

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM

Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales
UAT - UNAM

Vol. XXVII, N. 1 Ene. — Jun. 2017

Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

CONTENIDO

3	113
PRESENTACIÓN	UN ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA RELACIÓN...
7	J. Konan Kouassi y J.M. Maroto Blanco
INTRODUCCIÓN	133
9	DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN...
PRÓLOGO	J.A. Lera Mejía, J.C. Martínez Coll, R.F. Ochoa García y J.I. Rivas Flores
LA(S) DESIGUALDADE(S)...	163
M. Gil Antón	ABANDONO ESCOLAR: MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA...
27	I. López Rodríguez
REFORMAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD SOCIAL...	191
G. Cabrera Núñez	FACTORES DE RIEGOS ASOCIADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR
49	A. Penalva López y A. Villegas Morcillo
USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES PARA FAVORECER...	211
D. Cantú Cervantes, J.A. Lera Mejía y J.F. Lara Guerrero	LA ESCUELA PÚBLICA ANTE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA...
71	J.I. Rivas Flores
ESTABLECER COMPROMISOS ÉTICOS A FAVOR DE LA...	223
M.T. Garza Guerra	DESIGUALDADES EDUCATIVAS: EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN...
89	J.R. Sáenz Rangel y A.A. García Cantú
EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA PRODUCCIÓN...	239
M ^ª Á. Hernández Prados, J.S. Álvarez Muñoz y A. Aranda Martínez	ÍNDICE ONOMÁSTICO

PRESENTACIÓN

El presente volumen XXVII N. 1 de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, correspondiente a Enero-Junio 2017, está dedicado al problema de la desigualdad educativa. Problema paralelo al de otras muchas desigualdades que tiene su origen en la anómala distribución económica del sistema socioeconómico prohijado por el capitalismo y, particularmente ahora, por una salvaje globalización impulsada por la ideología neoliberal.

Sin duda, las crisis que han acompañado a este modelo de crecimiento económico han hecho recapacitar a muchos expertos economistas, sociólogos, politólogos e intelectuales sobre la necesidad de cambiar y reformar ampliamente las bases del actual modelo económico mundial, que ha producido, no sólo una exagerada desigualdad económica, sino también divergencias en otras áreas de la sociedad, impactando de forma negativa a la educación, a las relaciones sociales y a la convivencia internacional.

En la actualidad vemos signos evidentes de insatisfacción en todos los países, lo cual ha propiciado una reacción visceral de muchas poblaciones y grupos de ciudadanos, que han optado por desconocer a los partidos políticos tradicionales y, peligrosamente, buscado la respuesta de políticos populistas que aconsejan el nacionalismo a ultranza. Ya la aparición de Donald Trump en la presidencia norteamericana es un aviso de graves y futuras complicaciones, tanto para su país, como para el resto de países desarrollados y en desarrollo.

Creemos que es otra la avenida para reformar nuestra actual situación y crisis socioeconómica y política. Debemos analizar, profundizar y re-evaluar los datos que arrojan las investigaciones sobre las condiciones que aquejan a nuestros países, para encontrar los cambios necesarios que resuelvan nuestro presente y aseguren nuestro futuro. Aún estamos a tiempo para hacerlo.

Dr. Héctor M. CAPPELLO GARCÍA
Director

The present volume XXVII N. 1 of the *International Journal of Social Sciences and Humanities SOCIOTAM*, corresponding to January-June 2017, is dedicated to the problem of educational inequality. This problem parallels that of many other inequalities that originate in the anomaly of the economic distribution of the socio-economic system proclaimed by capitalism and, particularly today, by a savage globalization driven by a neoliberal ideology.

Undoubtedly, the crises that have accompanied this model of economic growth have led many economists, sociologists, political scientists, and intellectuals to reconsider the need to change and broadly reform the foundations of the real world model, which has produced not only an exaggerated economic inequality, but also divergences in other areas of society, with a negative impact on education, social relations, and international coexistence.

Currently, we see evident signs of dissatisfaction in all countries, which has led to a visceral reaction of many populations and groups of citizens, who have chosen to not recognize traditional political parties and, dangerously, sought the response of populist politicians who advise Nationalism at its best. Already the appearance of Donald Trump in the US presidency is a warning of important and future complications, both for his country, as for the rest of the developed countries, and those in development.

We believe that there is a different way to reform our current situation and socioeconomic and political crisis. We must analyze, deepen, and re-evaluate the research data on the conditions that afflict our countries, to find the necessary changes that solve our present and ensure our future. We still have time to accomplish it.

Dr. Héctor M. CAPPELLO GARCÍA
Director

INTRODUCCIÓN

La desigualdad social, económica y educativa se ha convertido en tema viral en México, España y resto del mundo. El problema original de la pobreza, sus causas y efectos, han pasado a segundo término ante la gravedad que representa la falta de acceso a una vida digna y una educación incluyente, así como la nueva brecha que existe entre pobres y ricos, la cual cada día se abre más y amenaza con pasar a un segundo grado al problema de la indigencia, debido a la desigualdad que existe hoy día entre clases sociales. Diría Thomas Piketty: la desigualdad es “el nuevo mal del siglo XXI” (*El capitalismo en el siglo XXI*, FCE, 2014).

Este segundo número especial de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* de la serie “desigualdad” es producto de la Línea de Investigación en Desigualdad Social y Educativa de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Se convocó a distintos cuerpos académicos de investigación, comprometidos con la producción de conocimiento crítico y propositivo.

Por medio de trabajos desarrollados entre julio 2015 y noviembre de 2016, resultaron diez artículos dedicados al tema “desigualdad educativa y acceso a la educación”, a través del grupo de Investigadores de la UAT, tanto de la propia UAMCEH y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDYCS), coordinados por Jorge A. Lera Mejía y Roberto F. Ochoa García, integrantes del Cuerpo Académico de Estudios de Economía y Sociedad (UAT-CAEC-80), siendo parte de la línea de investigación sobre estudios de desigualdad y grupos

vulnerables, ligado a las asignaturas de “Estudios de desigualdad y acceso a la educación” de la Carrera de Licenciados en Ciencias de la Educación (LCE) nueva generación.

Se coordinaron en forma de redes de cuerpos académicos entre México y España, con el Grupo de Investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa (HUM-619) de la Facultad de Ciencias de la Educación que dirige J. Ignacio Rivas Flores; así como el Grupo EumedNet (SEJ-309) de investigación en comercio electrónico, dirigido por Juan C. Martínez Coll, catedrático de la Facultad de Derecho, ambos de la Universidad de Málaga, España (UMA), así como el valioso apoyo de Lisette Villamizar de EumedNet.

Agradecemos a los investigadores de las Universidades de Murcia, Málaga y Granada, España; Tamaulipas y Tijuana, México; Cuba y Costa de Marfil, por el esfuerzo realizado en la publicación de los artículos aquí presentados, los cuales aportan nuevos elementos de investigación sobre el tema de la desigualdad y el acceso a una educación de calidad.

Valoramos la importante participación del doctor Manuel Gil Antón, especialista en temas de desigualdad del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, con el magnífico Prólogo presentado, en el cual expone y comenta de manera sucinta las investigaciones de este número especial, mostrando una brillante forma de medir y valorar la desigualdad educativa y la forma que ésta afecta en la pobreza y la marginación.

Finalmente, agradecemos a los directores de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Rosario Gutiérrez Pérez, y de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Obidio Sánchez López, por el respaldo incondicional a este esfuerzo editorial académico.

Dr. Jorge A. LERA MEJÍA
Coordinador / Editor invitado

PRÓLOGO

LA(S) DESIGUALDAD(ES) EDUCATIVA(S): SI TE VAS, SI TE VAN, Y SI TE QUEDAS...

Enhorabuena

Es un privilegio que la *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, que edita la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en México, haya solicitado a este escritor redactar el prólogo a la colección de artículos sobre la desigualdad educativa que integran este ejemplar.

Leer los textos que la componen ha sido un proceso de aprendizaje que agradezco a sus editores y a los autores de los artículos: desde la pasión con la que he tratado de entender, a lo largo de los años, la relación entre la desigualdad social y su impacto en la desigualdad educativa, confirmo que estudiar (que no está de moda, ni otorga puntos en los sistemas de evaluación hoy vigentes) es lo que más necesitamos. Leer más que escribir. Escribir buscando lectores, y no la “contabilidad” de las comisiones que miden lo que damos a conocer a las bodegas donde se acumulan las revistas. Los ladrillos no leen.

Indagar, con base en delimitaciones conceptuales y evidencia empírica, lo que se propone para entender este complejo proceso social es, sin duda, un aporte más que necesario en un mundo que establece, como signo de calidad, los resultados medidos en evaluaciones estandarizadas, olvidando los procesos y los contextos en que ocurre la relación educativa.

Enhorabuena, colegas, y gracias por la encomienda.

Una delimitación

Conforme avanzo en la reflexión sociológica sobre el proceso educativo y, en general, en la medida en que intento ser más prudente, he adoptado, en lugar de la idea de *definir*, la necesidad de *delimitar* las nociones con las que trabajo.

Definir remite, no pocas veces, a desvelar lo que las cosas son, con una tendencia esencialista que suele hacer daño por el contenido desmedido con la que se emprende y su tendencia normativa. Responde a la pregunta: ¿Qué es, ha sido y será un fenómeno? Inmutable, preciso, invariante. Imposible, desde Kant al menos, como parte del proyecto cognitivo humano.

En cambio, *delimitar*, es lo que se entiende por algo –basado en la tradición crítica de los estudios precedentes (el estado del conocimiento, es cierto), pero con la orientación de hacer claro lo que se propone para un lector con el que se quiere dialogar– que hace posible, creo, que la discusión descansa en la comprensión del dominio y los recursos para hacer observable, de manera confiable y válida, el argumento que se ofrece a ser debatido. Procura, de la manera más nítida, responder a la pregunta: ¿Cómo voy a establecer los linderos analíticos, no arbitrarios, de la noción central que nos ocupa?

