

LA VALORACIÓN DEL CONTEXTO CULTURAL E INSTITUCIONAL EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

Coordinador: Mario Rueda Beltrán

IISUE-UNAM

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA.

Participante: Edna Luna Serrano

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SURESTE DE MÉXICO

Participante: Edith J. Cisneros Chacón

Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y SU EFECTO EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ZONAS MARGINADAS DE MÉXICO

Participante: Yolanda Edith Leyva Barajas

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: Evaluación educativa

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional

Resumen general del simposio: Por las políticas aplicadas, la evaluación educativa ha jugado un doble papel. Por una parte, se le ubica como la solución principal de los grandes problemas del sistema educativo, y por la otra, se le exhibe por los resultados de su aplicación y los abundantes efectos inapropiados. En particular, sobre todo la evaluación dirigida a los profesores de educación básica, polémica desde su planteamiento, que ubicó a los maestros como los únicos responsables de los resultados limitados del aprendizaje de los alumnos. Esta situación, plantea la necesidad de alentar trabajos de evaluación sistemática que reorienten el impacto de la evaluación y la ubiquen como instrumento auxiliar en el mejoramiento del sistema educativo nacional, alejado del esquema de premiar o castigar.

El primer estudio evaluó desde una perspectiva formativa las condiciones institucionales de la formación de los estudiantes en la universidad. A través de cuestionarios se obtuvo información que muestra las ventajas de utilizar evaluaciones formativas integrales para la identificación de las fortalezas y debilidades de los programas institucionales dirigidos a fortalecer la formación de los estudiantes.

En el segundo, a través de las percepciones de estudiantes universitarios sobre las políticas y las prácticas del contexto institucional favorables al desarrollo de la función docente, se obtuvo información sobre las actividades que favorecen su formación profesional y vinculación, como la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y los elementos del contexto institucional influyentes en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los contextos institucionales en ciertos ambientes desfavorecidos, como es el caso de la educación indígena, las escuelas multigrado, así como la telesecundarias y los telebachilleratos comunitarios, enfrentan a los maestros a retos especiales que es indispensable conocer, sobre todo desde la perspectiva de los propios actores, para dimensionar y disminuir la desigualdad histórica del sistema educativo.

Palabras clave: evaluación formativa, contexto cultural, condiciones de la docencia, desigualdad Social.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinador: Mario Rueda Beltrán

Ex director e investigador Titular del IISUE-UNAM, miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM, de la Academia Mexicana de Ciencias e Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores. Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de París VIII (Francia) y licenciado en Psicología en la UNAM. Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.

Ex director y miembro de comités de revistas especializadas en educación e investigación educativa; ex presidente del COMIE.

Participante en foros académicos en distintos países; autor en Revistas especializadas y de divulgación, libros coordinados, capítulos, memorias de congresos.

Participante 1: Edna Luna Serrano

Doctora en Educación. Investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación es evaluación educativa, en particular evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Ha escrito numerosos artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y libros. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II, coordinadora de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia y editora científica de la Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Participante 2: Edith J. Cisneros-Chacón.

Doctora en Ciencias (Ph.D.), por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Su investigación se centra en la evaluación para la mejora de la calidad educativa, especialmente en cuanto a la evaluación de programas, evaluación y formación del personal académico, evaluación organizacional y los aspectos éticos en investigación y evaluación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II). Ha presentado y publicado los resultados de sus investigaciones en América Latina, USA y Europa. Actualmente es Jefa de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Participante 3: **Yolanda Edith Leyva Barajas.**

Doctora en Educación del programa interinstitucional coordinado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, perteneciente al padrón de excelencia de CONACYT. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), ha presentado y publicado los resultados de sus investigaciones en evaluación educativa en revistas nacionales e internacionales y ha impartido seminarios como catedrática invitada en el Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia en España. Actualmente tiene el cargo de Directora General para la Evaluación de Docentes y Directivos en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

TEXTOS DEL SIMPOSIO

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Edna Luna Serrano

Resumen: El propósito del estudio fue evaluar desde una perspectiva formativa las condiciones institucionales de la formación de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se trabajó con dos muestras autoseleccionadas, la primera incluyó a 7,951 estudiantes de la etapa básica (31.8% de la población) y la segunda a 8,018 estudiantes de las etapas disciplinaria y terminal (20.71% de la población). Se aplicaron dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes de etapa básica que consta de 15 dimensiones y 115 reactivos, y otro para los estudiantes de las etapas disciplinaria y profesional conformado por 19 dimensiones y 133 reactivos. Los resultados muestran las ventajas de utilizar evaluaciones formativas integrales que identifiquen las fortalezas y debilidades de los programas que apoyan la formación de los estudiantes.

Introducción

Desde la perspectiva de la aproximación comprensiva, el Modelo para la Evaluación de las Condiciones Contextuales (MECC) de Canales, Leyva, Luna y Rueda (2014) tiene el propósito de orientar una indagación sistemática y ordenada de los factores de contexto, con el fin de identificar las acciones que orienten la mejora de la enseñanza. El MECC clasifica los factores y variables contextuales en los que se desarrolla la actividad docente y el aprendizaje en tres niveles: macro, meso y micro. El nivel macro corresponde al entorno de las políticas nacionales e internacionales que orientan los propósitos, planes y programas generales de las IES en relación con la actividad docente; el nivel meso considera las condiciones institucionales bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente, como los planes y programas institucionales, condiciones laborales de los docentes, organización académica, características del trabajo docente e infraestructura y equipamiento de la institución; el nivel micro se circunscribe a las condiciones del aula que afectan la práctica docente en términos de infraestructura y equipamiento, características del profesor y características del alumno. De esta manera permite organizar la diversidad de iniciativas dirigidas a maestros y estudiantes.

La aproximación general del MECC de clasificar y analizar los factores y variables contextuales en niveles macro, meso y micro ha sido probada en distintas universidades de Iberoamérica (México, Argentina, Venezuela y España) tanto en instituciones públicas como privadas; una constante en estos ejercicios ha sido el uso de distintas estrategias para obtener información, tales como: análisis de documentos, grupos focales, entrevistas y cuestionarios dirigidos a directivos, docentes y estudiantes –como una manera de evidenciar la calidad de la enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los distintos actores (Cisneros,

Contreras y López, 2016; Fernández Lamarra, Mundt, Tommasi, Martinchuk *et al.*, 2016; González-Such, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2016; Luna, 2016; Rueda, Canales y Leyva, 2016).

En la consideración de que la calidad de la enseñanza involucra no sólo la interacción entre el profesor y el alumno, también comprende el conjunto de programas dirigidos al profesorado, a la atención del estudiante, así como la infraestructura y el equipamiento que la institución pone a disposición de ellos para el desarrollo de la formación profesional. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de una regulación pedagógica que se dirige a mejorar el funcionamiento y los resultados de los distintos programas y actividades que integran un sistema educativo (D'Hainaut, 1988), se desarrolló el presente trabajo, de acuerdo con los siguientes objetivos.

