliminados				3	1	1	2			



Fig. 16: Representación gráfica del análisis de categorías, en el que el número entre paréntesis se refiere al número de referentes empíricos de una misma categoría en la totalidad de los instrumentos aplicados durante la investigación

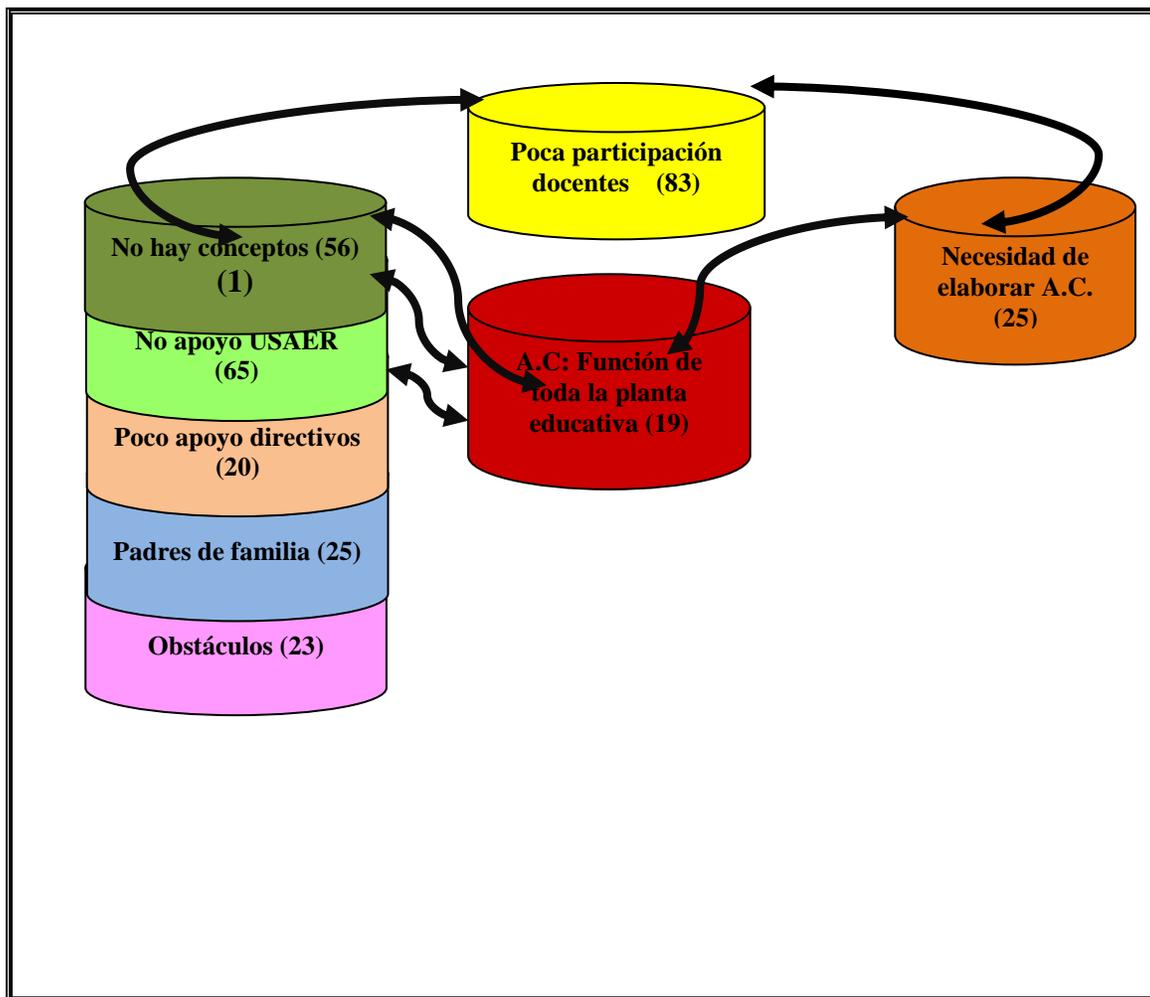
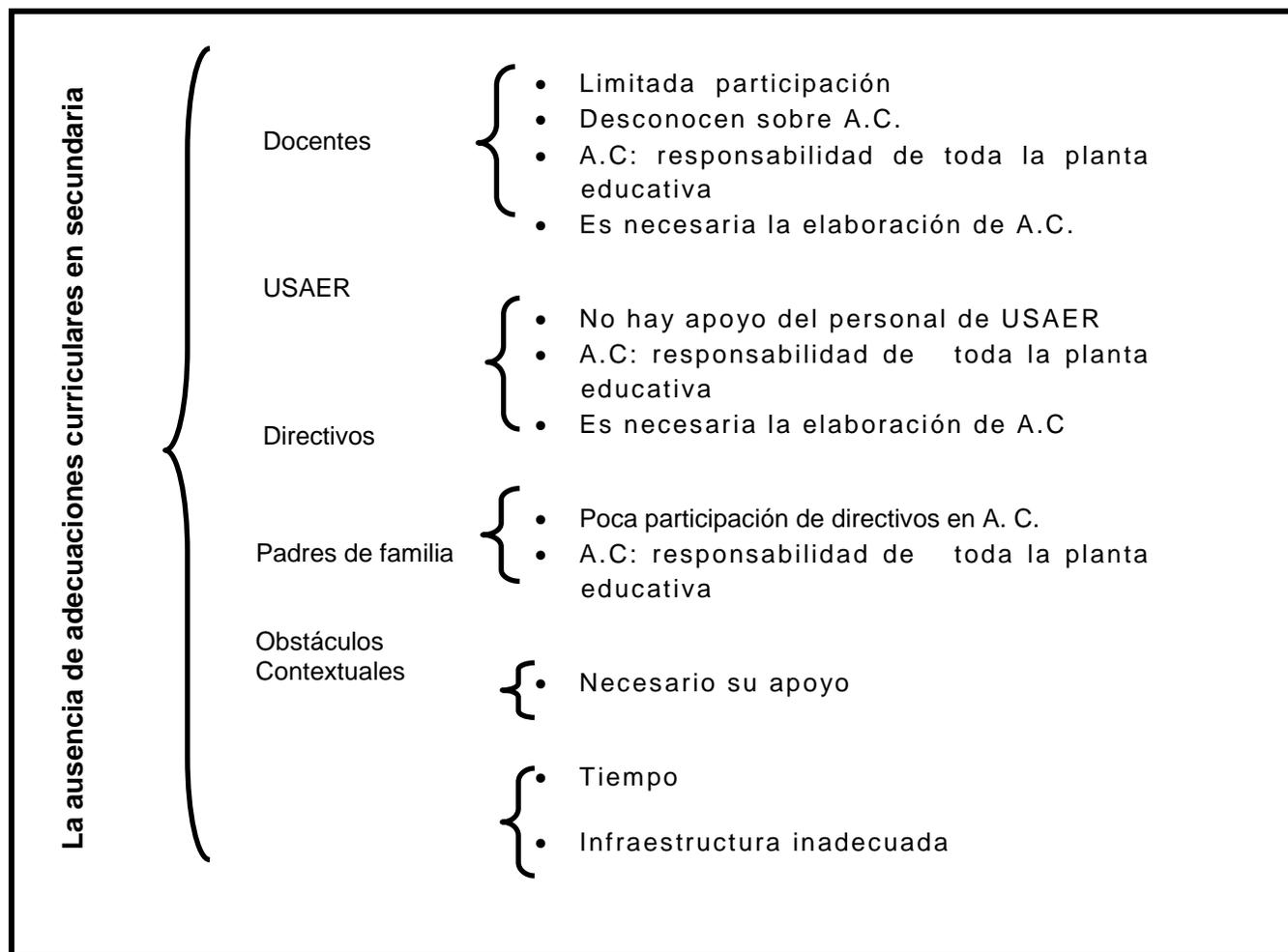


Fig. 17: El presente mapa conceptual refleja la relación de variables para la formulación del diagnóstico.



Una de las primeras tendencias que tuve al construir el problema generador de la propuesta fue decidir si acotar el número de variables que resultaron, es decir, crear una nueva categoría que integrara a las tres primeras, en una denominada “*Desvinculación entre personal educativo de secundaria para realizar adecuaciones curriculares*”. Sin embargo la decisión de no llevarla a cabo se debió a que consideré importante que los lectores de este trabajo logaran tener una visualización más clara y objetiva de las variables que derivan e inciden en el origen de la problematización estudiada para una posterior propuesta de solución.

Por lo tanto, las pruebas aplicadas en la escuela secundaria indagada, arrojaron como resultado de la investigación que la ausencia de adecuaciones curriculares se ve



reflejada principalmente en la poca participación que los docentes tienen (primera variable proyectada) en cuanto a la elaboración de éstas. Este fenómeno se debe a que los docentes no poseen suficientes conocimientos acerca del propio concepto “*adaptaciones curriculares*” en atención a alumnos con necesidades educativas especiales (tercera variable). Por lo tanto, esta situación obstaculiza el desarrollo de una forma sistemática y periódica de adecuar los contenidos para los alumnos que lo requieren, hecho que influye significativamente en la planeación integral de contenidos y actividades como parte estructural y fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesarios para el avance de los alumnos (cuarta variable) el cual se reflejará en el desarrollo de destrezas, de habilidades y de conductas observables en los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin duda, el nivel de apoyo insuficiente que reciben los docentes por parte del equipo USAER (segunda variable), posee una implicación importante en la ausencia de adaptaciones curriculares en secundaria ya que como se menciona inicialmente, los docentes no poseen los suficientes conocimientos en el campo de educación especial, de tal manera que los documentos que les son enviados ocasionalmente así como la impartición de talleres sin seguimiento, no han reflejado hasta ahora resultados positivos que impacten de manera importante en la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales, de acuerdo a las experiencias rescatadas de las entrevistas.

Al mismo tiempo, los factores contextuales, (sexta variable) suponen el apoyo necesario que un grupo de personas con una especialidad concreta brinda, si no de manera total, sí de manera substancial en beneficio directo a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, especialmente cuando los docentes se enfrentan a implicaciones contextuales impuestas como tiempos, carga de trabajo y/o una inadecuada infraestructura. Es decir, los docentes se encuentran de forma habitual con una serie de obstáculos que no pueden resolver, como el exceso de alumnos, entre 40 y 50 cada 50 minutos aproximadamente, lo que significa abundante trabajo en poco tiempo, situación que los mismos padres de familia y directivos reconocen. Por otro lado, el edificio escolar no cuenta con la infraestructura adecuada, ni con el apoyo didáctico necesario para este tipo de alumnos.

Retomando que las adaptaciones curriculares se refieren a una adaptación o adecuación de los contenidos dirigidos a personas con condiciones formativas individuales, resulta claro el efecto que genera el nivel de organización y planeación que se realice en el plano institucional, por lo tanto, la parte directiva ostenta una función importante como dirigente del mismo, función que puede propiciar un trabajo sistemático en un marco de vinculación armónica entre dirección, USAER y docentes. Partiendo de esta perspectiva, esta investigación encontró que el apoyo de parte de directivos es insuficiente hacia el equipo de USAER y docentes, (séptima variable) y los problemas que genera la ausencia de adaptaciones curriculares para alumnos con requerimientos educativos específicos, se han visto reflejados en el rendimiento o deserción de este tipo de alumnos durante los años posteriores a su integración en el nivel de secundaria. Estos saberes provienen de voz propia de los participantes, quienes señalan que al no haber apoyo en actividades como talleres, cursos, reuniones con padres de familia, gestiones para una infraestructura adecuada y apoyo económico para material didáctico, se afecta directamente en las



actitudes de los directivos, docentes, personal de USAER y de padres de familia, dando pie a un círculo cerrado de errores.