La propia delimitación es materia de análisis, pero al ser, como todo en nuestro esfuerzo intelectual, una manera de ser legible por otro, da espacio al análisis de la coherencia con la que se trabaja a partir de cómo se pone el espacio de comprensión de los conceptos, estableciendo dominios de aplicación, que no pretenden ser válidos de entrada, sino procedimientos humanos para hacer posible la conversación. Ese arte que se nos anda perdiendo en la vida y la academia.

Por ello, la primera contribución que me propongo realizar es una delimitación al respecto de la igualdad educativa, como recurso para podernos aproximar a la distancia con la que se presentan los ejes de la desigualdad en la materia, desde el punto de vista de la equidad. Como se verá en la serie de artículos a los que anteceden

estas ideas, esta es una de las formas de acercarnos a un tipo de desigualdad educativa. Un aporte fundamental de lo que se ofrece en esta publicación es hablar en plural: desigualdades.

Un concepto bien delimitado

Carlos Rafael Rodríguez¹, en una conferencia en la Universidad Iberoamericana hace unos años, propuso que hay igualdad educativa cuando se cumplen dos condiciones: en primer lugar, la ausencia de barreras al ingreso a los procesos educativos en los diversos niveles obligatorios que marcan las constituciones o las leyes generales de un país. Es decir, que no hay nadie excluido de este derecho por razones sociales o de avituallamiento de los servicios y, en segundo lugar, que si bien no de manera inmediata, pero sí perceptible, se quiebre la asociación entre origen social y destino, en cuanto a logro de aprendizaje y avance entre los grados y niveles.

Dos condiciones: acceso garantizado, e impacto en la ruptura del origen social como predictor del nivel de aprendizaje esperado, pueden servir para que, observando la distancia que de esta noción así demarcada tengan los sistemas existentes, nos aproximemos al nivel de desigualdad y a la lejanía de la equidad, que se presenta en distintos procesos educativos. Creo que es impecable y, diría Guillermo de Ockham, prototipo de la elegancia y parsimonia en la concepción del término.

Así entendida la idea de igualdad educativa, con base en datos conocidos de nuestro país, podemos advertir el nivel de inequidad en los aprendizajes y vivencias formativas, imperantes en el sol de hoy. Nuestro presente.

Desigualdad educativa en México

Con base en la información del censo más reciente (2010) –cifras que, en buena medida, dada la etapa de la que dan cuenta, no es esperable que varíen mucho– tenemos una aproximación a la que, con permiso de José Alfredo Jiménez, se advierte como “la enorme

distancia” con respecto a la primera dimensión de la igualdad educativa: el acceso.

Los datos del rezago escolar, tomando en cuenta a la población ubicada entre los 15 y 64 años, que constaba de 74 000 000, se podía desglosar del siguiente modo en términos del incumplimiento de su derecho a la educación.

1. 5.4 millones de población analfabeta, lo que significa indigencia educativa.
2. 10.1 millones de población sin primaria, que podría ser equivalente a pobreza extrema educativa.
3. 16.4 millones de población sin secundaria, quizá ubicable como pobreza a secas.

En México, para ser considerado analfabeta en el Censo, es preciso responder, negativamente, a la siguiente pregunta: “¿Sabe usted leer o escribir un recado?”. No se trata de si lee a Rulfo o a Padura...

Los dos siguientes agrupamientos merecen una aclaración: los mexicanos sin primaria se califican así porque, por su edad, la educación obligatoria, gratuita y laica que por mandato constitucional ha de proveer el Estado, en su entonces, eran sólo seis años de educación, equivalentes a la primaria. En el caso de los que no cuentan con secundaria hay que tener claro que no contienen a los anteriores, sino que conforman el grupo que no tuvo forma de ejercer su derecho a la educación mínima, en su momento ya establecida por ley, de nueve años.

En síntesis, 31.9 millones de mexicanos –el 43% del grupo etario entre los 15 y 64 años– no ha tenido posibilidad de acceso a los servicios escolares a los que tenía derecho en su momento. Ese es un dato “estático” que tendería a decrecer, con el paso del tiempo, por la salida del grupo de edad de los mayores, y el ingreso de jóvenes más escolarizados. Pero hay un problema: el afluente del rezago en la escolarización no cesa.

El 20 de abril de 2017, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dio a conocer una cifra que es desalentadora: entre 2011 y 2016, la cantidad de jóvenes que abandonan la educación media superior cada año es de 600 000. El propio Instituto hizo un ejercicio con base en el promedio por hora: sesenta y ocho estudiantes dejan las escuelas de este nivel cada sesenta minutos. Unos años antes, otro dato oficial anunciaba que, anualmente, un millón de alumnos (entre los seis y los diecisiete aniversarios de nacimiento) se desafilaban de la escuela, la gran mayoría para no volver.

El dato de la salida del nivel medio superior es importante, pues ya es mandato constitucional que, en 2021, ese nivel de estudios sea parte de la educación obligatoria, lo que incrementará notablemente el rezago en la asistencia y término de los grados a los que se tiene derecho en el país (se pasará de nueve a doce, sin contar el preescolar).

La segunda cifra, ese millón que, probablemente, incluye a la mayoría de los anteriores y contiene a otros 400 000 que abandonaron el sistema escolar en ciclos previos, puede comprenderse mejor si se hace un ejercicio: ubiquemos, imaginariamente, a ese millón en salones de 30 alumnos cada uno: serían 33 333 aulas. Si las ordenamos, adosadas en una fila, y midieran 10 metros de largo cada una, generarían una hilera de 333 kilómetros: distancia parecida a la que hay entre Ciudad Victoria y Reynosa. Suba usted al autobús de su preferencia, vea por la ventanilla que, desde que sale hasta que llega, hay miles de salones, al inicio del año llenos de vida y ruido y, al final, de silencio y polvo.

El caudal del abandono escolar es muy grande hoy, y será creciente mañana, por la obligatoriedad del bachillerato. En consecuencia, la primera condición de la igualdad educativa –el acceso y la permanencia sin restricciones– queda lejísimos de cumplirse y se sigue distanciando.

Para terminar con esta dimensión, aceptemos como válido lo que dicen las evaluaciones de todo tipo: al finalizar la secundaria (a los quince años), la mitad de los sobrevivientes en el sistema, que son, a su vez, cerca de la mitad de los que iniciaron la primaria, tienen gra-

ves deficiencias para leer, entender y escribir como se esperaría luego de nueve años de asistir a clases. No es parejo: esto ocurre para el 80% de quienes asisten a las escuelas rurales indígenas, y sólo para el 10% de los que pueden pagar servicios educativos privados. El sesgo de la desigualdad social reflejada en la educativa es muy claro.

Por lo tanto, en cuanto al acceso, permanencia y aprendizaje sólido, condición para la existencia de igualdad educativa, México está mucho más lejos que lo que la palabra lejos suele enunciar, pues, para decirlo en una frase: *si te vas, te van, o te quedas en la escuela*, aprender es un volado, una moneda al aire, cargada por la desigualdad, la pobreza y su reflejo en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, sobre todo a los más pobres. Peor, casi imposible.

En cuanto a la relación entre origen social y logro educativo advertido por el avance entre ciclos y el aprendizaje logrado, el propio Dr. Rodríguez expuso que, en 2015, si la escolaridad del padre no existía (pobreza educativa extrema), la probabilidad de llegar a estudios de licenciatura (que oscila entre 0.00 y 1.00) era del 0.02. Con primaria completa del progenitor, subía a 0.10. Secundaria completa impulsaba la probabilidad a 0.18 y con media superior terminada, 0.39. Ya con licenciatura se acercaba a la mitad: 0.45, pero con toda seguridad (casi), si el padre tenía posgrado, la llegada a la universidad estaba asegurada, pues el indicador era 0.93.

Si la segunda condición para observar igualdad educativa es el rompimiento de la asociación entre origen social y destino, nuestro país se vuelve a alejar de manera extrema. Como dijo el premio nobel de Economía en 2001, Joseph Stiglitz, el único error que no se debe cometer (si se quiere vivir fuera de la pobreza) es no elegir bien a los padres. En México, la mayoría de la población “se ha equivocado” en esta irónica –por imposible– pero muy gráfica manera de acercarnos al incumplimiento de la ruptura entre cuna y sitio social posterior.

En síntesis, ni la dimensión de acceso ni la de impulso a la movilidad social intergeneracional está ocurriendo en el país. El contexto social, repleto de desigualdad, impunidad por el incumplimiento estatal de lo que le es obligatorio, corrupción en el gasto educativo y una noción de igualdad de oportunidades que otorga lo mismo a

los desiguales, cuestión que profundiza las discrepancias y nos impide una propuesta orientada por la equidad –dar oportunidades distintas (mejores) a los que más lo necesitan, para ir conformando igualdad “hacia arriba”– produce que, en lugar de que la escolarización contribuya a reducir las brechas que nos separan, haga del sistema educativo un mecanismo que amplía, potencia, a la desigualdad. Menuda paradoja.

¿Qué hacer?

Quienes llegaron a administrar el Gobierno federal en 2012, frente a los problemas educativos reducidos a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, decidieron hacer una reforma. Como la intención era política y de corto plazo, para que rindiera en la renovación de su captura del poder a toda costa, a pesar de saber que más del 60% de la desigualdad en los resultados deriva de circunstancias extraescolares, y que la restante proporción está compuesta por muchas dimensiones –infraestructura escolar, planes y programas de estudio, estrategias para propiciar el aprendizaje y la acción de los docentes–, ofrecieron una solución sencilla y basada en “evidencia” indudable: la culpa es del magisterio.

A esta simplificación siguió otra: como los acusados no tenían defensa ni voz, era preciso evaluarlos para que la calidad arribara a las escuelas (muchas de ellas sin agua, sin electricidad, sin baños...) y ya después, si daba tiempo, proponer un nuevo horizonte educativo, que resultó vetusto en sus planteamientos. ¿Resolver la desigualdad educativa? No. Para ello era necesario enmarcarla en la desigualdad social y la complejidad de la relación necesaria para el aprendizaje. ¿Recuperar la rectoría del Estado en la educación? No. Forzar, con las cúpulas sindicales, un nuevo arreglo corporativo que pasara por la “defensa” de una reforma laboral, denominada –por ellos– *educativa*. Y así ha sucedido.