Desde esta aproximación el objetivo del presente trabajo fue evaluar desde una perspectiva formativa las condiciones institucionales de la formación de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Características del contexto

La UABC es la institución de educación superior pública más importante de Baja California. Se caracteriza por ser descentralizada en cuanto a su oferta educativa. En el segundo período de 2017 ofertó 132 programas de licenciatura distribuidos en las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias de la Educación y Humanidades, Ciencias de la Ingeniería y Tecnología; Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. La UABC organiza la formación profesional en tres etapas: Básica, Disciplinaria y Terminal. De manera general, la Etapa Básica corresponde a los tres primeros semestres (una excepción es el plan de Medicina que integra cinco semestres), además, se conforma por el tronco común que es de uno o dos semestres; la Etapa Disciplinaria involucra tres semestres y la Etapa Terminal dos.

Método

La presente investigación se ubica en el campo de la evaluación educativa y corresponde a un estudio de caso realizado a partir del enfoque de la evaluación comprensiva.

Participantes. Con el fin de conocer los resultados en contexto, se buscó representatividad de la población de estudiantes de la Etapa Básica y de las etapas Disciplinaria y Terminal, agrupados por área de conocimiento. Así, se trabajaron dos muestras: por un lado, una muestra autoseleccionada de los estudiantes de Etapa Básica correspondió a 7,951 estudiantes, equivalente al 31.80% de la población inscrita en el segundo período semestral de 2015; por otro lado, la muestra de los estudiantes de las etapas Disciplinaria y Terminal correspondió a una muestra autoseleccionada de 8,018 estudiantes, equivalente al 20.71% de la población inscrita en el primer período semestral de 2016. Además, con el propósito de inferir la opinión de los

estudiantes sobre el funcionamiento de las condiciones institucionales por área de conocimiento, unidad académica y programa educativo se establecieron cuotas al 20%, respectivamente.

Instrumentos. Se utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes de etapa básica que consta de 15 dimensiones y 115 reactivos, y otro para los estudiantes de las etapas disciplinaria y profesional conformado por 19 dimensiones y 133 reactivos (Luna, en prensa). En ambas las categorías de respuesta son: 1(nunca); 2 (casi nunca); 3 (algunas veces) y 4 (siempre).

Dimensiones del Cuestionario de Etapa Básica.

Curso de inducción, 2) Programa de tutorías, 3) Programa de orientación educativa y psicopedagógica, 4) Programa de becas, 5) Programa de asesorías académicas, 6) Atención a estudiantes con capacidades diferentes, 7) Actividades culturales y deportivas, 8) Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, 9) Programa institucional de valores, 10) Servicio social comunitario, 11) Servicios bibliotecarios, 12) Servicio de cómputo y equipo, 13) Laboratorios y 14) Elementos que repercuten en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Dimensiones del Cuestionario de las Etapas Disciplinaria y Terminal.

1) Programa de tutorías, 2) Programa de orientación educativa y psicopedagógica, 3) Programa de becas, 4) Programa de asesorías académicas, 5) Actividades culturales y deportivas, 6) Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, 7) Programa institucional de valores, 8) Servicios bibliotecarios, 9) Servicio de cómputo y equipo, 10) Laboratorios, 11) Atención a estudiantes con capacidades diferentes, 12) Elementos que repercuten en el proceso enseñanza y aprendizaje, 13) Bolsa de trabajo, 14) Emprendimiento, 15) Modalidades de aprendizaje con valor curricular, 16) Prácticas profesionales, 17) Programa de intercambio estudiantil, 18) Proyectos de vinculación con valor en créditos y 19) Servicio social profesional.

Procedimiento

La aplicación de cada cuestionario fue de tipo censal en formato electrónico de escritorio. La convocatoria la realizó la Coordinación de Formación Básica a través de los directores de las unidades académicas de la UABC. El período de aplicación fue en promedio de un mes para cada uno. En el procesamiento de la información se calculó el porcentaje de acuerdo por dimensión y reactivos de las muestras y submuestras; así como el correspondiente a la sección de datos generales.

Resultados

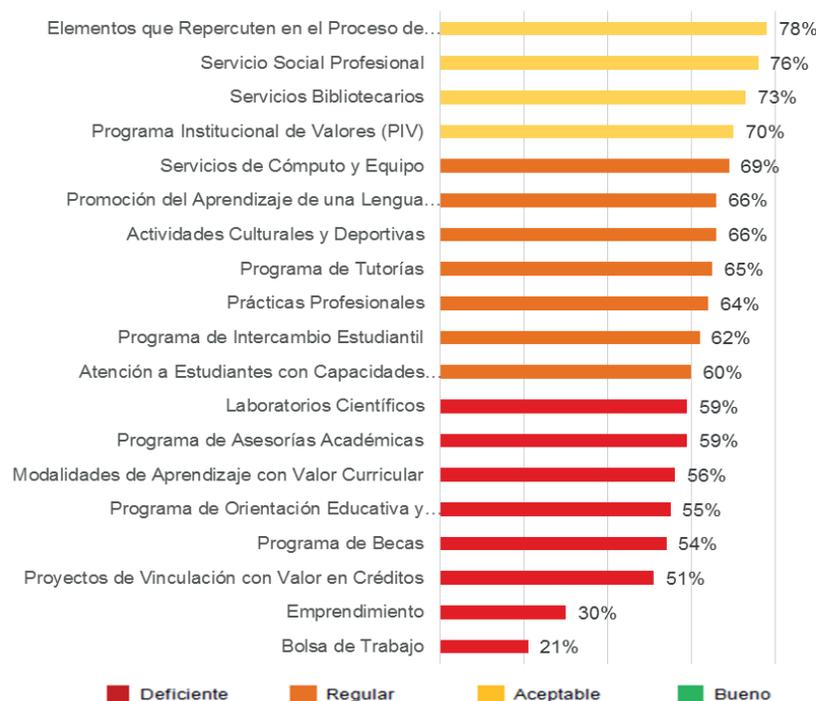
En cada muestra los resultados se organizaron en tres secciones, que corresponden a los estratos objeto de estudio: Sección I. La muestra, b) Sección II. La agrupación de los programas por área de conocimiento, y Sección III. Unidad académica y programa educativo. Esta lógica tiene el propósito de presentar la información *global de la UABC*, las particularidades de cada área de conocimiento y *unidad académica* hasta llegar a *cada programa* de estudios.