Es incuestionable que las adecuaciones curriculares constituyen parte integral de la planeación, en la cual debería intervenir toda la planta educativa de este contexto específico, (octava variable) con revisiones periódicas durante todo el ciclo escolar, aunque no se puede dejar de lado el soporte con el que los padres de familia pueden contribuir, que en este caso, el estudio revela su falta de apoyo (quinta variable), tanto en su asistencia a la escuela cuando es necesario, como en el cumplimiento y seguimiento de tareas requeridas a sus hijos con necesidades educativas especiales.

Conclusiones

En virtud de que las personas con necesidades educativas merecen todo nuestro apoyo y atención, es preciso generar una propuesta de intervención para intentar dar solución a esta problemática, considerando que la factibilidad de una decisión en ésta, dependerá de la claridad que tiene cada una de las variables expuestas destacando, como lo señala Judith Bell, (2002) los aspectos más significativos.

Además considero que resulta más adecuado mantener la claridad de las implicaciones que cada una de estas variables tiene en el problema encontrado, con la finalidad de crear una propuesta de intervención dirigida a los docentes, porque considero que son ellos quienes podrían generar, desde el enfoque socio-crítico un cambio social dentro de este contexto investigado.

La propuesta de intervención la presentaré en una segunda etapa, posterior a ésta, donde construí el problema generador de la propuesta (diagnóstico) misma que dará inicio respondiendo a las siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera es factible hacer llegar información a los docentes de secundaria?
- ¿Qué información sería relevante para la elaboración de adecuaciones curriculares en atención a alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo puede integrarse esta información para que resulte de fácil acceso a los docentes?
- ¿Quiénes serían las personas capacitadas para definir conceptos clave?
- ¿Dónde, cómo y cuándo conjuntar información precisa?

Referencias

- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu Primer Trabajo de Investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1996). *Artículos 1º y 3º*. México: Editorial Porrúa.
- Elliot, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Glaser y Strauss, en Richard W. Grove. (2009).
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa*. México: GRAÓ



- Ley General de Educación: *Artículo 41 (Reforma 12-06-2000)*. Rescatado el 15 de mayo 2009. <http://www.google.com/search?hl=en&q=articulo+41+ley+general+de+educacion&aq=2&oq=articulo+41>
- Macotela, F. S. (1999). La integración educativa en México. *Revista de Educación* (11). En <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>
- Maykut y Morehouse. (1999). *Investigación Cualitativa. Una Guía Práctica y Filosófica*. (1ª ed). Barcelona: Hurtado.
- Meece, J. (2002). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores*. México: FCE/SEP
- Piaget, J. (1999). *Adolescence*. En Eastwood and Atwater. (2ª ed). Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall.
- Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Especial. (2004). *La formación de maestros de educación especial: evolución y situación actual: Antecedentes históricos de la educación especial en México*. **Recuperado el** 16 de mayo 2009. http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan_04/ant_his.htm
- Rubio, J. y Varas, J. (1999). *El Análisis de la Realidad en la Intervención Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Edit. CCS.
- SEP. (2000). *Antología de Educación Especial, Carrera Magisterial*. México: Editora Centro de Publicaciones.
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa*. México: SEP
- SEP. (2007). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa. Seminario de Actualización para Profesores de Educación Especial y Regular en Durango*. México: SEP p-42
- Zubillaga, C. (1999). *Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar*. México: SEP



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LAS CONDICIONES DE TRABAJO EQUITATIVAS DE NATIVOS Y EXTRANJEROS EN AMÉRICA LATINA. EL CASO DE ARGENTINA Y PARAGUAY. AÑO 2006

Víctor Eduardo Torres¹ y Marcos Javier Andrada²

*Recibido: 15 de enero de 2010
Aceptado: 26 de febrero de 2010*

Resumen

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Cultural, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas establece el derecho a la educación y a las condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias. Sin embargo, el cumplimiento efectivo del mismo alcanza distintos niveles en América Latina. Las condiciones socioeconómicas y educativas que arrastran las personas, expone tanto a nativos como a extranjeros a un escenario de vulnerabilidad que condiciona sus posibilidades de trabajo y de movilidad social.

Este trabajo procura analizar si la probabilidad de estar desempleado, entre otros factores, está vinculada con los niveles de escolaridad alcanzada, en un país receptor de inmigración como Argentina en contrapunto con un país expulsor de población como lo es Paraguay.

Las estimaciones se realizan a través de un modelo de regresión logística binaria utilizando como fuente de datos la Encuesta Permanente de Hogares de ambos países del año 2006.

Palabras claves: equidad, condiciones de trabajo y educación

¹ Lic. En Economía. Doctorando en Demografía (Facultad Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba). Instituto de Estadística y Demografía (FCE – UNC). Centro de Estudios Avanzados (CONICET - UNC). Argentina.

² Lic. En Psicopedagogía. Doctorando en Demografía (Facultad Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Córdoba). Universidad Nacional de La Rioja (UNLAR). Centro de Estudios Avanzados (CONICET - UNC). Argentina. licmarcosandrada@yahoo.com.ar



Abstract

The International Covenant on Economic, Social and Cultural adopted by the UN General Assembly established the right to education and fair working conditions and satisfactory. However, the effective reach of different levels in Latin America. Socio-economic conditions and educational dragging people exposed to both native and Foreigners with a scenario of vulnerability that affects their job opportunities and social mobility.

This paper seeks to analyze to what extent the probability of being employee is linked to levels of schooling for natives or foreigners in a country of immigration as Argentina in counterpoint with a population of expelling such as Paraguay.

Estimates are made through a logistic regression model binary data source using the Permanent Household Survey of both countries in 2006.

Key words: equity, working conditions and education

Introducción

La migración es un fenómeno sumamente complejo y entre sus múltiples causas convergen causas políticas, culturales, bélicas, socio-ambientales y económicas entre muchas otras. En el contexto latinoamericano las situaciones difieren entre los países y el contexto político-económico que los países se encuentran inmersos.

Argentina y Paraguay, situados ambos países en América del sur, presentaban respecto al comportamiento de los movimientos migratorios de su población posiciones diametralmente opuestas. Aunque ambos países fueron receptores de inmigración europea. Argentina fue tradicionalmente, por lo menos hasta principios del siglo XXI, receptor de migración; mientras que Paraguay se ha caracterizado por la fuerte expulsión de su población sobre todo a partir de finales del siglo XIX.

“El mayor porcentaje de emigración a la Argentina se produjo entre 1947 y 1960. Hasta la década del 50 la principal emigración de paraguayos no era definitiva o permanente. Es recién a partir de la década del 60 cuando este flujo tiende a fijar residencia en el país de destino, en esa década un 23,7% del total de paraguayos viviendo en ese país decidieron adoptar la nacionalidad argentina”¹.

Las principales causas de la emigración de los paraguayos, estarían vinculadas a motivos económicos, la inequitativa distribución de la tierra produjo una fuerte desigualdad social, que obligó principalmente a los obreros rurales a emigrar hacia los grandes centros urbanos. La población de paraguayos que emigraron se estableció en zonas más urbanizadas y pobladas, como lo es la provincia de Buenos Aires, su principal lugar de establecimiento en Argentina, en lo que se conoce como éxodo rural.

Durante la década de 1990 el área metropolitana de Buenos Aires fue el principal destino de los inmigrantes a raíz de las transformaciones económicas producidas y del mercado de trabajo. Esto estuvo motivado por un decrecimiento en la demanda de trabajo que provocó un efecto retiro de los migrantes internos, mientras que la de los países limítrofes se mantuvo durante todo el decenio. Por su parte, la oferta se vio modificada con

¹ Fischer, Sara. (1997). Inmigración y Emigración en el Paraguay 1870 – 1960,



factores tales como niveles educativos más deteriorados en los nativos y condiciones más flexibles (y más vulnerables) en los migrantes, produciéndose una competencia entre ambos, sobre todo en lo referido al nivel de actividad proveniente del menor salario que los extranjeros percibían. En el período 1990-1995, los migrantes limítrofes sustituyeron a los internos, pero en la etapa recesiva (cuando el sector construcción y manufactura expulsaron mano de obra) ambos grupos sufrieron las consecuencias. De este modo, los migrantes limítrofes reemplazaron a los internos en actividades como el servicio doméstico, la construcción y otras más, ya que el tipo de empleo era no registrado, mientras que los migrantes internos tuvieron que comenzar con actividades por cuenta propia (Cortés y Groisman, 2004).

En cuanto a los sectores de actividad donde se insertaron los migrantes, según los resultados derivados del uso de un *pool* de bases de los años 1993, 1995, 1997, 1999 y 2001, el 36.4% de los inmigrantes varones limítrofes recientes trabajaba en la construcción (contra el 10.7% de los migrantes internos) mientras el 63.8% de las migrantes limítrofes estaban ocupadas en el servicio doméstico, versus el 40.4% de las internas (Cortés y Groisman, 2002) y “aunque no existían diferencias entre el nivel educativo de limítrofes e internos en el conjunto de los ocupados, en cambio había diferencias entre las mujeres, en el servicio doméstico, donde la proporción de limítrofes que habían finalizado el secundario era más alta que entre las migrantes internas (34,6% y 9%, respectivamente). Entre los varones que trabajaban en la construcción no se observa esta diferencia, si bien los niveles educativos de los migrantes provenientes de las provincias limítrofes era más bajos que la de los limítrofes.” (Cortés *et al.*, 2002; pág. 16).

En este contexto y sin desconocer el efectos que las redes sociales pueden ejercer para fortalecer la migración y la periodicidad de los retornos hacia el lugar de origen, lo que aquí habrá de analizarse son las posibilidades reales que nativos y extranjeros tiene de ocuparse y de satisfacer su necesidad de trabajar.

Respecto al análisis de la oportunidad de desempleo, debe señalarse que naturalmente la educación en diversos grados determina mejores oportunidades laborales y de ingreso; y si dado el caso, que los individuos no consiguieron demasiada inversión en educación, las condiciones de conseguir empleo o de obtener buenos salarios se ve limitada tanto para extranjeros como para los nativos.

Estas teorías que explican a la educación como inversión, encuentra entre sus principales exponentes a Gary Becker, quien publica en 1964, su famoso libro “Capital Humano” en que expone su teoría de considerar a la educación y a la formación como inversiones que los individuos realizan para incrementar su producción y su eficiencia.

La teoría del Capital Humano, sintéticamente, plantea que la educación existe porque aporta utilidad por lo que, en consecuencia, es tomada como un elemento de consumo; pero, como la productividad es la que determina en gran parte la remuneración, la educación actual puede incrementar los ingresos en el futuro y en este sentido es considerada como un elemento de inversión. Por lo tanto, ya sea como elemento de consumo o de inversión, la educación rinde utilidad (ahora o en el futuro) (Jhones, 1995).