Poco vivirá, dirían los clásicos, el que no vea cómo la defensa de la así llamada Reforma Educativa será elemento central en la sucesión presidencial de 2018. O nosotros, los reformadores, o el caos del sistema anterior. Sin matiz, sin autocritica y, sobre todo, sin una

mirada de estadistas a la enorme desigualdad e inequidad sistemática del sistema educativo, inmerso en la falta de equidad para la vida docente en el país. Ojalá esté equivocado, pero ha lugar, y amplio, al riesgo de acertar.

Esta manera de concebir la desigualdad en educación es una de varias posibles. Los textos que usted leerá a continuación la tocan, pero la amplían y, por ende, la acrecientan. Bienvenido al viaje y a una lectura que enriquece.

El testimonio de un lector

Encontramos, en el mosaico que ha construido nuestra Revista, distintos aportes y, por supuesto, aspectos con los que dialogar y discutir: acordar, diferir, pensar, dejarse tocar por lo no visto, es uno de los productos más interesantes de quien tome el barco y navegue en los textos que conforman este volumen.

Gonzalo Cabrera Núñez, en *Reformas educativas y desigualdad social en México*, no elude la necesidad de adoptar, para proceder a su análisis, una noción de reforma educativa: emplea la de Zaccagnini. Desde ella, y en el contexto de la globalización (de un neoliberalismo, anotó este lector en su cuaderno, que a diferencia del anterior que proponía dejar hacer y dejar pasar en la economía, expulsando al Estado, propone un Estado que, con su acción y toda su fuerza, deje hacer y pasar, apoye, los intereses económicos sobre cualquier otro valor) repasa las reformas educativas en México y propone un hilo conductor que las asemeja en cuanto a la participación de actores y grupos de interés guiados por el mercado y la producción.

Entre los actores destaca al Estado y a los Sindicatos, pero muestra que el docente, siguiendo a Guzmán: "...pierde toda participación y se convierte en sujeto pasivo, sumiso, obediente y ejecutor técnico de lo que deciden los Gobiernos centrales, a través de sus técnicos y líderes sindicales". Cualquier semejanza con lo que ocurre con la reforma en curso en estos años no es, de ninguna manera, pura coincidencia: es confluencia. Aborda también, de manera muy fértil para su comprensión, las reformas en el nivel superior. Leer su aporte

te, que apuesta por dejar de “jugar” a las reformas, para abrir la acción transformadora a los actores, merece ser atendida: ¿Es posible? ¿Cómo? He ahí el reto... y el dilema.

Daniel Cantú Cervantes, Jorge Alfredo Lera Mejía y José Francisco Lara Guerrero, colegas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, en su artículo *Uso de dispositivos móviles para favorecer la motivación durante la lectura en educación primaria*, proponen el resultado de un ejercicio para aproximarse al impacto de los dispositivos móviles, en cuanto al interés por la lectura (motivación) y a la mejoría de la comprensión.

Además de la pertinencia del texto, encontré de mucha utilidad tanto la comprensión de lo que es la lectura inmersa en un proceso pedagógico, el creativo y sólido proceso metodológico, y la revisión de la literatura. La certidumbre del aprendizaje en este texto, por sus méritos propios y el proceso de exposición, es muy alentadora, para no trivializar el proceso mental –y el papel que pueden jugar, si se sabe cómo hacerse– de los nuevos dispositivos electrónicos. Y hay una consideración adicional: la desigualdad inherente a la entrega simple de los aparatos, la desigualdad entre docentes que saben o no incorporarla en su experiencia cotidiana. ¿Hay un sesgo de clase, de tipo de escuela, de región en estos temas? El hilo conductor de la serie de textos se fortalece con su aporte.

Una forma de desigualdad, instalada y poco visible en la práctica escolar, es la que proviene de “órdenes de género” asimétricos considerados “naturales”. En el trabajo de María Taide Garza Guerra: *Establecer compromisos éticos a favor de la equidad de género y la no discriminación en la impartición del conocimiento y la práctica docente*, nos asomamos a esta situación, y a la propuesta pedagógica de la autora, guiada por la equidad de género en el ámbito escolar ampliado: alumnos, docentes, padres y madres.

Sus consideraciones son abundantes, y no tiene caso intentar un resumen, pero en las notas de quien esto escribe, destaca una: en una escuela considerada progresista en la Ciudad de México, no se permitió a una niña participar en una disciplina de defensa personal, y tampoco a un niño que quería ser parte del taller de cocina. ¿Deta-

lles menores? No. El texto contribuye a hacer visibles muchas dimensiones en las que se ocultan los patrones tradicionales, y se estima que el papel de la escuela y de la comunidad educativa es trascendente para “desnaturalizar” lo aparentemente natural: ver y combatir las asimetrías socialmente construidas.

Por otra parte, el lector encontrará el aporte de María Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Anabel Aranda Martínez, quienes desde la Universidad de Murcia, España, atienden *El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa*. Con base en un estudio bibliométrico de lo que se ha escrito en castellano entre 2000 y 2016, a través de una muestra de textos que se identifican con el descriptor “deserción escolar”, realizan un análisis muy interesante que muestra la frecuencia del tratamiento del tema, pero cuestionan su poca repercusión, debido a la falta de redes entre universidades que potencien el conocimiento del tema y contribuyan a resolver el tema de la desafiliación escolar.

El abandono de la escuela obedece a muchos factores, nos muestran, de tal manera que incidir en alguno sin la mirada al conjunto no abona ni en su comprensión cabal ni en las estrategias adecuadas para mitigarlo, al menos. Al delimitar el concepto de “deserción”, adoptan la idea de abandono escolar, frente al cual hay distintas explicaciones. ¿Decisión personal? ¿Causada por deficiencias institucionales? ¿Causas externas (familiares, económicas o de ausencia de oportunidades)? Insisten en la pluralidad de causas y, en lugar de optar por una de las posibles, las conjugan en su perspectiva.

Esta discusión es muy interesante, y la realizan antes del análisis a través de la bibliometría, con base en los textos recogidos en la base *Dialnet*. Este estudio, inicial pero que promete mucho al realizarse de una manera más detenida, muestra que, en comparación con otros temas, éste no ha sido tan frecuente, y se observa desarticulado. Tiene que ver con la desigualdad, sin duda, pero incluye su estudio la mirada al interior de la escuela.

¿Cuánto del abandono escolar se debe a la inadecuada relación entre un sistema escolar antiguo frente a un alumnado socializado en dinámicas diferentes en cuanto al acceso de la información?

Esta es, tan sólo, la muestra de una pregunta que, como las demás, ha quedado escrita en la agenda de temas que hay que pensar, a mi juicio.

También, desde la colaboración entre investigadores de España y Costa de Marfil, Joseph Konan Kouassi y Juan Manuel Maroto Blanco, éstos sorprenden al lector al presentar el artículo: *Un estado de la cuestión sobre la relación entre educación, capacitación y conciencia turística en Costa de Marfil*. No es común un acercamiento de esta naturaleza, y puede dudarse de su relación con la desigualdad. Vale la pena, y mucho, acercarse a su tratamiento, pues una adecuada educación en ese tema contribuye, argumentan los autores, para a través del turismo combatir la pobreza. Los datos que aportan sobre la situación en ese país son importantes; menciono uno, también proveniente de mis notas de lectura: el 55% de los 23 millones de habitantes del país no saben leer ni escribir. Esos 12.6 millones de analfabetas están en una condición de pobreza educativa extrema, e imposibilitados de contar con una conciencia turística que contribuya, justamente, a tener más recursos con los cuales mejorar el sistema educativo. La educación, por ende, es clave para mejorar las condiciones de vida, y la referencia al turismo es, a mi entender, un elemento que se propone en el texto para ejemplificar esta relevancia.

La colaboración entre instituciones, en este caso la Universidad de Málaga y la Universidad Autónoma de Tamaulipas, da buenos frutos: Juan Carlos Martínez Coll y José Ignacio Rivas Flores, de Málaga, y Jorge Alfredo Lera Mejía y Roberto Fernando Ochoa García, de Tamaulipas, abordan la *Desigualdad social y educativa en México y España: nuevas formas de atender el desarrollo*. Resultado de un Congreso: el I Internacional online de la serie *EunmedNet*, en el cual participan varias instituciones más, se enfocan a esa relación, ya señalada, entre desigualdad social y educativa y el acceso a una educación de calidad, y sobresale –por su importancia– otro término: democrática.

El trabajo analiza las desigualdades educativas en las dos naciones. En México, con base en datos que se refieren a la restricción en el acceso y los resultados en el aprendizaje, asociados a la desigualdad social en la educación básica. Yendo otra vez a las notas de lector, me pareció muy importante, e incluso me lleva a revisar mis propias

consideraciones, que los autores, reconociendo el impacto de las condiciones extraescolares en el aprendizaje, apoyándose en la investigación de Blanco Bosco², hacen intervenir la teoría de la eficacia escolar. ¿Pueden las escuelas eficaces resolver, paliar, mitigar, o son impotentes frente a las asimetrías sociales en acceso a bienes y servicios?

De este modo, los autores proponen que, aunque no haya evidencia concurrente, una mirada “demasiado estructural” dejaría a las experiencias escolares sin la posibilidad de generar hábitos y estilos de aprendizaje que superen las condiciones de origen. La escuela, aunque quizá poco, juega un papel en los proyectos de equidad social, de tal manera que no debe ser dejado de lado su análisis y los esfuerzos de cambio intraescolares. En educación superior aportan datos al respecto de la desigual composición de la matrícula universitaria, de acuerdo con el origen social de procedencia.

Siempre es una ventaja comparar, y con la mirada especializada de los colegas españoles, dan cuenta de la desigualdad en esas latitudes. Sin que existan las condiciones agudas en la diferenciación social mexicana, también se advierte el impacto de la desigualdad social en el desempeño educativo: un dato que lo muestra es que cuatro de cada diez estudiantes españoles, provenientes de familias desfavorecidas, no tienen un buen resultado en Matemáticas, mientras que es sólo del 8% para familias sin carencias.