Los reportes que se generaron por sección fueron las siguientes. Sección I. Resultados de la *muestra UABC* incluye: a) datos generales de la muestra; b) resultados globales por dimensiones; y c) resultados por reactivo de cada dimensión. Sección II. Resultados de las *submuestras por área de conocimiento* contiene: a) datos generales de cada submuestra; b) resultados globales de cada submuestra; c) resultados por dimensión entre áreas de conocimiento; y d) resultados por reactivo de cada dimensión. Sección III. Resultados por *unidad académica y programas de estudios*. Desglosa los resultados por unidad académica y programas de estudios de la unidad con base en: a) datos generales de la unidad académica; b) resultados globales de la unidad académica; c) resultados de cada dimensión; d) resultados por reactivo. Además, datos generales por programa, resultados globales de cada programa y resultados por dimensión y reactivo de cada programa.

A manera de ejemplo, se muestran los resultados derivados de la aplicación del cuestionario de la Etapa Disciplinaria y Terminal a la muestra integrada por los estudiantes de todas las áreas del conocimiento. La Figura 1 presenta los porcentajes de acuerdo respecto al funcionamiento de cada uno de los programas. Donde de 0 a 59 se consideró deficiente, de 50 a 69 regular, de 70 a 79 aceptable y de 80 a 95 bueno.

De acuerdo con la Figura 1 los programas mejor evaluados en la categoría de aceptable fueron: Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje con 78%, Servicio Social Profesionas 76%, y el Programa Institucional de Valores 70%. Destacan con el menor porcentaje de acuerdo ubicados como deficientes: Bolsa de Trabajo con 21%, Emprendimiento 30%, Proyecto de Vinculación con Valor en Créditos 51%, Programa de Becas 54%. Cabe resaltar la ausencia de programas valorados en la categoría de bueno.

Figura 1: Resultados de la muestra UABC de los estudiantes de la Etapas Disciplinaria y Terminal. Cada barra representa el porcentaje de acuerdo sobre el funcionamiento de los programas.



Conclusiones

Este trabajo reconoce a la evaluación educativa como necesaria en la medida que hace posible incrementar la comprensión sobre los estudiantes, el profesorado, los programas y servicios que se ofrecen; así como identificar los resultados y actuar en consecuencia para optimizar el funcionamiento del sistema (Stufflebeam, 2001).

En México, desafortunadamente existen escasas evidencias de trabajos de evaluación sistemática, dirigidos a la mejora del funcionamiento de los componentes que integran el modelo educativo de las IES. Se ha privilegiado la evaluación de los programas con una orientación eminentemente sumativa, asociada tanto a bolsas económicas como a prestigio y reconocimiento social.

La clasificación de los niveles meso y micro del MECC (Canales *et al.*, 2014) probó ser útil para la indagación de los elementos contextuales que integran las condiciones institucionales que apoyan la formación de los estudiantes.

La estrategia de evaluación derivada de este estudio mostró que es factible una evaluación formativa en una institución con las dimensiones de la UABC. Sus resultados formaron parte de la retroalimentación que se proporcionó a los distintos usuarios a través de los reportes que se les entregaron. En este sentido, se generó retroalimentación de calidad que fundamentó la toma de medidas remediales a diferentes niveles de toma de decisiones (coordinadores de la administración central, directores de facultad y responsables de programas). Así, los resultados de la evaluación se utilizaron solo para identificar las fortalezas, debilidades y acciones de mejora para el funcionamiento de los programas.

Referencias

Canales, Alejandro; Leyva, Yolanda; Luna, Edna y Rueda, Mario (2014). "Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia", en J. C. Rodríguez (coord.), Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma de Baja California, pp.15-28.

Cisneros, Edith Juliana; Contreras, José Alberto y López, José L. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad privada. En M. Rueda (coord.), Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. México: IISUE, pp. 103-150.

D'Hainaut, Luis (1988). Los sistemas educativos. Análisis y regulación. Madrid: Narcea.

Fernández Lamarra, Norberto; Mundt, Carlos; Tommasi, Cristina; Martinchuk, Elizabeth y García, Pablo (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. En M. Rueda (coord.), Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. México: IISUE, pp. 209-252.

González-Such, José; Sancho-Álvarez, Carlos y Bakieva, Margarita (2016). Desarrollo de la docencia Universitat de Valencia, en M. Rueda (coord.), Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. México: IISUE, pp. 253-280.

Luna, S. E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California. En M. Rueda (coord.), Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. México: IISUE, pp. 71-102.

Luna, S. E. (en prensa). Evaluación Formativa del Modelo Educativo en Instituciones de Educación Superior en México.

Rueda, Mario; Canales, Alejandro y Leyva, Yolanda (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Rueda (coord.), Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. México: IISUE, pp. 15-70.

Stufflebeam, Daniel (2001). Evaluation models. New directions for evaluation, núm. 89. Estados Unidos: Jossey-Bass.