Sin embargo, en el discurso elaborado para el 58° período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, la Relatora Especial de los Derechos Humanos de los Migrantes sostuvo: “que no se puede limitar el análisis (del fenómeno migratorio) a un enfoque puramente económico donde la productividad y el aporte (laboral



y económico) del migrante son los únicos valores; se debe enfocarlo integralmente desde una perspectiva de respeto de sus derechos, de la corresponsabilidad de los Estados como garantes de estos derechos y los aportes positivos de la migración en el plano sociocultural”.

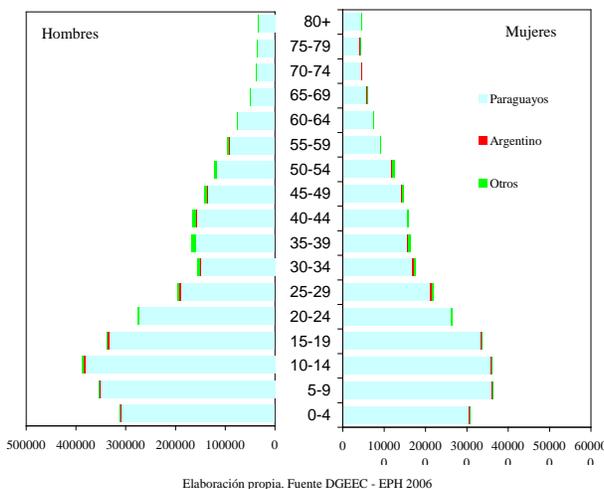
El Consejo Ejecutivo de la UNESCO, por su parte, en el marco del movimiento mundial de Educación para Todos establece dos grandes objetivos: alcanzar a los inalcanzables e incluir a los excluidos. Toda persona tiene derecho a la educación y a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo independientemente de su nacionalidad ¹.

Sobre el respeto de los derechos intrínsecos de educarse y de trabajar que toda persona tiene, es que analizamos las condiciones de vulnerabilidad de los individuos migrantes y las posibilidades de trabajo y de movilidad social.

A partir de lo expuesto precedentemente consideramos oportuno, presentar las principales características de la estructura de la población de ambos países. En el **Gráfico I**, observamos que Paraguay presenta una estructura de población joven, con una pirámide en forma de campana, pero en la que se observa el faltante de la población en edad productiva, acentuándose dicho faltante en los grupos quinquenales de 25 a 29 años y en el grupo de 20 a 24 años, grupos poblacionales en los que sin duda se hace sentir el efecto de la migración.

Grafico I

Población de Paraguay - Año 2006



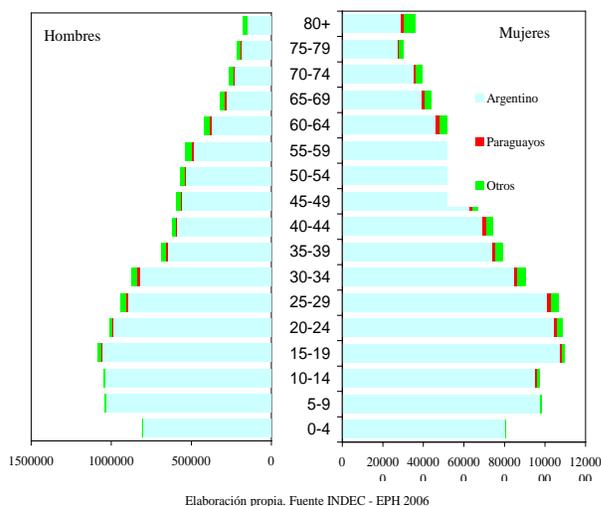
En el mismo gráfico puede observarse, en el color rojo de las barras la participación de los argentinos y en verde la participación de “otros” extranjeros sobre el total de la población de Paraguay. La población total del país era en el año 2006 de seis millones de personas (6.301.000), según las estimaciones de Naciones Unidas, apenas el 16% del total de la población de Argentina, por lo tanto debe interpretarse con cuidado la participación de los extranjeros, al tratarse de totales absolutos muy diferentes.

¹ Shiefelbein, E; Tedesco J. (1995): Una Nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina.



Gráfico II

Población de Argentina - Año 2006



La situación de Argentina por su parte, muestra en el **Gráfico 2**, respecto a la composición de la estructura de su población, una pirámide con una población más envejecida, producto de encontrarse este país en una etapa más avanzada de la transición demográfica.

Lo que por otra parte las pirámides muestra es una importante participación de los paraguayos sobre el total de la población de Argentina, que según estimaciones de Naciones Unidas para el año 2006 alcanzaba los treinta y nueve millones de habitantes (39.134.000). La participación de los paraguayos sobre la población de Argentina, se observa en la población de 45 años hasta la de 54 años, lo que puede resultar de migraciones ya asentadas en el país desde hace varios años.

En este último gráfico, como en el caso del primer, se muestran las estructuras de población de ambos países, con la participación de los extranjeros sobre el total de la población por grupos de edades y sexo. Sin embargo debe resguardarse que bajo la clasificación de los extranjeros en el grupo “otros” encuadra una gran variabilidad de situaciones, y oculta otras corrientes de migración importantes, como la migración de los Bolivianos en Argentina.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es cuantificar la incidencia que tienen ciertas variables (edad, sexo, nivel educativo alcanzado, zona donde vive y el hecho de ser emigrante) con la probabilidad en estar desempleado en dos países con tradiciones de comportamiento migratorio opuestos como el caso de Argentina y en Paraguay en el año 2006.

Fuente de Datos

Las fuentes de datos utilizadas son las Encuestas Permanentes de Hogares de los dos países. Estos instrumentos proporcionan información exhaustiva respecto características



demográficas y socioeconómicas de la población vinculadas a la fuerza de trabajo de una muestra de la población, que presenta las limitaciones propias de una muestra.

Para la elaboración del trabajo se utilizó las EPH de Argentina del segundo semestre del 2006 y la encuesta de hogares anual de Paraguay del mismo año. Ambas encuestas presentan similar constitución, y en ambos casos se utilizaron la base de personas de dicho instrumento. Para el caso de Argentina se tomó la última información que se disponía, con el mayor número de casos, que corresponde a la base del segundo semestre del año 2006. En tanto que para Paraguay se utilizó, como se mencionará, la encuesta del año 2006, que se aplica sobre zonas urbanas y rurales del país. Al respecto conviene señalar que La EPH de Argentina se realiza solo sobre los aglomerados urbanos del país, pero sobre una población que casi es su totalidad es urbana.

En base a esta encuesta se proporcionan regularmente, las tasas oficiales de empleo, desocupación, subocupación y pobreza.

Para el cumplimiento del el objetivo planteado, este es el mejor instrumentos que se dispone en ambos países para determinar si las personas se encuentran ocupadas o no. Se consideraban “ocupados” a quienes desarrollaban, en un período de referencia dado, una actividad laboral. En el caso de los desocupados se refiere aquel conjunto de personas que no tiene una ocupación, busca activamente trabajo y está disponible para trabajar en un cierto periodo de tiempo.

Caracterización de las Poblaciones

Para comprender la situación de las poblaciones, a continuación se expone la distribución de frecuencias de un grupo reducido de variables que fueron extraídas del total de la población de cada uno de los países según sus respectivas EPH, considerando sólo aquellos que son argentinos o paraguayos.

Tabla 1. Porcentaje de la población distribuida por sexo

		Hombre	Mujer
EPH Argentina	Argentinos	48%	52%
	Paraguayos	40%	60%
	Total	48%	52%
EPH Paraguay	Paraguayos	50%	50%
	Argentinos	52%	48%
	Total	50%	50%

Fuente: EPH de Argentina y Paraguay.

La Tabla 1 presenta como nota distintiva, respecto a la distribución por sexo, una población paraguaya feminizada de los residentes en Argentina, en el resto de los casos no hay desbalances importantes.



Tabla 2. Porcentaje de la población distribuida por grupos de edades

		<20	20-39	40-59	60+
EPH Argentina	Argentinos	37%	30%	20%	12%
	Paraguayos	7%	28%	33%	33%
	Total	37%	30%	20%	12%
EPH Paraguay	Paraguayos	47%	27%	17%	9%
	Argentinos	37%	34%	20%	9%
	Total	47%	27%	18%	9%

Fuente: EPH de Argentina y Paraguay.

Cuando se analizan las distribuciones por grupos de edades de los migrantes se observa que un importante porcentaje, el 66% de la población de Paraguayos en Argentina, tienen al momento de la EPH más de 40 años. En este cuadro se puede observar con más detalle también que Paraguay tiene una estructura de población mucho más joven que Argentina, con un 47% de su población con menos de 20 años.

Tabla 3. Porcentaje de la población según nivel educativo alcanzado

		Primario	Secundario	Superior
EPH Argentina	Argentinos	32%	49%	19%
	Paraguayos	28%	66%	6%
	Total	32%	49%	19%
EPH Paraguay	Paraguayos	68%	25%	7%
	Argentinos	53%	31%	16%
	Total	68%	26%	7%

Fuente: EPH de Argentina y Paraguay.

La construcción de este indicador se hizo en base al número de años aprobados de las personas. La coexistencia de diversos sistemas de educación requirió que se reclasificaran los datos de ambos países según el código internacional uniforme ISCED elaborado por la UNESCO como un “instrumento idóneo para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos países y también en un plano internacional” (UNESCO, 1997, pág III).

La distribución de frecuencias según el nivel educativo alcanzado muestra, como dato sobresaliente que los argentinos presentan mayor porcentaje de población con nivel superior que los paraguayos, tanto con los que residen en el país como los que migraron a Paraguaya. Ello tal vez motivado por el temprano y masivo desarrollo histórico de la educación en Argentina.

Este punto, cobra importancia, si se considera, como las teorías del capital humano a la educación como una inversión. La población de Paraguay, revela como dato distintivo que un 68% de su población solo había alcanzado para el año 2006 nivel primario, sin embargo debe tener presente también nuevamente la joven estructura poblacional de Paraguay.



Tabla 4. Distribución de la población según lugar de residencia en porcentaje.

		<500,000 hab	>= 500,000 hab
EPH Argentina	Argentinos	65%	35%
	Paraguayos	47%	53%
	Total	65%	35%
		Urbana	Rural
EPH Paraguay	Paraguayos	52%	48%
	Argentinos	64%	36%
	Total	52%	48%

Fuente: EPH de Argentina y Paraguay.

La cantidad de habitantes por aglomerado, al administrarse la EPH argentina sobre los aglomerados urbanos, es un indicador que nos impide establecer una comparación directa con los datos que proporciona la EPH paraguaya y su clasificación en urbano y rural. Sin embargo se lo utiliza en este caso como proxy, la cantidad de habitantes, para determinar el lugar de destino de los inmigrantes paraguayos.

Esta distribución de frecuencias según el lugar de residencia muestra que los paraguayos se encuentran en los aglomerados de más de 500.000 habitantes, en tanto que el mayor porcentaje (65%) de los argentinos relevados en la encuesta residen en el país en aglomerados de menos de 50.000 habitantes.