La vida social siempre sorprende, y sobre todo cuando se leen trabajos bien fundados: la relación de la educación en España con respecto a migrantes es un aspecto que en ese artículo se muestra. También son de destacar las reflexiones que se hacen en torno a los distintos derroteros que siguen los egresados de la educación superior hacia el mercado, y una más, muy importante: es cierto que quizá como nunca, España tiene a una proporción de sus jóvenes inimaginable antes con titulaciones universitarias, pero con tasas de desempleo muy altas, hasta el punto de tener migración de profesionales a otros países. Eso es verdad, dicen los autores, pero no hay que dejar de lado que, para el otro sector de la juventud, con bajos estudios, la situación laboral es más desfavorable.

El texto continúa, luego de las descripciones y análisis de cada país, con un conjunto de comparaciones específicas: logro educativo, competencias y participación en el mercado laboral, equidad en la educación y en el mercado de trabajo (incluyendo la dimensión crucial del género), financiamiento, condiciones para la profesión docente y otros niveles educativos. Concluyen tomando la palabra a la OCDE: ¿Se quiere mejorar la educación? Bien: trabajen en erradicar las condiciones que conducen, tanto en la escuela como fuera de ella, si es posible, al bajo rendimiento. Que eso sea prioritario y se refleje en el presupuesto.

El *dossier* de la Revista incluye, para beneficio del estudioso, más trabajos: uno, de Cuba, cuyo autor es Iván López Rodríguez: *Abandono escolar: mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación*. Él nos propone mirar este fenómeno atendiendo a la necesidad de revisar el proceso formativo. Inicia con la distinción entre *conocer* y *dominar* para, con base en ello, trabajar con el modelo *Spectrum* para adquirir conocimiento. Un aporte muy importante de esta contribución es la concepción del conocimiento como capital intangible, compuesto a su vez por diversas formas de capital –humano, organizacional, tecnológico y relacional– que se vinculan entre sí. El autor pone esta noción en juego con otra: la cadena de valor en la gestión del conocimiento, y genera una perspectiva analítica relevante. Hay creatividad que se agradece, cuando con las tres leyes de Newton nos permite pensar en el proceso formativo y sus condiciones.

Un aspecto que es muy importante retener, es la distinción entre *deserción* y *abandono*. El autor opta por *abandono*, dado que la noción de *deserción* es hiriente: su relación con la cobardía con la que un soldado deja su puesto en el frente le da, creo, la razón. Reconstituye las condiciones de ingreso y desarrollo en la educación superior cubana, las modalidades de *abandono*, y las estrategias que se consideran posibles para afrontar los retos que este fenómeno implica.

En mis ya tan mencionadas notas de lectura, anoté: Es crucial entender, como se hace en este texto, que la multicausalidad del *abandono* no puede resolverse con una medida parcial sino, como se propone: ampliando la oferta, con nuevos modelos pedagógicos, reparando en la importancia de la relación de aprendizaje y orientando

a los docentes al diseño de estrategias de atención individualizada. No sólo para el caso del abandono esta propuesta es útil, sino para la problemática educativa en general.

Otra de las contribuciones, proveniente de Antonia Penalva López y Ana Villegas Morcillo, de la Universidad de Murcia, en España, está dedicada a los *Factores de riesgos asociados con la violencia escolar*. Este es un problema que ha suscitado mucha controversia, estudios y programas preventivos, pero bien dicen las autoras: es preciso conocer los factores que influyen en el clima escolar, para tener elementos que puedan favorecer intervenciones que coadyuven en la mejoría de la convivencia en estos espacios. Exploran un modelo, con base en el planteamiento de Tuvilla³, que propone una mirada ecológica al problema, advirtiendo distintos niveles: individual, relacional, comunitario (escolar y social) y, con base en ello y otras reflexiones, aplican un instrumento/panel a un conjunto compuesto por docentes universitarios, profesionales de observatorios de convivencia y otros docentes. Los resultados son muy interesantes, y del todo pertinentes para el estudio de estos temas.

José Ignacio Rivas Flores, académico en la Universidad de Málaga, coautor en uno de los artículos ya reseñados, elabora uno como autor en torno a *La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo*. Es un ensayo, bien fundado, que hunde sus raíces en concepciones filosóficas, de las que deriva una posición política –en consecuencia, ética– en torno a la educación como un elemento ineludible de la justicia social. A juicio del autor, la escuela pública es la que está llamada a soltar las ataduras que una noción instrumental de la educación, orientada al mercado y la ganancia, impone a las escuelas privadas.

La mejor invitación a leer este texto es la concepción de escuela pública que propone: "...la opción ideológico-política que concibe la educación como un proceso de construcción colectiva, a favor de la emancipación y la vida democrática". Es muy refrescante, en tiempos en que las escuelas se miden por sus resultados en exámenes, o en la proporción de sus egresados exitosos en el mercado de trabajo, esta propuesta que descansa en una forma de entender, otra que la dominante, la educación. Como práctica de la libertad, recordando a

Freyre. Bienvenido el atrevimiento en un mundo educativo y social, en el cual lo que no se puede medir no es valioso, de tal manera que estamos valorando, nada más, lo que es medible, como señala Robert Birnbaum⁴.

Analizar las *Desigualdades educativas: el panorama de la educación secundaria en Tamaulipas*, es el objetivo del texto de José Rafael Sáenz Rangel y Arcadio Alejandro García Cantú, de la Universidad de Tamaulipas. Lo hacen considerando las diferencias en los resultados de estudiantes del ciclo de la secundaria básica, en la sección de Matemáticas, en los exámenes nacionales, cuando se trata de escuelas públicas o privadas, rurales o urbanas, y el sitio que ocupa Tamaulipas, en comparación con el resto de las entidades mexicanas.

Los pormenores, tanto del lugar que ocupa el estado con respecto a otros en las pruebas, como de los valores que diferencian a las escuelas de sostenimiento público o particular, o a las urbanas y rurales, no son materia que se requiera reproducir aquí, pues la evidencia la aportan los autores. Lo que sí es importante señalar es que, como fractal, lo que se observa a nivel nacional, se reproduce en la entidad: las condiciones de origen impactan mucho a los aprendizajes, cuestión que se muestra en el texto cuando se distingue la situación entre estas modalidades: lo privado y lo urbano. Y quizá lo privado y urbano de un servicio educativo se asocian con mejores resultados que un público o rural y, sin duda, los más pobres resultados cuando estos dos aspectos se unen: un plantel de secundaria pública y rural, en una zona marginada. México ha dado, como se menciona en uno de los textos, la mejor educación a los que menos la necesitan, y las peores condiciones a los que las requieren más.

.....

El redactor cierra el cuaderno de notas y pone en orden las hojas con comentarios sobre el escritorio. Con base en esos apuntes ha escrito este texto. Puedo asegurar al lector que detenerse en la lectura de este conjunto de trabajos es una aventura que vale la pena,

que los editores de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, de la Universidad de Tamaulipas, han conseguido conjuntar artículos que, de maneras variadas pero convergentes para quien las lea, producirán un mejor conocimiento de uno de los problemas fundamentales de la educación –y de la vida– en el mundo que vivimos: la desigualdad.

Que exista y se ahonde, cala. Que se ahonde por causa de la desigualdad en el sistema educativo, ofende. Que se pretenda reducir a un bien de cambio en el mercado, nos empobrece. Que se pretenda, luego de decenas de años de desigualdad, tratar igual a los desiguales, es ruta directa a la consolidación de las barreras y barrancos que nos separan.

Estos trabajos, con sus diferencias, sus variados enfoques, los debates a los que invitan y los acuerdos que producen no sólo tienen un sentido académico; expresan un reclamo ético: el camino para enfrentar la desigualdad educativa no es el de la igualdad de oportunidades ni la meritocracia tecnificada, sino el de un proyecto de equidad que tenga, como eje, no separar a la educación de un contenido instrumental, necesario, del otro carril de un tren decente... la lógica comunicativa, la que nos ayunta con el otro para ser nosotros, la que se inscribe en un proyecto de vida social que incluya a todos.

Bienvenido a la lectura, al viaje, al estudio... prepare su cuaderno de notas. El boleto ya lo puso la *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*; lo que falta es que nos subamos al vagón del tren y aprendamos. La conversación será intensa e interesante. Doy fe.

Dr. Manuel GIL ANTÓN

Profesor del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México

NOTAS

- 1 Investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, INIDE, de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México.
- 2 Blanco Bosco, E. (2009). "La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25, México.
- 3 Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, material de apoyo No. 2 al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- 4 Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education: Where They Come From. What They Do. Why They Fail*.

Manuel GIL ANTÓN

Licenciado en Filosofía, Universidad Iberoamericana, 1982. Maestro en Ciencias, especialidad en Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, 1986. Doctor en Metodología y Teoría de la Ciencia, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV, México) 1995. Profesor del Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 2010 a la fecha.

Profesor e investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidades Azcapotzalco e Iztapalapa), 1981-2010. Integrante del Seminario de Educación Superior (SES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (2010 a la fecha) y de la Red de Investigadores sobre académicos (REDISA), coordinado por el Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes, UABC. Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Libros recientes:

La reconfiguración de la profesión académica en México (coautor con Galaz-Fontes, Padilla, Sevilla, Arcos y Martínez), UAS/UABC, México, 2012.

Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas (coautores: Mendoza, Rodríguez y Pérez), ANUIES, México, 2009.

Entre siglos: La educación en México (Tomo I), Prólogo de Pablo Latapi; *Entre siglos: La educación superior en México (Tomo II)*, Prólogo de José Woldenberg, Editorial Santillana, Taurus, México, 2009.

Ahora disponibles en edición digital en www.entreteimpos.com en la sección de Librería Virtual, Ensayo.

Difusión:

Director Académico de *EDUCACIÓN FUTURA*, *Primer Portal Periodístico sobre la Educación en México*, www.educacionfutura.org desde 2010.

Articulista en diarios: *La Crónica de Hoy* (1996-2006) y colaboración quincenal sobre temas educativos, *El Universal* (2006 a la fecha).

REFORMAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD SOCIAL EN MÉXICO

Gonzalo CABRERA NÚÑEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Baja California, México

RESUMEN

El presente escrito contiene una de tantas definiciones de reforma educativa, seguido del apartado que hace una crítica a los discursos oficiales sobre las reformas en América Latina y su encuadre en la globalización de la economía. Luego se describe un recuento de las reformas educativas en México, a partir de la revuelta revolucionaria. Después se identifican los actores y grupos de poder que deciden las políticas educativas del país, reflejando la continuidad del sistema educativo mexicano, en cuanto a los intereses económicos y políticos del mercado internacional y de los sectores productivos. Se concluye con una reflexión sobre el fracaso de las reformas, así como los retos pendientes de todos los actores escolares, reflejados en las desigualdades sociales en América Latina y, en particular, en México.

Palabras clave: reforma educativa, desigualdad social, política educativa, educación superior.

EDUCATIONAL REFORMS AND SOCIAL INEQUALITY IN MEXICO ABSTRACT

This brief contains one of many definitions of educational reform, followed by the section which makes a criticism of official speeches about reforms in Latin America and their setting in the globalization of the economy. It describes a recount of educational reforms in Mexico since the Revolution revolt. It identifies the actors and groups of power that decide over educational policies of the country, reflecting the continuity of the Mexican educational system, in terms of economic and political interests in the international market and the productive sectors. It concludes with a reflection on the failure of the reforms, as well as pending challenges from all education actors,

resulting in social inequalities in Latin America, and particularly in Mexico.

Keywords: Education reform, educational, political, social inequality, higher education

INTRODUCCIÓN

En México estamos alejados de seguir el ideal de José Vasconcelos, quien establecía que el sentido de la educación era para que los mexicanos se apropiaran de los principios de igualdad, justicia social, democracia y mejoramiento humano.

Posterior a la revuelta revolucionaria, las autoridades educativas emprendieron agotadoras jornadas en todo el país, acompañadas de emotivos discursos, en los cuales convocaban a los educadores a entregarse con pasión y misticismo a las tareas educativas en el nivel básico, sin reclamo alguno, sólo con el compromiso de la reconstrucción nacional, con base en una ideología nacional, antes que dar respuesta al ordenamiento de la economía (Vasconcelos, 1923:192).

De 1924 a 1940, la única recompensa que recibía ese ejército de educadores mexicanos, sin formación normalista, era servir a la Patria y sentir la satisfacción del deber cumplido. Educadores que mostraban atributos de ser servidores comunitarios y que fueron elegidos por saber leer y escribir, para alfabetizar a la población en todo el país y, en particular, en las zonas rurales (Juárez, 2000:3). Con referencia a la cita de Alejo Carpentier, esperamos que, en la sensación del caos educativo, las fuerzas sin rostro no desaten el terror ante las reformas educativas en el medio escolar.

Una definición de reforma educativa

Es necesario definir lo que es una reforma en educación, ya que se puede estar puntualizando como reformas educativas a las decisiones tomadas por los Gobiernos, sin que se realicen cambios organizacionales y de forma estructural en los diferentes niveles

del sistema educativo. Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán mencionan que las reformas educativas son actos de Gobierno; es decir, son acciones donde el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, resultado de un proceso complejo, en el cual intervienen factores externos e internos a la realidad social educativa del país (Díaz e Inclán, 2001:3-4).

En particular, y para el presente trabajo, la definición de *reforma educativa* es la que comparto con Zaccagnini (2004):

cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quieren introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejorar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc. (www.campus-oei.org/revista/ de loslectores/338Zaccagnini.pdf).

REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

Los discursos invadidos sobre la globalización, y bajo la lógica del control de los mercados en la contienda de la competitividad, tratan de justificar el desplazamiento de la teoría del capital humano.

En cuanto a la lucha constante sobre el progreso económico de los países y la invariable competencia por los consumidores, le atribuyen a la escuela el papel de habilitar a las personas para que obtengan ingresos de acuerdo con los niveles de vida modernos o civilizados y, en la tesis económica pura, aseguran que la suma de esos esfuerzos se refleja en economías nacionales e internacionales estables.

Ello conduce a sustituir la teoría de movilidad social como objetivo de la formación en las personas, y a subordinar los procesos y sistemas educativos a las demandas económicas. A partir de fines del siglo XX, en América Latina se ha pasado, del estado nacionalista, hacia el estado desarrollista –hoy llamado estado liberal–, donde la oferta y demanda como fuerzas de mercado son las que deben orientar las decisiones de los Gobiernos.

En otras palabras, en el nuevo contexto de la globalización –identificado por su relación con las teorías del mercado–, imprimen otro ritmo en el orden nacional e internacional, estableciendo nuevas relaciones entre política y economía, cuyo desenlace en cuanto a las decisiones políticas nacionales sobre las reformas educativas quedan subordinadas al interés económico (Díaz e Inclán, 2001:4).

El reacomodo de la economía mundial en las décadas de los setenta y ochenta orientó un nuevo enfoque sobre el crecimiento económico, en el cual se pide incorporar la calidad y la preparación de la enseñanza en la economía. Se toma de referencia el papel activo que desempeña Asia en el concierto mundial, donde su fuerza laboral tiene, en promedio, nueve años de educación, contra casi cinco en los países de América Latina.

El financiamiento de los organismos mundiales siguen esta tesis, en particular el Banco Mundial (BM), en la cual la relación costo-beneficio, la tasa de retorno, las competencias adquiridas, el limitar el papel de los Gobiernos en las decisiones, los rendimientos sobre la calidad, las evaluaciones externas, los sistemas de gestión de calidad, las evaluaciones con base en indicadores de desempeño y la descentralización de los sistemas educativos, son los elementos a evaluar en las decisiones de inversión en los niveles educativos (Rivero, 2000:104-105).

La influencia y las presiones del BM son fuertes y han llegado a recomendar a los Gobiernos a invertir menos en la formación inicial de los nuevos docentes y a atender con mayores recursos financieros la capacitación en servicio, buscando aplicar la fórmula costo-beneficio (Rivero, 2000:127). En educación primaria, el BM recomienda revisar los libros de texto, evitar incrementos salariales a docentes

que no estén vinculados con el análisis de resultados, descentralizar los sistemas educativos y justificar un proyecto escolar unificado (Díaz e Inclán, 2001:5).

El sentido del cambio educativo por competencias es que, anteriormente, se formaban personas con conocimientos para toda la vida y, actualmente, se pretende de que las personas aprendan de forma permanente. Ahora se pide que la educación perdure durante toda la vida, con ventajas de diversidad y flexibilidad, y que se tenga acceso en tiempo y espacio, bajo el enfoque educativo en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir. Se complementa con el aprendizaje, la dotación de criterios para la selección de información clave para darle sentido social y académico, la capacidad del autoaprendizaje y de tener iniciativa propia, de la resolución de problemas y de todas las habilidades del razonamiento superior (Castro, 2007:19).

Una de las motivaciones importantes en las reformas es que la educación es impulsora de la equidad social, acompañada de mecanismos jurídicos, reestructuración de sistemas educativos, incremento de recursos y acceso a préstamos internacionales para atender los nuevos procesos educativos, y asumir las reformas educativas como política de Estado, sin mediar o interrumpir en los periodos de Gobierno (Rivero, 2000:107).

Cabe recordar que también las reformas educativas en América Latina se realizan en paralelo con las crisis y los ajustes económicos de los países y, por lo tanto, el sector educativo queda sujeto a las decisiones presupuestales y, en varios casos, a la reducción del gasto escolar (Guzmán, 2005:4-5).

De un recuento en las últimas dos décadas se desprende que en América Latina se aplican tres tipos de políticas educativas con distintos propósitos e impactos. Una comprende un conjunto de políticas tendientes a mejorar la calidad y la eficiencia, y se caracteriza por ser estricta; se le conoce como reforma hacia adentro. La segunda apunta al crecimiento de la matrícula, y tiende a ser más flexible y cambiante que la primera, llamada reforma hacia afuera. La tercera reforma se centra en la autonomía de las escuelas y la descentraliza-

ción pedagógica, en la cual las decisiones curriculares y pedagógicas de los gobiernos centrales de transfieren a los centros escolares (Guzmán, 2005:1-2).

A partir de un modelo base en una esfera mundial, a los profesores se les ubica como proveedores educativos, y a los alumnos, junto con sus familias, como beneficiarios. Los maestros suelen estar bien informados sobre las decisiones de las políticas que tendrán efecto en su práctica docente y vida laboral. En cambio, las familias y los alumnos no están organizados y no reciben información sobre lo que sucede en los planteles escolares y, sobre todo, de las decisiones que se toman sobre educación.

Este distanciamiento hace que cualquier cambio de política, presupuesto o reforma normativa logre establecerse sin resistencia alguna por las familias y los alumnos. En cambio, los docentes tomarán acciones inmediatas en defensa, sólo de sus intereses laborales, a través de sus gremios o sindicatos.

Un ejemplo evidente es el desempeño escolar sobre el cual descansan los resultados de una buena educación, que las autoridades educativas y las familias no atienden de manera oportuna, ni reclaman resultados, debido a su participación marginal en todo el proceso formativo escolar, ajeno al manejo administrativo y al desconocimiento de los alcances o resultados esperados, si las decisiones sobre políticas son centrales, y el complejo de actividades que desarrollan los actores dificulta su seguimiento y evaluación en términos cuantitativos.

Una forma de pasar la prueba para medir la eficiencia de las políticas educativas se puede conocer cuando en el mediano plazo se logra la colocación de egresados en el mercado laboral, y en esta medición o inserción laboral satisfactoria se deberían evaluar las políticas educativas (Navarro, 2006:6).

La pugna entre centros escolares es ofrecer egresados competitivos, ya que de ser así, sus directivos lo interpretan como que sus programas son competitivos, y los utilizan como estrategia para estar a la altura mundial (Castro, 2007:6). Los directivos escolares interpre-

tan que sus egresados deben desarrollar habilidades, conocimientos y competencias que el mercado laboral les demanda; a la vez, están preocupados por mantener certificaciones y evaluaciones que les otorgan organismos internacionales y nacionales.

Los directivos de los centros escolares –en particular de educación superior–, se convierten en adictos a los *rankings* (Días, 2005:5-6), a las credenciales y a la venta publicitaria de sus escuelas con programas de excelencia, en busca de alumnos-consumidores, bajo el lema de la competitividad (Guzmán, 2005:4).