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SURESTE DE MÉXICO

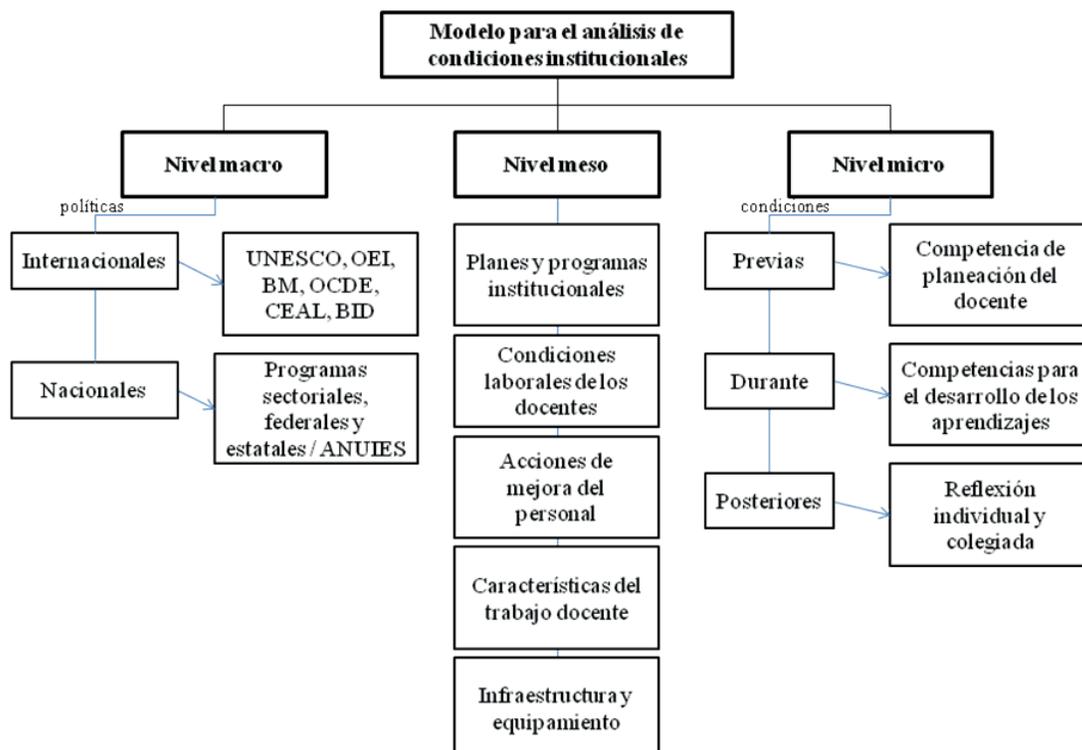
Edith J. Cisneros-Cohernour

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio sobre las percepciones de estudiantes de licenciatura acerca políticas y prácticas del contexto institucional que favorecen el desarrollo de la docencia en una universidad pública del sureste de México. La investigación es parte de un estudio internacional en el que participan investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Tres de Febrero, Universidad de Zulia, Universidad de Valencia y Universidad Autónoma de Yucatán. El estudio utilizó el modelo conceptual del contexto desarrollado por Rueda y colaboradores (Rueda et al, 2014).

Modelo para el análisis de condiciones del contexto.

El estudio tomo como base el modelo teórico desarrollado por Rueda y colaboradores, que examina diferentes elementos del contexto en los niveles macro, meso y micro. Como afirman Canales y Rueda (2013), es esencial hacer una valoración sistemática sobre las condiciones existentes en las instituciones de educación superior, en los tres niveles antes mencionados:

Figura 1: Modelo para el análisis de condiciones institucionales para la mejora de la docencia. Elaborado con base en Canales y Rueda (2013) y Rueda et al (2014).



El primer nivel se constituye de las políticas nacionales e internacionales que direccionan los propósitos y planes de las instituciones educativas. De este modo, se propone analizar las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros. Asimismo, a nivel nacional es preciso considerar la regulación del ejercicio docente a través de lo establecido en los programas sectoriales, así como las propuestas de la ANUIES.

El nivel meso, se refiere a condiciones institucionales para facilitar las iniciativas derivadas de las políticas nacionales e internacionales (Rueda et al, 2014) con la finalidad de proporcionar una educación de calidad con equidad para garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Entre los elementos del nivel meso se encuentran: el conjunto de normas de la institución, los planes y programas, las acciones de mejora del personal y las condiciones en cuanto a equipamiento e infraestructura.

Canales y Rueda (2013) afirman que tanto las políticas nacionales como internacionales, así como las condiciones institucionales, influyen en el desarrollo y la práctica docente, misma que es usualmente evaluada en función del trabajo realizado en el aula. Por lo tanto, en el modelo incluye en el nivel micro las condiciones que influyen directamente en el aula; como es el caso de las relacionadas con las competencias para la planeación docente, el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes y la reflexión individual y colectiva a partir del desempeño.

En particular, este trabajo presenta resultados del contexto institucional desde la perspectiva de los estudiantes en cuatro facultades de la universidad. Las carreras seleccionadas fueron identificadas de forma consistente con las carreras seleccionadas en el estudio macro, que involucra la participación de investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Tres de Febrero, Universidad de Zulia, Universidad de Valencia y Universidad Autónoma de Yucatán.

Metodología.

A continuación se presentan los resultados descriptivos del estudio, mismo que se realizó por medio de una encuesta. Este tipo de investigación permitió obtener información sobre las opiniones, actitudes y otras características de la población participante, lo que McMillan y Schumacher (2005) asumen como elementos clave de los estudios descriptivos.

Participantes

En el estudio, participaron un total de 970 estudiantes de nivel superior de cuatro facultades diferentes. La mayoría de los participantes, tal como se aprecia en la Tabla 1, fueron mujeres, habían elegido la carrera como su primera opción, son estudiantes regulares, en diversas etapas de la carrera, solo una minoría

habla una lengua indígena, uno de cada tres trabaja, y la mayoría de aquellos que trabajan lo hacen 20 horas a la semana o más. Finalmente, el promedio de calificaciones de los participantes fue de 84.55 puntos, con una desviación estándar de 6.20 puntos.

Tabla 1: *Descriptivos de las características de la muestra.*

VARIABLE	N	%
FACULTAD		
EDUCACIÓN	303	31.2
DERECHO	203	20.9
MATEMÁTICAS	161	16.6
ENFERMERÍA	303	31.2
SEXO		
FEMENINO	692	71.3
MASCULINO	278	28.7
CARRERA COMO PRIMERA OPCIÓN	708	73.1
TIPO DE ESTUDIANTE		
REGULAR	634	95.3
IRREGULAR	31	4.7
ETAPA CURSANDO		
INICIAL	303	31.3
INTERMEDIA	315	32.6
TERMINAL	349	36.1
HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA	45	4.6
TRABAJA ACTUALMENTE	331	34.1
HORAS DE TRABAJO A LA SEMANA		
MENOS DE 5 HORAS	65	24.0
DE 5 A 10 HORAS	50	18.5
DE 11 A 15 HORAS	16	5.9
DE 16 A 20 HORAS	33	12.2
MÁS DE 20 HORAS	107	39.5

Instrumento

Para el desarrollo del estudio se utilizó un instrumento que fue diseñado como parte del proyecto “Evaluación y formación para la mejora de la calidad de la enseñanza”. Este ha sido financiado por la Universidad Autónoma de Baja California y coordinado por la Dra. Edna Luna Serrano y Adela O. Rosales del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. El instrumento “Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes,” tiene como propósito conocer la percepción sobre las condiciones del contexto institucional que inciden en la permanencia y egreso de los estudiantes. El instrumento fue diseñado cuidando que cumpla con estándares de calidad, ha sido validado y administrado en diferentes países de Iberoamérica.

Las secciones que lo conforman son las siguientes:

1. En la primera sección se realiza la presentación del proyecto y el propósito del estudio, así como la confidencialidad en el manejo de la información que se recabará.
2. La segunda sección incluye preguntas en las que se solicita a los participantes proporcionar información general sobre la licenciatura que cursan, el tiempo que tienen como estudiantes, el promedio general de calificaciones, si son o no hablantes de una lengua indígena, y si trabajan o no.
3. En una tercera sección, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = muy de acuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo), se solicita a los estudiantes indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones que le son presentadas. Consta de 104 enunciados que se encuentran distribuidos en 13 apartados con una cantidad distinta de reactivos en cada uno (ver tabla 2).