Para el caso de los que viven en Paraguay, la mayoría de los argentinos que residen en ese país lo hace en zonas urbanas, mientras que la mayoría de los paraguayos lo hace en la zona rural.

Tabla 5. Porcentaje de la población según situación conyugal.

		No Unido/Casado	Casado/Unido
EPH Argentina	Argentinos	62%	38%
	Paraguayos	37%	63%
	Total	62%	38%
EPH Paraguay	Paraguayos	65%	35%
	Argentinos	54%	46%
	Total	65%	35%

Fuente: EPH de Argentina y Paraguay.

La distribución de frecuencias según la situación conyugal muestra: en el caso de los paraguayos que vive en Argentina que la mayoría están casados o unidos, el restante 37%, fue registrado por la encuesta como no unidos. La relación en Paraguay es prácticamente la inversa al observada en Argentina, el 65% no esta casado y el restante 35% si lo hizo. No se observan diferencias para los argentinos que viven en ese país. Nuevamente la estructura de población afecta al indicador.



El desempleo en ambos países

Como una primera aproximación al tema del desempleo, a continuación se exhiben los cuadros referidos a los porcentajes de desempleo en cada uno de los países tanto para nativos como para migrantes.

Teniendo en cuenta aquellos con 10 años o más las tasas de desempleo para argentinos y paraguayos (por sexo) en Argentina son:

Tabla 6. Porcentaje de desempleo en Argentina

Sexo	Nacionalidad	N	Porcentaje
Masculino	Argentino	31287	6,99%
	Paraguayo	240	5,00%
Femenino	Argentino	23188	9,58%
	Paraguayo	239	6,69%

Fuente: EPH de Argentina.

De acuerdo a lo que puede observarse, los hombres argentinos tienen 7% de desempleo mientras que los paraguayos solo un 5%, para el caso de las mujeres, las argentinas tienen un 9.58% de desempleo mientras que las paraguayas tienen un porcentaje de desempleo de 6.69%. Sin embargo, cabe preguntarse si la diferencia en estos promedios es significativa o se debe a motivos muestrales.

Para conocer la respuesta se hicieron dos pruebas de diferencias de medias (una para hombres y otra para mujeres) en la que se contrasta si los promedios son estadísticamente diferentes o no.

El resultado de dichas pruebas puede verse en la tabla 7.

Tabla 7. Prueba T de Muestras Independientes. Argentina 2006.

Sexo		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		95% Int de conf para la diferencia		
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Dif de medias	Inf	Sup
Masculino	Se han asumido varianzas iguales	6,084	0,014	1,206	0,228	0,02	-0,012	0,052
	No se han asumido varianzas iguales			1,404	0,161	0,02	-0,008	0,048
Femenino	Se han asumido varianzas iguales	9,761	0,002	1,509	0,131	0,029	-0,009	0,066
	No se han asumido varianzas iguales			1,767	0,078	0,029	-0,003	0,061

Fuente: EPH de Argentina.



En base al cuadro anterior se observa que los hombres argentinos tienen mayor porcentaje de desempleo que los paraguayos (la diferencia entre ellos es 2%), como así también las mujeres argentinas tienen mayor porcentaje de desempleo que las paraguayas (la diferencia es 2.9%). Sin embargo, la salida muestra que tanto para el caso de hombres como mujeres no hay evidencias de diferencias estadísticamente significativas (al 5%) en el porcentaje de desempleo entre los nativos y los extranjeros.

De igual manera se realizó el mismo procedimiento utilizando la EPH de Paraguay, y los resultados obtenidos fueron:

Tabla 8. Porcentaje de desempleo en Paraguay

Sexo	Nacionalidad	N	Porcentaje
Masculino	Paraguayo	6289	4,83%
	Argentino	69	4,35%
Femenino	Paraguayo	3929	8,55%
	Argentino	52	3,85%

Fuente: EPH de Paraguay.

Si se analiza la Tabla 8 se observa que los porcentajes de desempleados son menores que en el caso de la EPH Argentina en general y sólo las mujeres paraguayas tienen un porcentaje considerablemente más alto. Sin embargo, para ver si las diferencias son estadísticamente significativas se realizó la prueba de hipótesis cuyo resultado se exponen en la tabla 9, a continuación.

Tabla 9. Prueba T de Muestras Independientes. Paraguay 2006.

Sexo		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		95% Int de conf para la dif		
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Dif de medias	Inf	Sup
Masculino	Se han asumido varianzas iguales	0,142	0,707	0,187	0,851	0,005	-0,046	0,056
	No se han asumido varianzas iguales			0,195	0,846	0,005	-0,045	0,054
Femenino	Se han asumido varianzas iguales	4,923	0,027	1,089	0,276	0,047	-0,038	0,132
	No se han asumido varianzas iguales			1,719	0,091	0,047	-0,008	0,102

Fuente: EPH de Paraguay.

Al igual que en el caso de la EPH Argentina, la prueba T (al 5%) no rechaza la hipótesis de que el promedio del porcentaje de desempleados de paraguayos y argentinos sea igual, tanto para el caso de hombres como mujeres.



En síntesis, en base a los resultados encontrados hay evidencias que el hecho de ser nativo o inmigrante tanto en Argentina como en Paraguay no presenta diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de desempleo, tanto para el caso de hombres como para mujeres. Por consiguiente, son otras las variables que influyen a que una persona tenga mayor probabilidad de ser desempleada, y no la condición de nativo o extranjero.

Para conocer cuáles son esas variables que mayor importancia tienen en lo relativo al desempleo, se presentan dos modelos logísticos (uno construido en cada país) y con esos resultados es posible interpretar las variables y los valores de las mismas que más están más relacionadas con el desempleo.

Metodología para la construcción de los modelos

Al igual que en el caso de la regresión lineal, la regresión logística binaria es utilizada para analizar relaciones entre una variable dependiente y una o más variables independientes. La diferencia es que bajo el análisis de regresión logística la variable dependiente puede asumir uno de dos posibles valores (es decir, es dicotómica o binaria) y las variables independientes pueden ser métricas o dicotómicas (usualmente, estas variables independientes son conocidas como covariables en regresión logística).

En cualquier problema de regresión lineal, la cantidad clave es la media de la variable dependiente dado el valor de la variable independiente: $E(Y/x)$ y puede asumir cualquier valor mientras x tenga un rango entre $-\infty$ y ∞ , donde para el caso univariado x denota un valor particular de la variable independiente.

Ahora bien, si la variable dependiente es dicotómica como en esta aplicación, donde:

$$\begin{aligned} Y &= 1 \text{ si la persona está desempleada} \\ Y &= 0 \text{ si la persona no está desempleada} \end{aligned}$$

Para arribar a una solución que estime $E(Y/x)$ en el intervalo $[0,1]$, se trabaja con la regresión logística. Siguiendo la notación de Hosmer & Lemeshow (1989), se denota la media condicional como $\gamma(x) = E(Y|x)$, cuya forma específica en este modelo es:

$$P(Y = 1) = \pi(x) = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 x}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 x}}$$

Se define el *odds* como el cociente de la probabilidad de que $Y = 1$ dividido por la probabilidad de que $Y = 0$, es decir :

$$Odds = \frac{\gamma(x)}{1 - \gamma(x)}$$

La transformación logit definida en términos de $\pi(x)$ para el caso univariado se expresa como sigue:



$$g(x) = \ln \left[\frac{\pi(x)}{1 - \pi(x)} \right] = \beta_0 + \beta_1 x_1$$

En los problemas que incluyen k variables predictoras, las que forman un vector \mathbf{x} , la transformación logit es:

$$g(\mathbf{x}) = \ln \left[\frac{\pi(\mathbf{x})}{1 - \pi(\mathbf{x})} \right] = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_k x_k$$

La forma de interpretar el odds en el caso acá analizado es cuanto se modifica la probabilidad de estar desempleado cuando el valor de la variable independiente considerada cambia (por ejemplo, si es nativo o extranjero).

De este modo, lo relevante es estimar el valor del coeficiente para cada una de las variables que forman parte del modelo (sexo, edad, nivel educativo, si es nativo o extranjero, estado civil.) tanto para la EPH de Argentina como para la de Paraguay.

Resultados

Modelo logístico en el caso de la encuesta paraguaya

La regresión logística binaria incluyó las siguientes variables independientes:

- Edad (<20 años, 20 a 39 años, 40 a 59, 60 y más años)
- Años de educación agrupados: Primario (sin educación hasta 6 años), Secundario (de 7 a 12 años de educación) y Superior (12 años o más de educación).
- Área: Urbana o Rural
- Estado Civil: Casado o Unido en una categoría versus el resto agrupadas en otra
- Migrante: Paraguayo o Argentino
- Sexo: Masculino o Femenino

A los fines de encontrar una ecuación que caracterice ambos grupos se utilizaron todos los desempleados disponibles en la muestra (636 casos) y posteriormente se extrajeron de manera aleatoria igual cantidad de casos de aquellos que están desempleados. Esto se debe a que si se dejasen la totalidad de estos últimos se obtendría una ecuación descompensada por la desproporción existente entre ambas categorías y en la matriz de resultados no se pronosticarían casos de desempleados.

La variable dependiente es empleado/desempleado y se incluye en la categoría 'empleado' todas aquellas personas paraguayas o argentinas con edad de 10 años o más, que no sean inactivas y que cumplan –al menos- con alguna de las siguientes tres condiciones:

- Haya trabajado como empleado, cuenta propia o familiar en los últimos 7 días
- Haya trabajado aunque no haya realizado en los últimos 7 días
- Haya trabajado al menos 1 hora en los últimos 7 días



Por el contrario para aquellos paraguayos o argentinos con 10 años o más y que no son inactivos, si esto no ocurriera, la persona pertenece a la categoría ‘desempleado’.

El resultado obtenido, mediante la aplicación de un método de ingreso de todas las variables, es:

Tabla 10. Variables en la Ecuación (EPH Paraguay)

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
EDAD			39,147	3	,000	
EDAD(1)	1,457	,327	19,924	1	,000	4,295
EDAD(2)	1,353	,303	19,977	1	,000	3,870
EDAD(3)	,578	,314	3,386	1	,066	1,783
ESTADO_CIVIL(1)	,609	,146	17,508	1	,000	1,839
NIVEL_EDUCATIVO			27,240	2	,000	
NIVEL_EDUCATIVO (1)	,270	,205	1,726	1	,189	1,310
NIVEL_EDUCATIVO (2)	,860	,203	17,875	1	,000	2,364
AREA(1)	,888	,132	45,221	1	,000	2,429
MIGRANTE(1)	,256	,633	,163	1	,686	1,291
SEXO(1)	-,667	,126	27,890	1	,000	,513
Constante	-2,365	,726	10,605	1	,001	,094

Fuente: EPH de Paraguay.

De acuerdo a los resultados obtenidos se concluye que a medida que la persona es más joven se incrementa el odds de estar desempleado: en el caso de tener menos de 20 años el odds de estar desempleado es 4.295 veces comparado con los que tienen 60 años o más. Del mismo modo, el odds de quedar desempleado es 3.87 veces mayor para los que tienen entre 20 y 39 años comparados con los de 60 o más años y, finalmente, aquellos que tienen entre 40 y 59 años el odds de ser desempleados es 1.783 veces mayor que los que tienen 60 años o más.