La mejora en la eficiencia terminal, la vinculación con el sector productivo y la sociedad, la adecuación de la normatividad y la búsqueda de recursos financieros extraordinarios con base en evaluaciones y acreditaciones por organismos externos (Luengo, 2003:9-10) dejan de lado cualquier política que atienda una formación educativa integral hacia el alumnado.

La autonomía universitaria, con sus órganos de Gobierno, queda en segundo plano, y la participación del trabajo colegiado académico es desplazada, para dar respuesta a esta competencia oficial dirigida desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las presiones de muchos actores, en especial de las fuerzas del mercado y sus necesidades de producción. Los fines académicos están sujetos a la lógica avasalladora del rendimiento, la eficiencia, la producción y la competencia, en sí misma.

El riesgo de que los sistemas educativos queden cautivos por los proveedores, los actores de las fuerzas productivas o los docentes movidos por sus intereses gremiales, se puede evitar al promover la incorporación de mecanismos compensatorios, para ejercer una administración pública eficaz, que rinda cuentas a la sociedad, complementada con una planta docente comprometida en su servicio y con vocación docente profesional, actuando en demanda del interés público.

En América Latina, las medidas compensatorias no han logrado romper la capacidad de resistencia sindical de los docentes; es entonces que las políticas educativas sean de corto plazo, ya que la

presión de los docentes sindicalizados actúa bajo amenaza de estallar huelgas, realizar movilizaciones y marchas callejeras, llevar a cabo bloqueos de avenidas, realizar suspensiones de clases y, también, coaligarse con partidos políticos como medida de chantaje en tiempos electorales (Rivero, 2000:126).

Cuando la política educativa busca incrementar la matrícula, todos los actores están de acuerdo, pero cuando se pide calidad y eficiencia, surge de manera inmediata la oposición o resistencia por atender esta solicitud. Más matrícula es creación de empleos, construcción de edificios, uso de transporte colectivo, compra de mobiliario, atención del servicio educativo, mayor presupuesto, mayor comercio, más economía y suma de capital político para todos.

A pesar de la expansión de la matrícula en los años noventa, los actores políticos y empresariales en la visión modernizadora identificaron alertas que los obligaron a presionar para implementar reformas económicas y nuevas políticas públicas, observando el peso de Asia en la economía mundial y las evidentes pautas de la globalización.

Resultado de las decisiones ante esta embestida de competencia en los mercados, se aceleran las descentralizaciones de los sistemas educativos, la convocatoria en la participación de todos los actores en los procesos educativos, la atención a localidades excluidas históricamente, el financiamiento para equilibrar el déficit escolar y el apoyo de fondos económicos para la permanencia de los alumnos en desventaja socio-económica (Navarro, 2006:9).

Así es como se puede simplificar el proceso político de las reformas educativas en América Latina; los dos actores importantes en la trama educativa son los Gobiernos Centrales, a través del Ejecutivo y los Sindicatos, donde la elaboración de la política educativa está cargada en el acceso y expansión de la matrícula, y dejando en segundo plano la calidad y la eficiencia, así como la exclusión de los docentes en las decisiones de las reformas educativas. En esta toma de decisiones, el docente, como ideal profesional autónomo que decide sobre asuntos pedagógicos, pierde toda participación y se convierte en un sujeto pasivo, sumiso, obediente y ejecutor técnico

de lo que deciden los Gobiernos centrales, a través de sus técnicos y líderes sindicales (Guzmán, 2005:6).

Un gran número de docentes no se sienten parte de las reformas educativas y de los esfuerzos nacionales, ya que no se identifican con sus fundamentos desde su concepción; son docentes con doble jornada que desempeñan su trabajo en condiciones no satisfactorias, generando ambientes de poca o nula participación en los procesos de reforma, que consideran externos a su trabajo en el aula (Rivero, 2000:127).

Se puede resumir que, en las reformas educativas, los docentes sólo son testigos presenciales, debido a su falta de participación y reflexión dentro de los organismos colegiados con capacidad de decisión.

Ante la ausencia de análisis serios de la función pedagógica, el mejoramiento del docente se da en forma mecánica por las autoridades educativas a través de cursos cortos obligatorios anualmente, cursos o diplomados a distancia y la aplicación de un sistema de evaluaciones. Se afirma que, además de la situación salarial, los docentes se sienten insatisfechos de su condición laboral y profesional. También las notas dicen que el docente ha internalizado su papel de empleado, ya que defiende su salario como los demás obreros, y su sentido intelectual y profesional ha quedado en el discurso (Díaz e Inclán, 2001:5-6).

El docente debe ser parte de las reformas educativas desde su construcción, y no puede quedar reducido a apropiarse de ellas sin la reflexión crítica o sin los aportes técnico-pedagógicos.

Las formas como se generan las reformas por los técnicos y políticos y su resistencia por varios actores debe ser motivo para identificar estrategias diversas para superar obstáculos y, en este sentido, tal vez las políticas de las reformas educativas en América Latina deben tener en cuenta la interacción entre estructura, acción y procesos.

La estructura se da con las instituciones que han evolucionado con las economías nacionales y los sistemas políticos. Al tomar en cuenta estas variables de análisis es posible entender sus efectos en las reformas educativas (Grindle, 2000).

El análisis a profundidad de las estructuras y de los incentivos a las instituciones dará luz de las resistencias ante las reformas para lograr el quiebre o cambio en las estructuras, y permitir la oportunidad de comprender las reformas como procesos para el diseño y puesta en marcha por todos los actores sociales.

REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

Las políticas educativas en México se ven representadas en proyectos educativos desde 1917 en las campañas de alfabetización en las escuelas rurales. Surge el proyecto de educación socialista para alcanzar el ideal de una sociedad igualitaria en 1934, para lo cual ya se había creado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. En 1945 aparece el proyecto de educación tecnológica, orientada al proceso de industrialización y desarrollo tecnológico del país; le sigue en 1952 el proyecto de unidad nacional y, en 1958, aparece el plan de 11 años para atender la explosión demográfica y nace el Libro de Texto Gratuito.

En 1976, 1979 y 1982 la reforma de descentralización educativa y la planeación institucional dan pauta al plan nacional, los programas y metas del sector, la cultura y la creación del deporte. En 1982 se acentúa una crisis económica nacional que afectó los programas educativos en lo financiero. Para 1988, el programa de modernización educativa indicaba la obligatoriedad de la educación secundaria, que mantenía el énfasis en la descentralización y se pedía el apoyo al rezago escolar.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 centró sus objetivos en la cobertura y eficiencia terminal, así como en el financiamiento y la evaluación. De 2001 a 2006 enfatizó sus objetivos en el bachillerato y en la educación técnica. El Programa Sectorial 2007-2012 pidió en sus objetivos atender la calidad, reducir las desigualdades

educativas, impulsar las tecnologías de la información y comunicación, así como la educación integral, para formar personas responsables socialmente y fomentar la transparencia y la corresponsabilidad participativa (Laiz, 2009:1-21).

En el caso de México, en 1992 el Presidente de la República, su Secretario de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llegaron al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El ANMEB definía las tres líneas de políticas educativas: 1. Reorganización del sistema educativo, 2. Reformulación de los contenidos y materiales educativos y 3. Revaloración de la función magisterial. Ahí se dispuso que el sistema educativo mexicano iniciara la descentralización educativa hacia los estados, donde los Gobiernos Estatales deberían asumir la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, así como la formación inicial y el servicio de los docentes (Zorrilla y Barba, 2009:6-8).

Con esta medida oficial de la SEP se pensaba resolver la falta de cobertura y mala calidad del sistema educativo pero, sobre todo, restarle poder al SNTE, que controlaba un gran número de puestos administrativos y bloqueaba cualquier iniciativa de descentralización, siendo la afiliación obligatoria para los profesores, con adhesión y pago de cuotas impuestas de sus miembros, sin competencia sindical en el gremio, bajo la protección de la ley y su incondicional alianza con el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Los beneficios del corporativismo es que el SNTE cuenta con espacios reservados en las Cámaras de Diputados y Senadores, solapados por los Gobiernos en turno. Lo paradójico es que con ese poder, y los intentos anteriores de modernización que ponían en constante riesgo su control político, se da la descentralización educativa hacia las entidades federativas, debido a la afinidad política de origen y a las negociaciones entre los gobernantes y el SNTE, bajo la estructura y control del PRI.

Durante más de 70 años en México era lo mismo SEP-PRI-SNTE. El Ejecutivo, el Secretario de Educación, los Gobernantes de los estados y los Líderes del SNTE habían surgido de las mismas filas

del PRI. Por tanto, cualquier posible brote de inconformidad era sofocado por sus mecanismos de subordinación y control, en aras de la unidad partidista y la estabilidad política del país.

Un avance importante derivado del ANMEB son los estímulos económicos a través del desempeño del docente contra el anterior pago con base en el mérito. En 1993, la Carrera Magisterial –como fuerte promotora de la capacitación y actualización docente– no nació como un logro del SNTE, sino más bien fue a iniciativa del Gobierno Federal, a través de la SEP, como un aporte económico de forma permanente, en lugar del pago de primas de una sola vez que otorgan el Gobierno Federal y las entidades federativas –por la vía de fondos económicos– a los docentes que realizan un esfuerzo individual o en conjunto, para enriquecer sus saberes con la apropiación de conocimientos actualizados en varias disciplinas del campo educativo.

La capacitación y actualización de docentes en servicio, el incremento al salario base y la Carrera Magisterial son las tres estrategias de la política derivada del ANMEB, surgida desde las decisiones centrales hacia las entidades del país (Zorrilla y Barba, 2009:18).

REFORMAS EDUCATIVAS MEXICANAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las tensiones entre continuidad y cambio educativo mexicano están presentes a lo largo de toda su historia. Ante la llegada del Partido Acción Nacional (PAN) a la Presidencia del país en 2000, después de un régimen controlado por el PRI por más de 70 años, las expectativas de la población fueron muchas en cuanto a la pobreza y desigualdad que laceran a millones de mexicanos. La recesión económica internacional y nacional provocó una reducción de los recursos públicos, debida en gran medida por la caída de los precios del petróleo y los bajos ingresos fiscales. Esta situación económica sujetó al Gobierno del llamado “cambio”, dirigido por el Lic. Vicente Fox Quezada, y repercutió en las políticas públicas y, de forma particular, en el sistema educativo.