Tabla 2: *Distribución y número de enunciados en cada apartado del instrumento*

APARTADO	NÚMERO DE ENUNCIADOS	INTERVALO DE PREGUNTAS
PROGRAMA DE TUTORÍAS	18	(1-18)
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA	5	(19-23)
PROGRAMA DE BECAS	7	(24-30)
PROGRAMA DE ASESORÍAS ACADÉMICAS	2	(31 y 32)
PROGRAMA DE INTERCAMBIO ESTUDIANTIL	5	(33-37)
ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN, CULTURALES Y DEPORTIVAS	7	(38-44)
PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	2	(45 y 46)
FORMACIÓN PROFESIONAL Y VINCULACIÓN	8	(47-54)
SERVICIOS BIBLIOTECARIOS	10	(55-64)
SERVICIO DE CÓMPUTO Y EQUIPO	3	(65-67)
SERVICIO DE CÓMPUTO Y EQUIPO: EN LAS SALAS DE CÓMPUTO	6	(68-73)
LABORATORIOS	11	(74-84)
ELEMENTOS QUE REPERCUTEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	20	(85-104)

Cabe mencionar que los primeros 12 elementos del instrumento se orientan a la valoración de variables ubicadas por Luna y Rosales (2014) en el nivel meso para análisis del contexto institucional. El último apartado, relacionado con elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se dirige a aspectos asociados al nivel micro.

Resultados

Tal como se aprecia en la Tabla 3, las dimensiones que presentaron mayores puntajes fueron la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y la formación profesional y vinculación. Por el contrario, las dimensiones con una percepción con un puntaje menor por parte de los participantes fueron el programa de tutorías, y las actividades de investigación, culturales y deportivas.

Tabla 3: Descriptivos de las puntuaciones de las dimensiones.

DIMENSIÓN	PROMEDIO	D.E.
PROGRAMA DE TUTORÍAS	3.65	1.05
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA	3.89	0.94
PROGRAMA DE BECAS	3.72	0.98
PROGRAMA DE ASESORÍAS ACADÉMICAS	3.78	0.93
PROGRAMA DE INTERCAMBIO ESTUDIANTIL	3.67	0.98
ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN, CULTURALES Y DEPORTIVAS	3.66	0.90
PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	4.32	0.82
FORMACIÓN PROFESIONAL Y VINCULACIÓN	4.47	0.71
SERVICIOS BIBLIOTECARIOS	3.99	0.80
SERVICIO DE CÓMPUTO Y EQUIPO	3.93	0.89
LABORATORIOS	3.82	1.17
ELEMENTOS QUE REPERCUTEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	4.10	0.69

También se presentaron los descriptivos por facultad, tal como se aprecia en la Tabla 4. En general, la facultad de educación y enfermería, tenían una percepción más positiva del contexto, en contraste a derecho o matemáticas.

Tabla 4: Descriptivos de las dimensiones del contexto por facultades

DIMENSIÓN	EDUCACIÓN		DERECHO		MATEMÁTICAS		ENFERMERÍA	
	MEDIA	D.E.	MEDIA	D.E.	MEDIA	D.E.	MEDIA	D.E.
PROGRAMA DE TUTORÍAS	4.11	0.75	2.91	1.13	2.85	0.87	4.11	0.75
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA	4.26	0.70	3.15	1.08	3.45	0.75	4.26	0.70
PROGRAMA DE BECAS	3.89	0.94	3.36	1.09	3.53	0.81	3.89	0.94
PROGRAMA DE ASESORÍAS ACADÉMICAS	3.77	0.89	3.57	1.06	4.07	0.81	3.77	0.89
PROGRAMA DE INTERCAMBIO ESTUDIANTIL	3.95	0.90	3.24	0.95	3.14	0.86	3.95	0.90
ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN, CULTURALES Y DEPORTIVAS	3.91	0.82	3.34	0.90	3.08	0.78	3.91	0.82
PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	4.39	0.76	4.08	0.92	4.33	0.83	4.39	0.76
FORMACIÓN PROFESIONAL Y VINCULACIÓN	4.69	0.51	4.25	0.86	3.89	0.75	4.69	0.51
SERVICIOS BIBLIOTECARIOS	4.14	0.75	3.56	0.86	3.97	0.70	4.14	0.75
SERVICIO DE CÓMPUTO Y EQUIPO	4.08	0.80	3.39	1.05	4.01	0.71	4.08	0.80
LABORATORIOS	4.10	1.14	3.33	1.22	3.40	0.80	4.10	1.14
ELEMENTOS QUE REPERCUTEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	4.30	0.58	3.64	0.79	3.92	0.61	4.30	0.58

También se compararon las puntuaciones entre cada facultad por medio de una ANOVA de una vía. Todas las dimensiones presentaron diferencias estadísticamente significativas, con valores de F que van de 7.3 a 152.0. En todos los casos, con una significancia menor a .001.

En general, los resultados del estudio indican que las áreas que los estudiantes valoran mejor los siguientes elementos del contexto: actividades que favorecen su formación profesional y vinculación, la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y los elementos del contexto institucional que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se encontraron diferencias entre las percepciones de los estudiantes de las diferentes facultades, los estudiantes de matemáticas valoraron más las asesorías académicas, en tanto que los de educación y enfermería los programas de tutorías.

Finalmente, en relación con el instrumento se encontró que en general, los resultados señalan que la confiabilidad obtenida por cada subdimensión es relativamente buena, con valores por arriba de .70 en la mayoría de las escalas. Únicamente en aquellas escalas de dos ítems o menos se tienen valores de confiabilidad bajos. Es posible que esto se deba a que los reactivos son pocos, o bien a que los ítems no están lo suficientemente correlacionados entre sí, por lo que sus resultados deberían ser analizados con cautela.

Referencias

Canales, A. y Rueda, M. (noviembre, 2013). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. Resumen recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1255.pdf>

Departamento de Innovación e Investigación Educativa (DIE). (2015) *Inducción a la Plataforma Institucional UADY Virtual*. México: Documento inédito. Recuperado de <http://www.derecho.uady.mx/docs/PresentacionPlatInduc2015.pdf>

Luna, E. y Rosales, O. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6 (9), 91-109. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art5.pdf

Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 171-183. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol7-num2e/art13.html>

EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y SU EFECTO EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ZONAS MARGINADAS DE MÉXICO.

Yolanda Edith Leyva Barajas

Resumen: El propósito del presente trabajo es compartir algunos resultados de un estudio exploratorio sobre las condiciones de la práctica de docentes de educación indígena, de escuelas con organización multigrado, así como telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México. Dadas las condiciones en que subsisten estas escuelas y teniendo clara la importancia que tienen la infraestructura, los materiales educativos, los recursos y la organización escolar para el logro de aprendizajes; el estudio se planteó con el objetivo de conocer desde la perspectiva de los propios profesores, cómo realizan su trabajo en el aula y en la escuela, con el fin de identificar las estrategias individuales o colectivas que llevan a cabo, así como necesidades de formación para enfrentar los retos que los diversos factores del contexto les plantean. La metodología de recolección de información incluyó la aplicación de una encuesta en línea, así como de un cuestionario breve a resolver de manera colegiada por docentes durante la reunión de consejo técnico de zona y grupos focales en los estados con mayor proporción de escuelas que ofrecen educación indígena y de organización multigrado. Los resultados permitieron identificar que las condiciones bajo las cuales trabajan estos docentes son precarias y que no existen las condiciones escolares mínimas para el funcionamiento de sus escuelas. Se hizo evidente el problema de desigualdad histórico, que incluye desubicación lingüística, programas y materiales oficiales no pertinentes, carencia de programas de formación para el trabajo en aulas multigrado, con diversidad lingüística, cultural y de rezago educativo, entre otros.