En cuanto al estado civil, los que pertenecen a la categoría ‘No Unido/No Casado’ presentan un odds 1.839 mayor de ser desempleados que aquellos que están unidos o casados.

Al considerar los años de educación (una de las variables más importantes en lo relativo a la situación laboral de una persona) los resultados muestran que aquellos que tienen educación primaria tienen un odds 1.31 veces mayor de ser desempleados que aquellos que tienen estudios superiores. Por otra parte los que tienen estudios secundarios tienen un odds de estar desempleado aún mayor: es 2.364 veces que aquellos que tienen estudios superiores.

Sin embargo es importante destacar que el hecho que el odds de estar desempleados sea mayor para los que tienen secundario que los que tienen estudios primarios no implica que estos últimos estén en mejores condiciones laborales. Hay que recordar que la variable bajo estudio alude a si un individuo está empleado o desempleado, pero no tiene en cuenta la situación, el salario y demás aspectos relevantes que permitirían concluir que uno u otro estén en mejor situación.



Con respecto al área donde vive la persona, aquellos que viven en la zona urbana registran el valor del odds de quedar desempleados de 2.429 veces mayor que aquellos que viven en la zona rural, y los que son paraguayos tienen un odds de quedar desempleados 1.291 veces mayor que si fueran argentinos. Por último, el odds de quedar desempleados de los hombres es de 0.513 para las mujeres.

En cuanto al grado de acierto que se obtuvo, el mismo puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 11. Tabla de Clasificación Regresión Logística (EPH Paraguay)

	Observado		Pronosticado		
			Ocupado		Porcentaje correcto
			Ocupado	Desocupado	
Ocupado	Ocupado	401	235	63,1	
	Desocupado	169	467	73,4	
Porcentaje global				68,2	

Fuente: EPH de Paraguay.

Se observa que el ajuste general fue correcto en el 68% de los casos (868 de los 1272 utilizados). De los 636 empleados se pronosticó correctamente 401 de ellos (63%) y de los desocupados 467 de los 636, lo que da un porcentaje mayor (73.4%) con lo que se observa que la ecuación obtenida estima un poco mejor para los desocupados.

Modelo logístico en el caso de la encuesta argentina

La EPH de Argentina se trabajó del mismo modo que se trabajó la de Paraguay, incluyendo las mismas variables independientes con las mismas categorías. La única modificación que se introdujo es que se utilizó una variable diferente para medir el área donde vive la persona, la cual indica si el aglomerado tiene un tamaño más de 500.000 habitantes y no se incorporó la variable que contiene información si vive en área rural o urbana ya que no se dispone de ella.

En este caso la definición de desempleo que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) utiliza y que se aplica en el presente trabajo comprende todas aquellas personas con 10 años de edad o más, que no sean inactivas y que declararon:

- Haber trabajado por lo menos una hora en forma remunerada.
- Haber trabajado 15 horas o más sin remuneración.
- No haber trabajado en la semana de referencia por algún motivo circunstancial pero mantener el empleo.

Por su parte, los desocupados son aquellos que

- Lo buscaron activamente en la semana de referencia, o bien
- Lo venían buscando y en la semana de referencia suspendieron la búsqueda por causas circunstanciales.



En este caso el resultado obtenido para la regresión logística binaria fue:

Tabla 12. Variables en la Ecuación (EPH Argentina)

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
EDAD			309,764	3	,000	
EDAD(1)	1,340	,127	111,210	1	,000	3,819
EDAD(2)	,525	,099	28,145	1	,000	1,690
EDAD(3)	-,198	,103	3,727	1	,054	,820
ESTADO_CIVIL(1)	,772	,048	259,360	1	,000	2,164
NIVEL_EDUCATIVO			101,322	2	,000	
NIVEL_EDUCATIVO (1)	,771	,098	62,294	1	,000	2,162
NIVEL_EDUCATIVO (2)	,469	,052	79,867	1	,000	1,598
AREA(1)	-,330	,047	50,358	1	,000	,719
MIGRANTE(1)	,162	,279	,334	1	,563	1,175
SEXO(1)	-,400	,046	75,100	1	,000	,670
Constante	-,887	,295	9,046	1	,003	,412

Fuente: EPH de Argentina.

De acuerdo a los resultados obtenidos se concluye que a medida que la persona es más joven se incrementa el odds de estar desempleado: en el caso de tener menos de 20 años el odds de estar desempleado es 3.819 veces comparado con los que tienen 60 años o más. Del mismo modo, el odds de quedar desempleado es 1.69 veces mayor para los que tienen entre 20 y 39 años comparados con los de 60 o más años y, finalmente, aquellos que tienen entre 40 y 59 años el odds de ser desempleados es 0.82 veces que los que tienen 60 años o más (en este caso en particular es un poco menor que la categoría tomada como referencia). Entonces a mayor edad de los grupos de edad considerados mayor es el odds de estar desempleado.

En cuanto al estado civil, los que pertenecen a la categoría 'No Unido/No Casado' presentan un odds 2.164 mayor de estar desempleados que aquellos que están unidos o casados.

Al considerar los años de educación los resultados muestran que aquellos que tienen educación primaria tienen un odds 2.162 veces mayor de ser desempleados que aquellos que tienen estudios superiores mientras que los que tienen estudios secundarios tienen un odds de estar desempleados de 1.598 veces más que aquellos que tienen estudios superiores.

A diferencia que lo expuesto anteriormente con el caso de la EPH de Paraguay, en este caso sí se verifica que a medida que la persona tiene mayor educación el odds de ser desempleado disminuye progresivamente.

Con respecto al área donde vive la persona, aquellos que viven en los aglomerados con menos de 500.000 habitantes registran el valor del odds de quedar desempleados es 0.719 veces mayor que aquellos que viven en los aglomerados de 500.000 habitantes o más, y los que son argentinos tienen un odds de quedar desempleados 1.175 veces mayor que si



fueran paraguayos. Por último, el odds de quedar desempleados de los hombres es 0.670 veces el de las mujeres.

En este caso, al igual que en anterior se dispone de una tabla de clasificación de los casos observados versus los clasificados.

Tabla 13. Tabla de Clasificación Regresión Logística (EPH Argentina)

	Observado		Pronosticado		
			Ocupado		Porcentaje correcto
	Ocupado	Desocupado	Ocupado	Desocupado	
	Ocupado	Ocupado	3010	1426	67,9
		Desocupado	1681	2755	62,1
	Porcentaje global				65,0

Fuente: EPH de Argentina.

De acuerdo a la tabla puede verse que el ajuste general fue correcto en el 65% de los casos (5765 de los 8872 utilizados). De los 4436 empleados se pronosticó correctamente 3010 de ellos (68%) y en el caso de los desocupados da un porcentaje un poco inferior (62%) ya que se pronosticaron correctamente 2755 de los 4436 con lo que se observa que la ecuación obtenida estima un poco mejor para los ocupados a diferencia de lo que ocurre en el caso de la regresión para el caso de la EPH Argentina.

Comentarios Finales

Si se retoma lo que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Cultural, establece respecto al derecho a la educación y a las condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias. El análisis de las oportunidades de empleo en un país un país tradicionalmente receptor de inmigración, como lo fue el caso de Argentina hasta el siglo XX, y se lo compara con otro tradicionalmente expulsor como lo es Paraguay no se observan diferencias estadísticamente significativas entre nativos y extranjero de estar ocupado o desocupados. Esto, naturalmente no implica una situación de equidad e igualdad de empleo y podría estar indicando una multiplicidad de situaciones como, en este caso en particular que los migrantes acepten condiciones de trabajos que los nativos no están dispuestos alcanzar, pero este análisis aunque sumamente interesante no forma parte del propósito de este trabajo en primera instancia.

De acuerdo a los valores arrojados por cada una de las regresiones, se advierte tanto para el caso de la EHP Argentina como Paraguayas que la variable que más incide en que una persona esté desempleada es la edad: aquellos que con menos de 20 años de edad tienen un odds 3.819 (en el caso de la EPH Argentina) y 4.295 veces más (EPH Paraguaya) de estar desempleados que aquellos que tienen 60 años o más. Se trata de personas jóvenes pero que efectivamente están procurando tener un empleo.

Respecto al análisis de la oportunidad de empleo, debe señalarse que naturalmente la educación en diversos grados determina mejores oportunidades laborales y de ingreso.



Lo que aquí se observa es que los años de educación tienen un papel importante, sobre todo en el caso de Argentina, en donde tener nivel primario amplifica fuertemente (2,162 veces) el odds de quedar desempleado al compararlo con aquellos que tienen nivel superior. Por otra parte en Paraguay aquellos con nivel secundario son aquellos que tienen mayor odds de estar desempleados (2,364 veces más altas que aquellos que tienen nivel superior). Esto tal vez evoque nuevamente a la disposición a estar ocupado en actividades que una persona con estar características no estaría dispuesto aceptar y que incrementa sus chances de estar desocupado. La variable bajo estudio alude a si está o no empleada la persona, pero no tiene en cuenta como ya se menciono, las condiciones de trabajo, la legalidad del empleo, el salario y demás aspectos relevantes que permitirían concluir que alguno u otro estén en mejor situación.

Por su parte, el estado civil, clasificado, como se ha tomado en este trabajo, también aparece como un fuerte factor, siendo en la EPH Argentina 2,164 veces más alto el odds de quedar desempleados para aquellos que no están casados o unidos versus aquellos que sí lo están, mientras que en la EPH Paraguay este valor es 1,839. En ambas EPH hay resultados que son similares, por ejemplo en el caso de ser varón o mujer: el odds de ser desempleado siendo varón es 0,670 veces el de ser mujer 0,513 (para la EPH Argentina y Paraguaya respectivamente).

Por otra parte, el hecho ser migrante o nativo en los respectivos países muestra (para la EPH Argentina y Paraguaya respectivamente) que el odds es 1,175 y 1,291 veces mayor si es nativo comparado con el que es migrante con lo cual en este caso está jugando a favor de estar empleado ser extranjero. Acá se mantienen los comentarios realizados anteriormente que sólo se considera si está empleado o desempleado, pero hay muchas más consideraciones que deberían tenerse en cuenta para poder afirmar que los nativos o los extranjeros están en mejor condición unos que otros.

Por último, en ambos modelos estimados los porcentajes de casos clasificados correctamente son similares: 68% para el caso de la EPH Argentina y 65% para la EPH Paraguaya; en el primer caso la tasa de acierto fue superior para los desocupados y en el segundo la ecuación clasifica un poco mejor para los ocupados.

Referencias

- Becker, G. y Chiswick, B. (1966). Education and the Distribution of Earnings. *American Economic Review*, Vol. 56, No. 1/2, pp. 358-369.
- Becker, G. S. (1994). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Third Edition. Nueva York: National Bureau of Economic Research, Culumbia University.
- Cortés, R. y Groisman, F. (2002). Migraciones, mercado de trabajo y pobreza en el Gran Buenos Aires. El área metropolitana en los 90. *Buenos Aires, FLACSO, Área Económica y Tecnología, CONICET*.
- Cortés, R. y F. Groisman (2004). Migraciones, mercado de trabajo y pobreza en el Gran Buenos Aires. *Revista de la CEPAL N° 82, CEPAL*.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2006). *Encuesta Permanente de Hogares*. Paraguay.