Con la llegada de Vicente Fox, las reformas y las políticas educativas han sido de equilibrio entre continuidad y cambio respecto a las administraciones anteriores; esto se debe en parte a los aciertos anteriores y al reconocimiento de fallas que fueron plasmadas en el Programa Nacional de Educación 2000-2006, haciendo llamados para realizar los cambios profundos que reclamaba la sociedad y, por otra parte, las dificultades y titubeos de un gobierno surgido del PAN, que no contó con las fuerzas políticas a su favor (Luengo, 2003:28).

Por una parte, los propósitos modernizadores convocan a todos los actores en seguir atendiendo la educación con calidad y equidad, elevar los niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en todos los niveles, para alcanzar los indicadores de los países desarrollados con los que la globalización económica identifica nuestro país. Lo paradójico es atender las desigualdades históricas y fortalecer la identidad de nuestro mosaico multicultural (Martínez, 2001:1-17).

La evaluación en educación superior es considerada como medida de control gubernamental para la puesta en marcha de las reformas educativas, creando una formación instrumental que da respuesta a las vacantes en el mercado de trabajo. El monitoreo de las reformas y de las políticas educativas son consideradas estratégicas en las administraciones de gobiernos nacionales como Brasil.

Para el caso de México, la evaluación de las instituciones formadora y de investigación como política de estado se da a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) –hoy llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)–, la SEP, por conducto de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), cuyo antecedente fue la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), del cual se desprenden recomendaciones al sistema educativo mexicano de ajustar los niveles educativos a los patrones de calidad, las normas de acreditación, los mapas curriculares y las políticas de formación a la par de los países socios, en particular de Estados Unidos (Días, 2005:5-7).

Si la enseñanza superior sólo atiende la vinculación con el mercado laboral bajo la bandera de la cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia, como ejes centrales en centros educativos de educación superior y sus políticas expresadas en las evaluaciones externas, la acreditación de sus programas y, en suma, la excelencia académica, se estará perdiendo la producción de conocimientos y de investigación. Las acciones de aumento de matrícula, el uso intensivo de aulas y laboratorios, los ciclos escolares cortos, la contratación de profesores temporales, la programación de asignaturas numerosas en turnos extensos, la venta de servicios especializados al sector productivo, la reducción de costos unitarios por alumno, la carencia de espacios y tiempos para la formación deportiva, cívica y cultural, son claros ejemplos que la prioridad es la funcionalidad escolar que exige el mercado y su maquinaria económica.

En este sentido, la funcionalidad a través de la eficiencia y productividad vino a replantear los principios de la enseñanza, la investigación y la difusión (Días, 2005:8). En esta etapa del capitalismo, el profesional egresado –visto únicamente como producto en el plano del trabajo– sufre en su formación fuertes cambios en las esferas cultural y social. Hasta aquí, se puede afirmar que la educación superior en México durante varias décadas ha respondido a los patrones internacionales y a los mecanismos económicos, por la inserción de nuestro país en la globalización (Luengo, 2003:17).

En esta lógica, las familias y los futuros alumnos invierten su tiempo y sus ingresos para ser clientes de un centro escolar universitario de excelencia, con el fin de calificarse para ser más competitivos, ante un campo laboral con mayor exigencia de calificación y credenciales, debido a la diferenciación y segmentación del mercado de trabajo. Restringir la autonomía universitaria en la formación de profesionales con una mentalidad universal, humana, crítica y reflexiva, dificulta la responsabilidad social que tienen los universitarios y las universidades para con la sociedad.

La razón de las evaluaciones externas a las instituciones educativas obedece al control, regulación y fiscalización de los procesos educativos de los Gobiernos. Por consecuencia, las evaluaciones agudizan la ideología del éxito individual del egresado, no importa el

resultado si, al buscar su inserción laboral, logra ser contratado o fracasa. Finalmente, la formación educativa recibida a nivel profesional ya cumplió con la demanda del mercado, perdiendo el foco de atención del sujeto, como un sujeto histórico de aprendizaje y formación.

Aquí se ve al sujeto-alumno como cliente que tiene que adquirir conocimientos técnicos y habilidades para tareas muy específicas, y desaparecen los significados y la ética. También el alumno pierde su sentido crítico y de pensamiento en el actuar autónomo; por tanto, tampoco será capaz de resolver situaciones en ambientes no previstos (Días, 2005:9-10). Los egresados universitarios, en especial de los centros tecnológicos, asumen posiciones individualistas en su desempeño laboral, carentes de una formación de cooperación y relación armónica y por falta de trabajo colaborativo.

Ante los retos de las reformas educativas y la formación educativa del nivel superior, basada en el enfoque por competencias en los ejes de las políticas educativas, no deben descuidarse los ejes de cobertura, calidad y pertinencia en los sistemas educativos. Se debe agregar también el principio de la diversidad, acompañado de los valores económicos, sociales, educativos y científicos, como una exigencia de la población excluida (Villanueva, 2008:296-297). Repensar en los desafíos de la educación superior descansa en una cultura del consenso sobre discusiones colectivas argumentadas, capaces de dar rumbo a las instituciones en relación con las demandas de su entorno (Luengo, 2003:42).

REFORMAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD SOCIAL

La afirmación gruesa sigue calando hondo, en el sentido de que América Latina es la región del mundo que se caracteriza por tener la peor distribución del ingreso y la mayor concentración de la riqueza. Se le agrega el rezago étnico y los millones de pobres que se le suman a las estadísticas anualmente. A esta desigualdad social se le añaden la brecha educativa ocasionada por el fracaso de la de-

serción escolar y la baja escolaridad de su fuerza de trabajo (Rivero, 2000:110).

Hay varios factores relacionados con las desigualdades mencionadas, como la educación que se ofrece a las poblaciones de menores ingresos económicos, que es de baja calidad; la currícula es diseñada culturalmente por los países dominantes y no es relevante para estratos de población de países dependientes, y los grupos menos favorecidos socialmente reciben educación por parte de docentes que fueron preparados para atender a otro tipo de estudiantes.

Otro factor importante es el nivel promedio de educación exigido. Anteriormente la exigencia era de Primaria terminada, a la fecha se pide el nivel educativo de Secundaria y en ocasiones de Bachillerato, por lo cual el nivel básico no es suficiente para acceder a un empleo formal; esto hace que las desigualdades se trasladen a exigencias de mayor educación promedio.

Por otra parte, la exigencia de ocupar plazas laborales motiva el credencialismo como requisito nuevo en la contratación de ocupaciones de bajo salario. Esto contradice la tesis donde se invocaba a la población en edad escolar a elevar sus estudios, para lograr la movilidad social intergeneracional y romper el círculo de la pobreza.

Los Gobiernos centrales deben integrar las políticas públicas, es decir, desarrollar estrategias de las políticas económicas con las políticas educativas y sociales que ataquen de fondo las causas que generan las brechas de las marcadas desigualdades en los grupos de población.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señala en sus estudios la relación directa entre rendimiento académico y el estrato social de niños y jóvenes. Esta relación se asocia a los recursos financieros destinados a la escuela, la dotación de materiales didácticos y los procesos pedagógicos, la pobreza, el grado escolar de la población, el grado escolar promedio de los padres y la dificultad en la atención escolar debido a la dispersión geográfica de las zonas rurales (Rivero, 2000:119-120).

Para los países que expresan pobreza y desigualdad social, el derecho a una educación de calidad durante toda la vida implica el reto de superar o disminuir la pobreza y atender las exigencias de la modernización y los efectos de la globalización. A las generaciones de egresados en los niveles educativos básico, medio y bachillerato de las próximas décadas se les demandará un mejor manejo de la lectoescritura, del conocimiento científico, del razonamiento matemático, un segundo idioma y un buen manejo informático. A los egresados de esos niveles que no logren los conocimientos, habilidades y competencias requeridas, los calificarán con un bajo nivel académico y, en consecuencia, no alcanzarán la calificación exigida para ser llamados a ocupar un empleo mejor remunerado en el sector productivo.

Otra medida recomendada son los programas de compensación, atendiendo la desigualdad social y la equidad educativa. Los programas compensatorios deberán atender el déficit cultural, el analfabetismo, el rezago educativo, la retención escolar, la reprobación y la deserción escolar.

En suma, se debe cuidar la diversidad, procurando la cobertura, equidad, desigualdad social y dispersión geográfica de las localidades y núcleos de población, atendiendo las oportunidades para todos con educación de calidad. El rescate de la equidad educativa y del bien común son tareas inconclusas en países de América Latina como México, donde las políticas públicas y las reformas no atienden la marcada pobreza en una sociedad que mantiene una distribución de la riqueza muy desigual. Lograr un nivel de desarrollo económico con capacidad de generar niveles de bienestar con equidad, significa realizar reformas más profundas (Ottone, 2001:42-44).

CONCLUSIONES

De acuerdo con Carlos Tedesco, en el análisis de las reformas educativas en América Latina se deben tener presentes las variables en el contexto, tanto la económica como la política. Las reformas de estado y aquéllas que atienden al sector productivo han marcado

la pauta para la de tipo educativo, de forma paralela o inmediata para que la región latinoamericana logre su incorporación al mercado internacional. Esto no quiere decir que el bienestar social llegó para todos en la región, ya que la pobreza sigue creciendo; la exclusión y el desempleo son sus indicadores reveladores.

La brecha de esa desigualdad es marcada por la concentración del ingreso generado y la injusta distribución de la riqueza, donde los Gobiernos nacionales –a través de sus políticas públicas y sus reformas– legitiman el perverso círculo en detrimento de la pauperización de los trabajadores y los núcleos menos favorecidos. El desafío es presentar alternativas emergentes ante el cuestionamiento del actual modelo económico; es decir, ¿a quién representa? y ¿a quién favorece? Y siguiendo el cuestionamiento: ¿cuál es el papel que debe tener la educación en un proceso de transformación social? (Tedesco, 2001:1-6).