Introducción

Iniciamos esta presentación con algunos datos que dan cuenta del tamaño del Sistema Educativo Nacional (SEN), que en las dos últimas décadas incrementó de 6 a 15 el número de grados escolares de la trayectoria de educación obligatoria. En el ciclo escolar 2016-2017, el servicio educativo atendió a casi 31 millones de alumnos en el tramo de educación obligatoria con la participación de aproximadamente un millón y medio de docentes en 243,480 escuelas o planteles (INEE, 2018). Ante la dinámica demográfica de población en edad escolar, el esfuerzo ha sido importante en términos de cobertura, pero aún insuficiente, por las notables diferencias económicas del país que han generado una marcada desigualdad social que se refleja en el sistema educativo (INEE, 2018).

Las políticas implementadas no se han traducido en el ejercicio del derecho a una educación que ofrezca condiciones básicas de equidad, que sea incluyente, justa y que contribuya a cerrar las brechas de desigualdad. Muestra de ello son los sectores de la población que son más desfavorecidos económicamente y que aún enfrentan dificultades para asistir a la escuela, recibir un servicio educativo eficiente y lograr buenos resultados educativos (INEE, 2018).

Si bien estos datos muestran un contexto que obedece a múltiples variables sociales y económicas, también denotan deficiencias en el SEN que es necesario corregir a fin de que el derecho a una educación de calidad se concrete efectivamente para cada niña, niño, adolescente y joven en edad escolar. Se requiere conocer y evaluar la efectividad de las políticas públicas en materia educativa, así como reconocer y promover las prácticas docentes que favorecen el logro de los aprendizajes y mejorar sus oportunidades de formación inicial y continua para enfrentar los retos que representa el trabajo docente bajo estas condiciones de desigualdad.

Marco conceptual

Diversos estudios han indagado la influencia de elementos del contexto interno o externo a las escuelas sobre la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, tanto en educación básica (EB) (Castro y Velásquez, 2014; Fernández, Tuset, Pérez y García, 2013; Vera y Peña, 2016) como en Educación Media Superior (EMS) (Monroy, Jiménez, Ortega y Chávez, 2016; Vera, 2010), los cuales apuntan a que la práctica docente y sus alcances son sensibles a condiciones o tensiones del entorno inmediato o mediato en el que se desarrolla. La incidencia de factores contextuales en la práctica docente ha sido abordada por la investigación educativa en el interés de identificar mecanismos implicados, buenas prácticas o áreas de oportunidad en la práctica de los docentes que, al ser atendidas, favorezcan a la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la profesión docente (Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014).

La influencia de los factores contextuales sobre la práctica docente ha sido objeto de estudio de la investigación educativa (Canales y Rueda, 2014; Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado, 2014). Dichos

factores son de carácter interno y externo al sistema educativo y se interrelacionan, configurándose unos a partir de otros, influyendo de forma sustantiva en la eficacia de las escuelas (Murillo, 2004). Jornet et al. (2014), distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente; 1) el salón de clases, el cual hace referencia al alumnado, a la infraestructura y a los materiales; 2) el contexto institucional, que incluye el centro escolar y el sistema educativo; 3) el contexto social inmediato, que refiere al nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y 4) el mediato o lejano, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

En el caso de la práctica de profesores de preescolar y primaria indígena y de escuelas con organización multigrado, así como Telesecundarias (TS) y Telebachilleratos Comunitarios (TBC), el estudio del contexto adquiere características particulares porque son servicios educativos que atienden a comunidades mayoritariamente rurales, de alta y muy alta marginación que, en muchos casos, están conformadas por población indígena. Las condiciones de desigualdad social y económica permean el espacio educativo y en consecuencia ofrecen inequidad de oportunidades. Ante este contexto, el docente realiza una ardua labor que frecuentemente trasciende el campo de la enseñanza y lo coloca como mediador entre el contexto de la comunidad y el aprendizaje al que se aspira en el currículo nacional.

Metodología

Con el propósito de alcanzar una mayor comprensión de sus prácticas, para el estudio se diseñó un método de investigación mixto con tres estrategias: 1) discusión colegiada en el Consejo Técnico Escolar (CTE) o el Consejo Técnico de Zona (CTZ), en el que participaron 3,864 docentes provenientes de las 32 entidades del país; 2) grupos focales en las once entidades con mayor representación de este tipo de servicios educativos, con la participación 177 docentes en 26 grupos focales por tipo de servicio y nivel educativo; y 3) encuesta de participación abierta en línea, en el cual participaron 4,728 docentes.

El análisis de la información incluyó técnicas cualitativas y cuantitativas. Para analizar la información del Cuestionario de Participación abierta en línea se optó por la estadística descriptiva. Las respuestas abiertas de los Cuestionarios Breves se analizaron utilizando un libro de códigos que sirvió para identificar temáticas recurrentes por cada nivel y tipo de servicio. En cuanto a las narrativas obtenidas de los grupos focales, se analizaron desde una aproximación interpretativa que derivó en el establecimiento de categorías y códigos. El proceso de codificación se apoyó en el uso del programa Atlas TI. Posteriormente se trianguló la información derivada de las distintas fuentes.

Resultados

En este simposio, se presentan algunos de los principales hallazgos obtenidos principalmente en términos de los factores del contexto de nivel micro y meso que, desde la perspectiva de los actores involucrados, afectan tanto su práctica como los resultados de aprendizaje de los educandos. También se presentan algunas de las estrategias que los docentes refieren para enfrentar los retos planteados por estos factores contextuales. Iniciamos presentando los factores micro que se refieren principalmente a las características familiares y personales de los educandos, seguido de las condiciones escolares que podemos clasificar como factores a nivel meso, los cuales determinan en gran medida lo que los docentes pueden realizar a nivel de planeación e intervención docente.

Factores del aula (Nivel micro)

De acuerdo con los resultados del estudio, los docentes de este tipo de servicios educativos establecen una relación directa entre las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos con las actividades de enseñanza que pueden realizar y los aprendizajes que pueden alcanzar sus alumnos. Entre los factores que los docentes consideran que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, destacan algunos relativos a: a) Bajo nivel educativo de las familias, b) Desubicación lingüística, c) Rezago educativo y d) Prácticas sociales de riesgo para los alumnos.