- Fischer, S. (1997). *Inmigración y Emigración en el Paraguay 1870 - 1960*. Disponible en <http://168.96.200.17/ar/libros/paraguay/base/perez.rtf>.
- García Lozano, J., Gómez García, J., Muñoz Sánchez, E., Solana Ibáñez, J. (2001). Modelos Migratorios: Teoría del Capital Humano. *X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Murcia. pp. 363 – 376.
- Hosmer, D. y Lemeshow, S. (1989). *Applied Logistic Regression*. Second Edition. New York, Wiley.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2001). Proyecciones provinciales de población por sexo y grupos de edad 2001-2015, Serie Análisis Demográfico.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2006). *Encuesta Permanente de Hogares*. Argentina.
- Menard, S. (1997). *Applied Logistic Regresión Analysis*. Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences. Thousand Oaks CA: Sage.
- OIT (1958). *Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación)*. N°. 111. Art. 1(1a). Disponible en <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdsp1.htm>
- UNESCO. (1997). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), Instituto de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (1997). Como se mide el desempleo. *Centro Estadístico de Servicios*. Argentina.
- OEI. (1994). *Principios y Estructura General del Sistema Educativo, Sistemas Educativos Nacionales, Paraguay*. Informe OEI - Ministerio de Educación.
- Johnes G. (1995). *Economía de la Educación*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. España. pp. 23-80.
- ONU. (2002). *Informe sobre los derechos humanos de los migrantes presentado por la Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos*. Disponible en <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/437/44/PDF/N0243744.pdf?OpenElement>
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J. (1995). *Una nueva oportunidad: El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires. Santillana. Argentina.



LAS TICs EN EDUCACIÓN: LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES DENTRO DEL AULA

Manuel Ortega Muñoz¹

Recibido: 11 de febrero de 2010

Aceptado: 23 de febrero de 2010

Resumen

El presente ensayo tiene la finalidad de evidenciar y afirmar la necesidad de la transformación en los roles del maestro y el alumno dentro del aula, para una óptima incorporación e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas educativas.

Para el cumplimiento del propósito antes descrito, el presente ensayo contiene tres apartados fundamentales: 1) Se describe a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como la nueva revolución social dada su avasallante influencia que ha tenido en este ámbito hasta el punto de hablar del cambio en nuestras actitudes, pensamientos y sentimientos; 2) Se expone como se han venido incorporando y cómo son consideradas las TICs dentro del campo educativo; y 3) punto toral de este escrito, se pone en evidencia la necesidad y afirmación de que la óptima implementación de las TICs dentro del aula, para el cumplimiento efectivo de los propósitos educativos, requiere de la transformación del rol de los agentes más importantes del proceso educativo: el maestro y el alumno.

Palabras claves: TICs, educación, maestro y alumno.

¹ Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango, Maestro en Administración y Maestro en Educación, actualmente se desempeña como director de una escuela primaria de la ciudad de Durango. manuelor2110@hotmail.com



Abstrac

This essay aims to highlight and affirm the need for transformation in the roles of teacher and student in the classroom for optimal integration and implementation of Information Technologies and Communication in educational practices.

To fulfill the purpose described above, this essay contains three main sections: 1) describes the Information Technology and Communication and the social revolution because of its overwhelming influence in this area has been so much talk about change in our attitudes, thoughts and feelings, 2) have been described as incorporating and how TICs are considered within the educational field, and 3) transverse section of this writing, it becomes evident the need and claim that the optimal implementation of TICs in the classroom, for the effective implementation of educational purposes, requires the transformation of the role of key actors in the educational process: the teacher and student.

Key words: TICs, education, teacher and student.

Introducción

Mucho se ha hablado y estudiado en los últimos años sobre la importancia y las posibilidades de mejoramiento educativo que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la educación pero, las prácticas educativas tradicionales ¿verdaderamente están cambiando?, ¿verdaderamente estamos utilizando estas tecnologías para potenciar la educación y el aprendizaje de nuestros alumnos? El primer paso para poder ofrecer una respuesta positiva a estas cuestiones es la transformación y cambio de los roles dentro del aula, es decir, ¿verdaderamente los maestros y alumnos estamos conscientes de que para la incorporación e implementación efectiva de las TICs en educación es necesario la transformación y el cambio del rol que hasta el momento venimos desempeñando?

Las transformaciones que las TICs están propiciando en la sociedad: pasatiempos, actitudes, pensamientos y sentimientos, también están transformando deliberadamente la educación. Es por eso que, los actores educativos debemos desechar las prácticas áulicas tradicionales, los maestros y alumnos, debemos de transformar nuestro rol, lo que potencializará la satisfacción de las necesidades educativas y sociales.

La nueva revolución social

Una nueva revolución se ha venido gestando y desarrollando en los últimos años dentro de nuestra sociedad. Al igual que con la invención de la imprenta y, posteriormente, la máquina de vapor, la sociedad mundial está siendo sacudida e influenciada desde sus cimientos en cada una de sus estructuras (social, económica, cultural y política) y en cada una de sus formas más elementales (trabajo, diversión, comunicación y convivencia), todo esto, con la incorporación e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). De igual modo, en gran medida y de forma sutil, están cambiando nuestra forma de pensar (Adell, 1997) y sentir (Batista, 2007).



En la actual Sociedad de la Información (CEPAL, 2003), “donde cada nación se aferra a procesos de calidad, competitividad, desarrollo y crecimiento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación... surgen como un impulso renovador del quehacer nacional y mundial” (Ortega, 2009, p. 1).

Las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal: eliminando las barreras, contribuyendo poderosamente a forjar las sociedades del mañana que, a causa de ello, no responderán a ningún modelo del pasado... el desarrollo de estas tecnologías, cuyo dominio permite un enriquecimiento continuo de los conocimientos, debería contribuir en particular a que se reconsideren el lugar y la función de los sistemas educativos en la perspectiva de una educación prolongada durante toda la vida (UNESCO, 1996, s/p).

Toffler (2000, citado en García, 2006) afirma que por encima de la gran serie de cambios sociales, políticos, culturales, económicos, etc., aparecen las modificaciones en el conocimiento primordial de la sociedad y de la forma en que este conocimiento se relaciona con la economía, el poder geopolítico y, por supuesto, la tecnología. En conclusión, se habla de una nueva vida. De igual forma, Iriarte (2006), expone que la Tecnología se encamina en la actualidad como un lugar de edificación de una variedad especial de conocimiento, con un campo de problematización y una lógica propias que definen conocimientos, procedimientos y códigos simbólicos propios, fines escolares propios en correspondencia con el desarrollo de las competencias y capacidades indispensables para los sujetos.

Entonces, la incorporación e implementación de las TICs están transformando la vida cotidiana de la sociedad, se están reedificando las labores, pasatiempos, ocupaciones y hasta las actitudes, pensamientos y sentimientos de los individuos, donde la escuela, una vez más y por su lado, tiene la compleja tarea de reinventarse a sí misma.

Indiscutible resulta la avalancha de cambios y transformaciones que la incorporación de las TICs han tenido en la vida de la sociedad. Las TICs han hecho estremecer los sistemas económicos, políticos, culturales y sociales mundiales, introduciendo un conjunto de medios los cuales nos proporcionan las herramientas para un pensar, actuar y vivir diferente. El ámbito escolar no escapa a ello y, es por eso que a continuación se expone de manera general las principales consideraciones, visiones, condiciones, potencialidades e implicaciones que las TICs tienen en el campo educativo.

Las TICs en educación

Es innegable lo importante y positivo que ha resultado la introducción de las TICs en educación (Albero, 2001; Benavides & Pedró, 2007; Sepúlveda & Calderón, 2007), esas TICs definidas como “un conjunto diverso de recursos y herramientas tecnológicas que se utilizan para comunicarse y para crear, divulgar, almacenar y gestionar información” (Meneses, 2007, p. 283). Dichos procesos de comunicación, creación, almacenamiento, tratamiento y gestión de la información, utilidad de las TICs, también constituyen la columna vertebral de la educación (Blurton, 2000, en Meneses, 2007).

Entendiendo a la educación como el medio óptimo para el desarrollo de la sociedad y que permite al ser humano ser mejor (Iriarte, 2006), la introducción de las TICs en este ámbito se sustenta de “las propias necesidades de la sociedad actual, donde la información



pasa a ser un recurso fundamental para la inserción cultural de los sujetos”... (Peña & Peña, 2007, p. 91). Añaden las autoras que, la llegada de las TICs a la sociedad ha modificado los modos como se desarrollan e interactúan las personas, lo que ha repercutido también en las escuelas.

La introducción de las TICs en educación no sólo ha tocado el tipo formal, sino también el no formal o informal (Meneses, 2007), donde las diferentes realidades que ahí se presentan son modificadas o cambiadas con la incorporación de estas tecnologías. También es importante mencionar que dentro de la educación, claro está, el grado de incorporación y de influencia es variable, de acuerdo a los recursos económicos y materiales con los que se cuenta y a la eficacia en su implementación. Ante esta serie de ideas, Benavides y Pedró (2007), afirman que en las escuelas las TICs son utilizadas de forma escasa y su constancia no es del día a día, por el contrario, en los hogares o fuera del centro escolar, el uso de las TICs se ha acrecentado en gran medida en los últimos años.

Brunner (2000, en Peña & Peña, 2007, p. 102) afirma que la introducción de las TICs en la educación tiene varias consecuencias:

Por una parte, la adquisición de conocimiento ha dejado de ser un proceso lento y estable, y ha alcanzado un dinamismo antes inimaginable. Además, el establecimiento educacional ya no es el único espacio donde los jóvenes pueden adquirir conocimiento. Por otra parte, el papel tradicional del profesor y del texto escrito ha comenzado a ser cuestionado, ya que no son los soportes exclusivos del proceso educacional. Incluso, hay algunos que dudan respecto de que la sala de clases siga siendo el espacio clave de socialización y aprendizaje.

Iriarte (2006) destaca que, como proceso sociológico, el desarrollo de las TICs se evidencia claramente en el ámbito escolar en dos niveles: a) con la incorporación de nuevos medios y recursos didácticos que auxilian en el proceso de enseñanza-aprendizaje y b) como contenidos curriculares. Pero agrega el autor que, el rol de las TICs en educación va más allá de un nuevo componente del currículo escolar, de un bien didáctico más de los maestros o del propio centro educativo, explica que “nos hallamos ante un nuevo medio, que es omnipresente en nuestra sociedad, que la está transformando y que, en ciertos casos, será la forma fundamental de comunicación de la comunidad educativa” (p. 64).

La educación se está enfrentando a un nuevo espectro, un nuevo elemento que contribuirá, en la medida y cantidad de su inclusión y forma de implementación, a la construcción de nuevos escenarios y roles favorecedores de su prosperidad, lo que cimentará la consolidación de nuevas realidades y formas de actuar de los integrantes de la comunidad escolar. “Una nueva situación, una nueva realidad... que unidos a la transformación del proceso comunicativo que han generado estas nuevas tecnologías dan lugar a nuevos entornos educativos” (Meneses, 2007, p. 284).