- a. *Bajo nivel educativo de las familias:* Las familias no pueden realizar un acompañamiento de las tareas, ni pueden supervisar el avance del aprendizaje. Además de que, en muchos contextos de escuelas indígenas de primaria, las familias tienen bajas expectativas sobre la educación de sus hijos y básicamente demandan la alfabetización en español. El problema se agudiza en el nivel de secundaria y bachillerato, ya que los padres de familia tienen muy bajos niveles de escolaridad.
- b. *Desubicación lingüística:* En el caso de las escuelas de preescolar y primaria indígena, además surgió el problema de la desubicación lingüística. El docente no domina la lengua de sus estudiantes no entienden la lengua del docente. La diversidad lingüística en el aula afecta no solo la comunicación básica entre el docente y el alumno, sino la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades educativas de los alumnos monolingües de lengua indígena. También afecta la comunicación intercultural, si el docente no comprende la lengua y cultura de sus alumnos, es difícil que pueda diseñar estrategias de aprendizaje significativo.
- c. *Rezago educativo.* Si bien el rezago educativo es un problema serio en las escuelas objeto de estudio desde la primaria, el problema se agudiza en el siguiente nivel educativo, ya que los alumnos de las TS muestran un perfil de egreso de la primaria que no cumple con los estándares de ingreso en la secundaria, manifiestan insuficiencias en comprensión lectora, ortografía y de operaciones matemáticas básicas, ello obliga al docente a cambios en la forma de trabajar en el

aula que se tenía planteada, lo que les dificulta cumplir con el calendario y programa establecidos por la SEP.

- d. *Prácticas sociales de riesgo para los alumnos:* Otro tipo de problemáticas que enfrentan tanto docentes de TS como de TBC, son los riesgos asociados a la edad de los jóvenes, entre los cuales refieren los embarazos tempranos, enfermedades de transmisión sexual, drogadicción, reclutamiento del crimen organizado, etc. los cuales afectan seriamente la permanencia en la escuela, factores que los docentes reportan que no saben cómo enfrentar, ni existen instancias a quienes canalizarlos.

Condiciones escolares (Nivel meso)

A nivel meso, los factores que los docentes consideran que inciden sobre su práctica son: a) Escuelas pobres y precarias, b) Precariedad laboral, c) Currículo oficial no pertinente, d) Carencia de materiales educativos pertinentes, e) Formación docente no especializada, y f) Organización escolar.

- a. *Escuelas pobres y precarias:* La comunidad y la escuela, en la mayoría de los casos no cuentan con la infraestructura básica: luz, agua, baños, aulas, tampoco tienen materiales educativos pertinentes a los modelos educativos, ni cuentan con acceso a infraestructura tecnológica, incluso en las TS y los TBC cuyo modelo se fundamenta en materiales audiovisuales que requieren equipamiento tecnológico. Refieren que carecen de infraestructura básica para llevar a cabo actividades seguras, y esta carencia limita incluso que se brinde el servicio. Los docentes de TBC refieren que deben trabajar en bodegas o patios y quienes tienen acceso a las instalaciones de las TS, deben trabajar en contra turno, limitando la asistencia debido a la inseguridad y falta de infraestructura carretera.
- b. *Precariedad laboral.* En particular los profesores de TBC manifestaron el tema de la inseguridad laboral en que desempeñan su labor, ya que están contratados por honorarios y por horas, en algunos lugares señalaron que no les han pagado desde hace más de un año, y en general les pagan menos horas de las que efectivamente trabajan frente a grupo.
- c. *Currículo oficial no pertinente.* Los profesores de todos los servicios educativos del estudio, realizan una selección de contenidos curriculares, con base en lo que ellos consideran que sus alumnos necesitan y lo que es posible enseñarles de acuerdo con sus condiciones escolares y su propia formación docente. Los profesores de educación indígena y de organización multigrado, señalan que la forma secuencial y acumulativa de conocimientos y aprendizajes con la que está planteado el currículo oficial, no es acorde a la complejidad que enfrentan en las aulas multigrado. Los docentes de TS refirieron además el desfase entre los programas que son oficiales (plan 2011) y los materiales educativos que están diseñados para este modelo educativo del programa

2006: parrillas de programación, dosificación de bloques y contenidos, libro del maestro, libro del alumno y videos de la red.

- d. *Carencia de materiales educativos pertinentes.* Los materiales educativos oficiales, tanto los curriculares como los didácticos no son pertinentes para aulas multigrado, ni para los contextos socioculturales en los que se encuentran los tipos de servicio objeto de estudio. De manera puntual los docentes de educación indígena señalan que no existen los materiales educativos curriculares (programa y libros) en la lengua indígena en la que enseñan; este problema tiene dos causas, por un lado, que no existen estos materiales en todas las lenguas y que, cuando existen, no les llegan a sus escuelas. Aún en los casos en los que el programa y los libros sí están disponibles para el docente y él domina la lengua de los niños, los docentes refieren que no hay materiales didácticos en la lengua de los estudiantes, lo que los obliga a diseñar sus propios materiales, ya sea a nivel individual o en conjunto con otros docentes, si trabajan en escuelas no unitarias. Los docentes señalan que para la producción de materiales didácticos les falta formación y refieren el trabajo entre pares como una forma de subsanar esta problemática. El trabajo entre pares lo realizan en los CTZ o bien a través de pequeñas redes de maestros. En ocasiones se apoyan de agentes externos a las escuelas para la elaboración de dicho material, como personal de asociaciones civiles.
- e. *Formación docente no especializada:* Los docentes enfrentan el multigrado con estrategias diversas, sin haber sido formados en una metodología para ello. En el caso de TS y TBC, las y los docentes mencionan que, de acuerdo con el modelo educativo, su función es la de un facilitador del aprendizaje, pero dadas las condiciones de las escuelas y la diversidad de los y las jóvenes que atienden, refieren que terminan desempeñando una labor de enseñanza tradicional de los contenidos curriculares. Ante lo cual, reconocen no contar con las herramientas pedagógicas, didácticas, materiales e institucionales para llevar a cabo una docencia centrada en el aprendizaje. Otro aspecto que surgió como tema importante en todos los niveles educativos, fue el de estudiantes con discapacidad, que requieren adaptaciones para lo cual no están preparados y en muchos casos, no cuentan en su localidad con personas especializadas que puedan apoyarlos en la detección y seguimiento de estos estudiantes.
- f. *Organización escolar:* La condición multigrado en estas escuelas, implica que los y las docentes deben desempeñar, además de la docencia, funciones de gestión escolar, de mantenimiento de la escuela y de trabajo comunitario. Los docentes de primaria y de preescolar refieren la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar, con padres de familia que les apoyan con labores de vigilancia, construcción y mantenimiento de la escuela, así como limpia de veredas y caminos. No es el caso de TS, ya que las y los docentes resaltan la falta de participación de los padres de familia en la atención de las necesidades de la escuela. En el caso

de los docentes de TBC, también tienen la función de promotor de la educación en la comunidad ya que el modelo le obliga a una intensa interacción con la comunidad. La multifuncionalidad de los docentes afecta las horas de enseñanza efectiva, refieren no poder atender todos los días a los grupos por atender labores de gestión y actividades extracurriculares.

Prácticas docentes

Los resultados también permitieron reconocer que la enseñanza en las zonas de alta y muy alta marginación, regularmente zonas indígenas y rurales; ha originado respuestas educativas diversas. No se ha establecido con claridad si las estrategias que utilizan las y los docentes sean las más adecuadas para el logro de los aprendizajes en niñas, niños y jóvenes indígenas y de comunidades rurales; los estudios de caso, aunque vastos, son muy limitados en sus objetivos y hasta el momento no se ha llevado a cabo un análisis que permita poner en perspectiva las distintas propuestas. Lo que el presente estudio pone en evidencia es que en el proceso educativo entran en juego otras variables que están afectando el nivel de logro, como la pobreza extrema, las condiciones de la escuela, la organización escolar, el currículo y los materiales educativos disponibles.

De acuerdo con el análisis, encontramos semejanzas en las prácticas docentes en función de los factores micro y meso que afectan su práctica. En las narrativas de los docentes se alude al diagnóstico que hacen de sus educandos. En preescolar el diagnóstico se hace mediante la observación para determinar el nivel de desarrollo físico y actitudinal de sus educandos. Refieren el diseño de trabajo por proyectos para la organización multigrado, hacen uso de diversas actividades encaminadas a cumplir un solo objetivo de aprendizaje, integrando a todos los grados que atienden. Argumentan que el trabajo por proyectos también les permite integrar distintos campos formativos y diferentes secuencias didácticas. En Primaria, también hay referencia reiterada al trabajo transversal, aunque no lo refieren como proyectos, los docentes organizan el trabajo en el aula en torno a temas comunes o transversales, con actividades diferenciadas de acuerdo al grado y características de los estudiantes. La mayor complejidad fue identificada en el servicio indígena multigrado porque, además de organizar las actividades diferenciadas, los docentes deben resolver cómo trabajar sin una comunicación fluida con sus alumnos.

Desde el nivel de primaria, los docentes manifiestan una preocupación por la nivelación, dado el rezago educativo de algunos de sus estudiantes. Esta preocupación es compartida por los de TS, debido al rezago educativo de una proporción importante de sus estudiantes. Como parte de sus estrategias comunes, los docentes refieren la segmentación de su grupo, identificando ciertas cualidades culturales, de desarrollo y de aprendizaje para organizar diferentes grupos; así como adecuaciones y adaptación de materiales educativos a estas necesidades y al nivel de avance que van alcanzando.

En el modelo del TBC, el docente, al igual que en TS, desempeña un papel de facilitador del aprendizaje. De manera explícita en el modelo educativo, se espera una vinculación entre el desarrollo comunitario y la enseñanza. Por lo cual además de considerar las características de sus estudiantes, los docentes refieren que deben conocer la comunidad donde trabajan puesto que es necesario realizar proyectos de desarrollo comunitario. Si bien reconocen que la organización de la enseñanza por proyectos permite la transversalidad de los contenidos de las áreas disciplinares, refieren no tener herramientas para identificar proyectos que permitan atender el desarrollo comunitario y que a la vez cumplan la función de formar a los estudiantes.

Conclusiones

Es evidente, que no se han logrado aterrizar las políticas públicas de educación en materia de equidad, ya que las condiciones de las escuelas en las que trabajan estos docentes, no cumplen la normalidad mínima requerida ni en materia de infraestructura y recursos materiales, ni en términos de organización escolar y formación especializada a los docentes que se enfrentan a retos impuestos por un contexto de pobreza extrema y diversidad cultural para lo cual no han sido preparados.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio, también apuntan a la necesidad de formular un servicio educativo que recupere el aprendizaje de las y los docentes y las comunidades, que sea viable y factible de sostener en las condiciones de vida actuales, pero que al mismo tiempo genere las oportunidades de educación de calidad a las que todo individuo tiene derecho en nuestro país. La perspectiva de que las condiciones referidas de alta migración, pobreza extrema, desnutrición, monolingüismo, desplazamientos por inseguridad y violencia, entre otras que originan estas características poblacionales, cambien radicalmente en el corto plazo, es poco realista. Por tanto, resulta importante considerar la necesidad de crear variantes al servicio general, con enfoque intercultural, que puedan prioritariamente ser ofrecidas en las zonas rurales donde también existe población indígena e incluso migrante.

Se deben concretar programas efectivos que además de proporcionar la infraestructura y equipamiento adecuados a este tipo de escuelas, consideren la importancia de fortalecer la práctica docente y de gestión escolar, incluyendo en los programas de la formación docente inicial y continua, estrategias de atención multigrado. También se requiere el diseño y desarrollo del currículo bajo un modelo educativo intercultural, con la elaboración de materiales didácticos que consideren la diversidad de contextos socioculturales, étnicos y lingüísticos. Consideramos que los resultados de este estudio proporcionan orientaciones relevantes para recomendaciones de políticas educativas que permiten en el corto plazo canalizar mayores esfuerzos y recursos para este tipo de servicios, fortaleciendo la figura de docentes y directivos escolares que puedan enfrentar con más elementos los retos que representa la atención de niños, niñas y jóvenes que históricamente han sido excluidos del sistema educativo.

Referencias

- Canales, A. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. En XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Guanajuato, México.
- Castro, W. y Velásquez, H. (2014). Idoneidad didáctica de la práctica de maestros en formación inicial en un contexto urbano de conflicto social violento. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 33-54. Disponible en http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/7530/1/CastroWalter_2014_PracticaMaestrosFormacion.pdf
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 139(35), 40-59.
- INEE (2018). La Educación Obligatoria en México. Informe 2018. México: autor.
- Jornet M., Jesús, González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014) Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.
- Monroy, L., Jiménez, F., Ortega, L. y Chávez, M. (2016) ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior. Disponible en http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_213.pdf
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Rueda, M., Luna, E., Canales, A. y Leyva, Y. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e).
- Vera, J. (2010). Factores de contexto y desempeños en Educación Media Superior. En J. Angulo (Coord.), *Educación, Tecnología e Innovación* (pp. 557-563). Sonora, México: ITSON.
- Vera, J. & Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240.