Una educación que se oriente a las funcionalidades de las nuevas tendencias digitales (hipermedia, software libre, Web 2.0, entre otros), debe reconocer niveles de autonomía que la escuela tradicional no tiene la posibilidad de concebir – aun cuando exista el mayor de los deseos – porque se estructura como una institución de la modernidad en la que siguen pesando “la vigilancia y el castigo”, así como los modelos de formación del sujeto en pro de una utopía política supuestamente compartida. Reconocer estos elementos es un acto previo y fundamental a cualquier intento de instaurar modelos tecnológicos que se basen en la participación, la apertura y la libre propiedad (Peña & Peña, 2007, p.104).



Parecen claras y diversas las bondades que ofrecen las TICs en educación, pero se reitera la necesidad de la existencia de ciertas condiciones y la preparación, cambio, transformación o superación de ciertos ambientes y roles para que estas puedan tener los efectos deseados. Ante esto, Ibáñez (2006, s/p) expone seis condiciones para el uso escolar de las TICs:

Superemos las orientaciones tecnocráticas (los medios por los medios) y míticas (la salvación por la vía de las nuevas tecnologías).

Insertemos el uso de las TICs en una pedagogía diferente a la habitual, preocupada solo por la transmisión pasiva y/o la destreza técnica, evitando usar las TICs solo como medio novedoso o con finalidad en sí mismas.

Tengamos en cuenta la desigualdad social y territorial, que las TICs pueden aumentar (por ejemplo, si el acceso a Internet favorece el aprendizaje en un área, pero unas personas lo tienen en el hogar y otras no); el objetivo igualitario ha de ser fundamental y permanente, tanto en la forma de usar las TICs en la educación como en la pelea por su democratización social.

No olvidemos las diferentes sensibilidades y formas de aprendizaje del alumnado (por ejemplo, diferentes formas de acercamiento y trabajo entre chicos y chicas, en algunos casos al menos).

Utilicemos las TICs relacionando críticamente lo “real” y lo “virtual”, de tal forma que se enriquezcan ambos contextos.

No olvidemos que el uso de las TICs significa, en algunos sentidos al menos, un aumento de la “dependencia tecnológica”, lo que implica limitaciones prácticas, socioeconómicas y personales.

Al estar conscientes y plenamente preparados para la introducción e implementación de las TICs en las escuelas, es decir, acondicionar en todo lo posible su llegada, no debemos de perder de vista las innumerables potencialidades que estas pueden ofrecer al campo educativo y con ello impulsar el cumplimiento de su encomienda social:

- La interactividad (persona / máquina y entre personas)
- Comunicación y colaboración sincrónica y asincrónica
- Facilidad de la información y comunicación a distancia y electiva
- Carácter multimedia
- Estructura hipermedia, estructura reticular
- Numerosas posibilidades colaborativas
- Editabilidad y publicabilidad de lo realizado
- Accesibilidad de la información (Ibáñez, 2006, s/p)

Ante toda esta serie de argumentaciones y consideraciones, está más que claro que este nuevo panorama social y escolar requiere de una transformación y cambio de los roles actuales desempeñados dentro del aula, los maestros y alumnos debemos de transformar nuestro papel dentro del salón de clases con nuevas actitudes, pensamientos, capacidades y competencias, es decir, transformar nuestro quehacer escolar.



Las TICs y la transformación de los roles dentro del aula

Aunque la institución escolar tenga serios síntomas de atraso y conservadurismo (Ferreiro, 2004) y la integración de la tecnología a las escuelas implique grandes desafíos, cada uno de los integrantes de la comunidad escolar tenemos que aprender a enfrentar la incertidumbre (Morin, 1999), hay que estar conscientes de que vivimos en una sociedad en constante cambio, lo que representará el contar con una apertura y flexibilidad mental para adaptarnos a los nuevos tiempos, retos y demandas que la nueva sociedad de la información y/o conocimiento nos presenta. Pero es urgente abordarla, si lo que se quiere es que las instituciones educativas satisfagan los emergentes requerimientos y características culturales de este tipo de sociedad (Area, 2008).

La introducción de las TICs tiene la potencialidad de actuar también como una gran ayuda para transformar los sistemas escolares en un mecanismo mucho más flexible y eficaz. La mayor parte de los países se refieren a las tecnologías, bajo esta perspectiva, como a un catalizador para el cambio educativo y para el desarrollo de nuevos roles tanto para los alumnos como para los profesores. Son muchos los países que se han embarcado en reformas educativas en las cuales se espera que la tecnología juegue un papel no solo importante, sino crucial (Benavides & Pedró, 2007, s/p).

Estamos pues, con la introducción e implementación de las TICs en educación, ante un gran reto, la transformación de la escuela y, dentro de ésta, de la transformación de los agentes más importantes del acto educativo: el maestro y el alumno (Adell, 1997; Area, s/f; Cebrián, 1997; Cabero, 1996; Poves, 1997; Reparaz et al., 2000; Salinas, 1997; Sánchez, 2000; Sánchez, Boix & Jurado, 2009), esa transformación que hará que los docentes y docentes tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse ante las actuales exigencias sociales.

Con esta transformación, se está pasando de un modelo unidireccional de formación a modelos más abiertos y flexibles, donde compartir la información es la principal premisa. Se generan nuevos modelos de comunicación a diferencia de los tradicionales (profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno, medio-alumno) como es el de la interacción alumno-medio-alumno, descrita como la comunicación entre alumnos de diferentes contextos culturales y físicos gracias a un medio que los vincula (Cabero, 1996).

Es indiscutible que los procesos de innovación y transformación de las escuelas son siempre lentos, llenos de obstáculos y, por diferentes circunstancias, pudieran verse como casi imposibles de alcanzar. Las innovaciones incorporadas con el uso de las TICs en las prácticas educativas dentro del salón de clases, requieren de ciertas condiciones, esquemas, características o procesos que tanto el maestro como el alumno deben de asumir para hacerse realmente efectivas y contribuir al logro de los objetivos educativos, es decir, se deben de transformar sus roles para asumir unos nuevos. El profesor debe de dejar de ser el único poseedor de la información y conocimiento y, en su nuevo rol, ser un guía y facilitador para sus alumnos. Mientras que el alumno debe de dejar de ser receptor pasivo de información para convertirse en investigador y constructor activo de sus propios conocimientos.

Ante la necesidad y la determinación de transformar de los roles dentro del aula, a continuación se describen las principales características, cualidades, capacidades y



competencias que tanto los maestros como los alumnos deben de poner en juego para una eficaz y eficiente incorporación e implementación de las TICs en educación.

El nuevo rol del maestro

Enseguida se ofrece, desde diferentes visiones, cuales deben de ser las características, procesos o rol que debe de asumir el maestro ante la adopción de las TICs dentro del aula, todas ellas con varios rasgos en común pero, sin lugar a dudas, la más importante es el rompimiento de esquemas tradicionales, es decir, su transformación y la construcción de una nueva identidad escolar.

Meneses (2007), explica que el docente deja de ser el único depositario del conocimiento y transmisor del mismo para convertirse en un motivador, orientador, guía, soporte, organizador de trabajo, etc., es decir, pasar del tradicional suministrador de información a ser un proveedor de recursos. Por su parte, Salinas (2004) expone que el papel del maestro cambia de la emisión del conocimiento a un mediador de la construcción del conocimiento de sus alumnos, donde los alumnos precisamente, son el centro o foco de atención, con lo que se promueve su crecimiento personal y se le facilita el aprendizaje. Tejada (1999, en Sánchez, Boix & Jurado, 2009), dice que, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, se le debe de considerar al maestro como: programador, transmisor, mediador y motivador. Finalmente, Area (s/f), explica que el maestro debe dejar de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un tutor y guía del aprendizaje del niño, un mediador del saber.

Pero transformar cada maestro su rol dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje no es fácil, se requiere de, en primera instancia, una formación profesional eficaz, que conduzca a:

- Conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías.
- Interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento.
- Conciencia de las necesidades formativas de la sociedad.
- Capacidad de planificar el desarrollo de su carrera profesional (Salinas, 2004, p. 7)
- De la misma forma, el docente, con la transformación y construcción de su nuevo rol en el aula, debe de ser capaz de:
- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los alumnos para usar sus propios recursos.
- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando los recursos de aprendizaje. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar feedback de apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión del trabajo del estudiante.
- Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación descrita (Salinas, 1997, p. 10).



Finalmente, según Area (2008, p. 9), el modelo de práctica educativa de enseñanza-aprendizaje apoyado en TICs está caracterizado por:

- Formar al alumnado para que pueda reconstruir y dar significado a la multitud de información que obtiene extraescolarmente en los múltiples medios de comunicación de la sociedad del siglo XXI y desarrollar las competencias para utilizar de forma inteligente, crítica y ética la información.
- Desarrollar una metodología de enseñanza caracterizada por cuestionar el monopolio del libro de texto como fuente única del conocimiento y estimular en el alumnado la búsqueda de nuevas informaciones a través de variadas fuentes y tecnologías, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los datos.
- Plantear problemas/proyectos de interés y con significación para que los propios alumnos articulen planes de trabajo y desarrollen las acciones necesarias con las tecnologías de cara a construir y obtener respuestas satisfactorias a los mismos de forma que aprendan a expresarse y comunicarse a través de las distintas modalidades y recursos tecnológicos.
- Organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología por parte de los estudiantes que demanden el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre otras clases geográficamente distantes.
- Asumir que el papel del docente en el aula debe ser más un organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, más que un transmisor de información elaborada.

Entonces, el nuevo rol del maestro con la introducción de las TICs en la educación es el de potencializador-motivador-proveedor de recursos para el autoaprendizaje del alumno, donde se parte de los intereses, necesidades y exigencias de los docentes considerando el contexto, es decir, un guía y propiciador de la generación de conocimientos significativos para un óptimo desarrollo personal y social.

Quizás los maestros por años ha adoptado algunas de las ideas o prácticas educativas antes mencionadas sin TICs o con TICs, quizás algunas de éstas resulten imposibles de realizar de acuerdo a su contexto de actuación, pero sobre todas las cosas, lo importante será rescatar esa tesis de la adaptación y reinención de su rol, así como la capacidad de aprender y desaprender ante la introducción de las TICs y tomar este nuevo recurso como medio educativo, en conjunto con otros, para satisfacer las necesidades de los alumnos, de la comunidad y de la sociedad.

Enseguida, al igual que en el caso del nuevo rol docente, se describen de manera general algunas consideraciones acerca del papel que debe desempeñar el alumno en el salón de clases para un mejor y mayor aprendizaje apoyado con TICs.

El nuevo rol del alumno

Claro está que también el rol de alumno se transforma y debe cambiar ante el embate de las TICs en educación. Enseguida se exponen los argumentos constitutivos, consideraciones o concepciones de dicha transformación.



Cabero (1996), explica que el alumno, a diferencia del tradicional, debe de estar más preocupado por el proceso que por el producto, para la toma de decisiones y elección de su camino para alcanzar el aprendizaje, es decir, preparado para el autoaprendizaje, con lo que está de acuerdo Meneses (2007) y agrega una tarea más: la búsqueda significativa del conocimiento. Por su parte Bartolomé (1996, citado por Sánchez & Ponce, s/f), expone que los alumnos deben de estar preparados para aplicar una variedad de estrategias para la resolución de problemas y la utilización de herramientas adecuadas para aprender, colaborar y comunicarse. Meneses (2007), dice que el alumno debe de ser un agente activo del aprendizaje de acuerdo al enfoque constructivista, donde el alumno decide qué quiere estudiar y qué ruta seguir. Por su parte Area (s/f), define que los alumnos deben de ser los protagonistas de las prácticas educativas, disponer de autonomía y control sobre su proceso de aprendizaje, aprender por sí mismo desarrollando una inteligencia distribuida, entendida ésta como saber buscar, seleccionar y analizar la información en diferentes fuentes de consulta.

Salinas (1997), afirma que la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de estar más acentuada, ser participantes activos, donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje, lo que implica, desde el rol del alumno:

- Acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Deben tener acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, programas de software, paquetes multimedia, expertos en contenido, y a otros sistemas de comunicación.
- Control activo de los recursos de aprendizaje. El alumno debe poder manipular activamente la información, debe ser capaz de organizar información de distintas maneras, elaborar estructuras cognitivas más complejas que la simple respuesta a pantallas previamente diseñadas. En definitiva, poseer destrezas para usar las herramientas de información y poder acceder a las mismas.
- Participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje individualizadas. Basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos. Debe entenderse que instrucción individualizada no significa instrucción aislada, sino instrucción adaptada a las necesidades específicas de cada alumno.
- Acceso a grupos de aprendizaje colaborativo, que permita al alumno trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para maduración, éxito y satisfacción personal. Este tipo de actividades no deben limitarse a un aula concreta, centro o comunidad. A través de telecomunicaciones estos proyectos pueden incluir alumnos en distintas localidades y escuelas, proporcionando, así, una visión más universal e intercultural.
- Experiencias en tareas de resolución de problemas (o mejor de resolución de dificultades emergentes mejor que problemas preestablecidos) que son relevantes para los puestos de trabajo contemporáneos y futuros (pp. 8-9)

Finalmente, Area (s/f, p. 13), expone que la formación del alumno en la escuela actual debe ser la de usuarios conscientes y críticos de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde. Esta formación debe plantearse con la meta de que los/las alumnos/as:



- Dominen el manejo técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del hardware y del software que emplea cada medio),
- Posean un conjunto de conocimientos y habilidades específicos que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías
- Desarrollen un cúmulo de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico (es decir, que se las rechace sistemáticamente por considerarlas maléficas) ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa de las mismas y
- Utilicen los medios y tecnologías en su vida cotidiana no sólo como recursos de ocio y consumo, sino también como entornos para expresión y comunicación con otros seres humanos.

Un punto trascendental en la construcción del nuevo rol que debe de jugar el alumno con la introducción de las TICs en educación, consiste en la seguridad de trasladar la prioridad de la educación de la enseñanza al aprendizaje y a la vez estar claros en lo esencial que resulta el proceso de aprendizaje en relación al resultado del aprendizaje.

Entonces, el nuevo rol del alumno en la introducción de las TICs en educación es el de un agente activo constructor y evaluador autónomo de su proceso de aprendizaje, dotado de competencias eficaces para dar un óptimo significado y utilización de los aprendizajes adquiridos.

Conclusiones

La escuela y los agentes educativos más importantes de la acción educativa, maestros y alumnos, no debemos de quedarnos anclados en prácticas educativas tradicionales, con la incorporación de las TICs a nuestro ámbito, debemos de transformar nuestra escuela y nuestro rol, cambiar nuestras actitudes y pensamientos, apropiarnos de nuevas capacidades y competencias, es decir, transformar nuestro quehacer escolar.

La introducción de las TICs ha hecho cimbrar las estructuras sociales y su forma de vida, lo que repercute en que quienes tengan la capacidad de adoptar estas tecnologías en un beneficio individual y colectivo estarán dando el primer paso en la construcción y logro de su bienestar.

Las TICs en educación deben de ser consideradas como un conjunto de herramientas que posibilitan y potencian, con una amplia incorporación y óptima implementación, la educación y aprendizaje de los alumnos.

Es urgente que los maestros y alumnos transformemos nuestros roles dentro del aula para estar a la par de los cambios sociales y hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje unos claros reflejos de calidad educativa.

El maestro debe estar consciente de que necesita aprender y desaprender permanentemente, es decir, desechar todo aquello que impida que su mente se abra a la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y actuar de forma diferente, debe de tener la flexibilidad mental de hacer de una nueva incorporación tecnológica educativa un arma más en su eficaz y eficiente tarea educativa.



Los alumnos de la actual Sociedad de la información deben de identificar y transformar su rol, del de receptores de la información y conocimiento proporcionado por el maestro, por el de investigadores, constructores y decisores de las formas y conocimientos que necesita apropiarse para una educación significativa.

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECA*, 7. Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Albero, M. (2001). Internet, escuela y vida cotidiana en la infancia. *Telos*, 3, 9-20.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*. (64), 5-18. Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/investigacionescuela.pdf>
- Area, M. (s/f). *Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información*. Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://quadernsdigitals.net>
- Batista, M. A. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Argentina.
- Benavides, F. & Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (45). Universidad de Barcelona, España. Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://www.rioei.org/rie45a01.htm>
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. *EDUTECA*. (1). Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/3.pdf>
- Cebrián, (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *EDUTECA*., (6). Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html>
- CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. CEPAL.
- Ferreiro, E. (2004). *Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la "alfabetización digital"*. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. Buenos Aires, Argentina.
- García, F. (2006). Contenidos educativos digitales: Construyendo la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas*. Ministerio de Educación y Ciencias. España.
- Ibáñez, J. E. (2006). *Las TIC en una educación y acción cultural transformadora*. VI Jornadas "TIC en la educación de Aragón. Internet en la mochila", organizadas por el Gobierno de Aragón (Huesca, 29-30 de junio 2006). España. Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://www.pangea.org/jei/edu/tic-edu.htm>
- Iriarte, F. (2006). Incorporación de TICs en las actividades cotidianas del aula: una experiencia en escuela de provincia. *Zona Próxima*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (7).



- Meneses, G. (2007). *Una revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje con TIC's. NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad*. Universitat Rovira I Virgili. España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ortega, M. M. (2009). Alfabetización digital: la formación de los maestros de educación básica frente a las TICs. *Praxis Educativa ReDIE*. 1, (1), Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://redie.org/librosyrevistas/praxiseduc01.pdf>
- Peña, P. & Peña, M. A. (2007). El saber y las TIC: ¿brecha digital o brecha institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, (45). Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://www.rieoei.org/rie45a03.htm>.
- Poves, J. (1997). *Docencia y aprendizaje en la red: La red de estudiantes de la UAM*. II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía. Madrid, Febrero de 1997.
- Reparaz, Ch., Sobrino, A. & Mir, J. (2000). *Integración curricular de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, (20). Extraído el 2 de enero de 2010 desde <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TICs en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1 (1), noviembre. Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez, A., Boix, J. & Jurado, P. (2009). La Sociedad del Conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (34), enero. Extraído el 4 de enero de 2010 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/13.pdf>
- Sánchez, J. & Ponce, A. (s/f). *Estándares TICs para profesores chilenos*. VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Centro de Computación y Comunicación para la Construcción del Conocimiento. Universidad de Chile. Chile.
- Sánchez, J. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender*. Santiago: Universidad de Chile.
- Sepulveda, M. P. & Calderón, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. (44/5). Noviembre. Extraído el 5 de enero de 2010 desde <http://www.rieoei.org/2195.htm>
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Autor.



INVENTARIO DE ESTRESORES ACADÉMICOS

Nombre: Inventario de Estresores Académicos

Nombre abreviado: IESA

Autor: Arturo Barraza Macías

Estructura: El IESA se compone de 27 ítems donde cada uno enuncia un estresor académico en lo particular; estos ítems pueden ser contestados en un escalamiento tipo lickert de seis valores: Nunca, Casi Nunca, Rara Vez, Algunas Veces, Casi Siempre y Siempre.

Propiedades Psicométricas:

El IESA presentó una confiabilidad de .92 en alfa de cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown.

Se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados, lo que permitió reconocer que: a) todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, y b) todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de presencia de los diferentes estresores académicos.

Administración: individual o colectiva.

Duración: sin tiempo limitado; su aplicación dura entre 5 y 10 minutos.

Aplicación: la población a la que se puede aplicar el IESA está constituida por los alumnos de educación media superior, superior y de postgrado.



Instrumento:

A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen poner nerviosos e inquietar a algunos alumnos. Responde en tu caso personal, encerrando en un círculo, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te pone nervioso? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S
0	1	2	3	4	5

¿Con qué frecuencia te pone nervioso o te inquieta:

Ítems	N	CN	RV	AV	CS	S
1. La competencia con los compañeros de mi grupo.	0	1	2	3	4	5
2. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	0	1	2	3	4	5
3. Realización de un examen	0	1	2	3	4	5
4. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	0	1	2	3	4	5
5. Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	0	1	2	3	4	5
6. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	0	1	2	3	4	5
7. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	0	1	2	3	4	5
8. El inicio de las clases	0	1	2	3	4	5
9. La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados, por parte de mis profesores/as	0	1	2	3	4	5
10. Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	0	1	2	3	4	5
11. La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	0	1	2	3	4	5
12. Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as	0	1	2	3	4	5
13. La forma en que enseñan mis profesores/as	0	1	2	3	4	5
14. No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten	0	1	2	3	4	5
15. Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	0	1	2	3	4	5
16. Mi poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as.	0	1	2	3	4	5
17. La apariencia física de mis profesores/as	0	1	2	3	4	5



¿Con qué frecuencia te pone nervioso o te inquieta:

Ítems	N	CN	RV	AV	CS	S
18. Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	0	1	2	3	4	5
19. Los horarios de clase en los que tengo que asistir	0	1	2	3	4	5
20. Tomar clases en un grupo nuevo	0	1	2	3	4	5
21. Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo	0	1	2	3	4	5
22. Participar en equipos donde no están mis amigos	0	1	2	3	4	5
23. Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en la clase	0	1	2	3	4	5
24. El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores	0	1	2	3	4	5
25. Asistir a clases aburridas o monótonas	0	1	2	3	4	5
26. Tener problemas personales con mis profesores/as	0	1	2	3	4	5
27. El nivel de exigencia de mis profesores/as	0	1	2	3	4	5

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 19 ítems de los 27 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular. Para su interpretación es necesario obtener el índice general; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna el valor ya preestablecido.
- Se obtiene la media por cada ítem y se transforma en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; y de 67% a 100% nivel alto.

Nota: este inventario no fue realizado pensando en obtener un índice o una medida global de estresores académicos. Su uso debe ser para obtener el nivel de frecuencia con el que se presenta cada estresor en lo particular.

Referencia:

Barraza A. (2010), *Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico*, (en prensa).



NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales. Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association).

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista iunaes@yahoo.com.mx. La recepción de un artículo se acusará de inmediato, en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados.