Las reformas educativas, por una parte, deben incorporar consensos y acuerdos de los actores educativos, presionar por la transparencia y superar el clientelismo político (Iguiniz, 2001:435). En particular, la construcción de las reformas educativas debe incorporar a los docentes desde un inicio, para compartir con ellos la cosmovisión de las nuevas tendencias que impone el nuevo orden económico mundial. Por otra parte, los Gobiernos nacionales y estatales, a través de sus áreas educativas, deben compartir los fundamentos con los cuales se construyen las reformas educativas desde la óptica técnico-pedagógica.

Si la educación es un bien público, su proyecto y las reformas implícitas deben ser debatidos en un ambiente democrático entre las personas, grupos y actores involucrados de forma directa en el proceso educativo. Se debe pedir a los técnicos, políticos y autoridades educativas, que se toman el derecho de decidir por la comunidad escolar, que dejen de jugar a las políticas educativas y, en particular, a las reformas educativas (Pérez, 2001:7-8). Eso implica la exigencia –por parte de la sociedad en su conjunto– de la transparencia presupuestal y la rendición de cuentas por la vía de las leyes y reglamentos en todos los niveles educativos.

Comparto las reflexiones que hacen Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba (2009:28), al mencionar que el cambio en el sistema educativo a través de las reformas es un proceso abierto no acabado. Su eficacia depende de la decisión de todos los actores sociales y políticos, para cumplir el fin educativo: elevar el desarrollo humano de la población.

REFERENCIAS

- CAMARGO, M. *et al.* (2004). "Las necesidades de formación permanente del docente", artículo en línea, *Educación y educadores*, Universidad de La Sabana, Colombia, educación.educadores@unisabana.edu.co, ISSN (Versión impresa): 0123-1294. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83400708>. Consulta: octubre 24, 2015.
- CASTRO, E. (2007). *Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular: El caso de América Latina*. En: www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc. Consulta: octubre 24, 2015.
- CORRALES, J. (2001). "Impedimentos políticos a las reformas educativas y algunas soluciones", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL, pp. 99-116.
- CUERVO, A.; MORA, C. y GARCÍA-SALCEDO, R. (2009). "Análisis de la reforma educativa en la educación secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de ciencias II", *Dialnet. Latin-American Journal of Physics Education*, Vol. 3, No. 1. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689033>. Consulta: octubre 27, 2015.
- DÍAS, J. (2005). "Evaluación y reformas de educación superior en América Latina", *Perfiles Educativos*, Vol. 27, No. 108, México.
- DÍAZ, A. e INCLÁN, C. (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *OEI, Revista Iberoamericana de Educación*, No. 25, pp. 3-18.
- DUARTE, J. (2001). "Las tentaciones particularistas en la educación latinoamericana" y "Apéndice: Clientelismo y educación en América Latina", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas*

- educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL, pp. 64-76 y pp. 71-76.
- GUZMÁN, C. (2005). "Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico", *OEI, Revista Iberoamericana de Educación*, No. 36/8, pp. 1-12.
- GRINDLE, M. (2000). "La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL, pp. 8-28.
- IGUINIZ, M. (2001). "La política educativa como recurso de legitimación del gobierno", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL, pp. 413-435.
- JUÁREZ, J.A. (2000). "La reforma educativa: Una conjugación entre sujeto y proyecto", *Educación: Revista de Educación*, No. 14. En: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_285/a_3683/3683.htm. Consulta: octubre 24, 2015.
- LAIZ, A. (2008). "Características de las principales políticas educativas llevadas a cabo en México durante el periodo Cardenista -1934-, al periodo de Vicente Fox -2006-", en Castillo Rosas, A. (2008), *Políticas educativas en México. Una breve semblanza de los antecedentes históricos del proyecto sectorial de educación 2007-2012*, CIIDET, pp. 1-21.
- LOYO, A. (2002). "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: Un estudio exploratorio", *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, No. 3, pp. 37-62. En: <http://www.jstor.org/stable/i282495>. Consulta: octubre 28, 2015.
- LUENGO, E. (2003). "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad", *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 5 y 6 de junio de 2003, UNESCO-IESACC-ASCUN, Bogotá, Colombia, pp. 1-64. En: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf. Consulta: octubre 30, 2015.

- MARTÍNEZ, F. (2001). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *OEI, Revista Iberoamericana de Educación*, No. 27, pp. 1-17.
- NAVARRO, J.C. (2006). "Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas", *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, Serie PREAL, documento No. 36.
- OTTONE, E. (2001). "La equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL, pp. 35-52.
- PÉREZ, G. (2001). "Reforma e innovación educativa", *Revista Relaciones. Serie R-Educación XVII*, Montevideo En: http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm. Consulta: octubre 24, 2015.
- RIVERO, J. (2000). "Reforma y desigualdad educativa en América Latina", *OEI, Revista Iberoamericana de Educación* No. 23, pp. 103-133.
- SEP (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, pp. 1-102. En: http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf. Consulta: octubre 31, 2015.
- TEDESCO, J.C. (2001). "Comentarios a Merille Grindle. La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso de Merille Grindle", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE-PREAL.
- VASCONCELOS, J. (1923). "Discurso pronunciado el Día del Maestro", *Revista Rhela*, Vol. 7, Año 2005, pp. 184-192, Tunja, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900710.pdf>. Consulta: octubre 17, 2015.
- VILLANUEVA, E. (2008). "Las reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe", capítulo de *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Ana Lucía Gazzola y Axel Dridiksson (eds.), Caracas, UNESCO-IELSAC, pp. 241-297. En: <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291->

Tendencias%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20america%20latina%20y%20 el%20caribe.pdf.
Consulta: octubre 27, 2015.

ZACCAGINI, M. (2002). "Reformas educativas: Espejismos de innovación", *Revista Iberoamericana de Educación*. En: [www.campus-oei.org/revista/ de los lectores/338Zaccagnini.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de_los_lectores/338Zaccagnini.pdf). Consulta: octubre 18, 2015.

ZORRILLA, M. y BARBA, B. (2009). "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores", *Sinéctica, Fronteras Educativas*, No. 30, Guadalajara, Jalisco, IESO.

Gonzalo CABRERA NÚÑEZ

Licenciado en Economía UABC, Tijuana, B.C. Maestría en Desarrollo Regional, Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, B.C. Especialidad en Finanzas Corporativas, CETYS, Tijuana, B.C. Doctor en Educación, Gerencia y Políticas Públicas, CEUBC, Rosarito, B.C. Estudiante del doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular, Instituto Peter McLaren, Ensenada, B.C. Como catedrático ha participado en programas educativos de bachillerato, licenciatura y posgrado en las áreas de teoría económica, economía política, desarrollo regional, planeación, práctica y formación docente, metodología, educación y sociohistoria.

Conferenciante y autor de artículos en prensa local, nacional e internacional, en revistas de divulgación y especializadas en temas de migración, comercio, economía de la frontera norte de México, asentamientos urbanos irregulares, mercados de trabajo formales e informales, pobreza, desarrollo urbano, industrialización, desarrollo regional, desarrollo comunitario, educación, tutorías, evaluación y acreditación, formación y actualización docente, evaluación docente y certificación de programas de calidad.

Correo E.: gcabreranet@gmail.com goncn@hotmail.com

USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN DURANTE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Daniel CANTÚ CERVANTES, Jorge Alfredo LERA MEJÍA
y José Francisco LARA GUERRERO
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge del interés por conocer aquellos elementos que intervienen en el desarrollo de la motivación durante la lectura, entendiéndose como aquel proceso voluntario y consiente que requiere de estimulación debido al peso de la reflexión sobre los escritos. Para ello, es fundamental identificar aquellos elementos y conductas observables relacionadas con la motivación en los alumnos. En ese sentido, se trabajó con un grupo de quinto grado de educación primaria en Tamaulipas, México, del cual algunos de ellos utilizaron dispositivos móviles durante un programa de intervención de lecturas. Se observó que los alumnos que emplearon dispositivos móviles durante la actividad lectora, demostraron mayor empeño y concentración en finalizar las tareas y presentaron mayor cantidad de intercambio de ideas y receptibilidad en las interacciones, que aquellos que sólo utilizaron textos impresos.

Palabras clave: lectura, dispositivos móviles, motivación, educación primaria.

THE USE OF MOBILE DEVICES TO MOTIVATE READING IN ELEMENTARY EDUCATION ABSTRACT

This research emerged from the interest of knowing all elements involved in the development of motivation during reading. Such motivation is understood as a voluntary and conscious process that requires stimulation as reflecting on the texts. For this reason, it is fundamental to identify all observable elements and behaviors related to student's motivation. The study involved a group of 5th grade

elementary students in Tamaulipas, Mexico in which some of them used mobile devices in a reading program. It was observed that those students who used their mobile devices during the reading activity showed a better performance and concentration on finishing the tasks, exchanging ideas, and receptivity during interaction compared to those who only used printed texts.

Keywords: Reading, mobile devices, motivation, elementary education.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que el paradigma móvil se encuentra inmerso en la sociedad actual, de manera que se vuelve cada vez más difícil prescindir del todo de las tecnologías móviles.

En este escenario educativo es susceptible plantearse las siguientes cuestiones: ¿Cómo pueden estas tecnologías favorecer el proceso educativo? y ¿Cuáles son los recursos, herramientas y la multiplicidad de aplicaciones que poseen? En este sentido, en el presente estudio se aborda una revisión literaria acerca de las características de los dispositivos móviles y de la importancia y conveniencia de su inserción en el terreno educativo.

Además, se aborda el tema lector como un proceso consiente y voluntario que requiere motivación y disposición del alumno para emprender la lectura, garante del buen rendimiento académico, de cultura e investigación. Es decir, todo alumno debe adentrarse en la lectura como habilidad imprescindible para sus futuros años de formación e investigación. Cuando un individuo se motiva, éste externa y manifiesta conductas y comportamientos referentes hacia una conducta abierta que evidencia confianza para interactuar y reflexionar sobre determinada cuestión; además, denota flexibilidad en la redirección de tareas, con el fin de adaptarse a los procesos encomendados y demuestra esfuerzo en completar tareas, objetivos y metas.

En este sentido, se identificaron aquellas conductas motivantes observables en dos grupos –Experimental y de Control–, conformados por alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “José

María Morelos y Pavón”, ubicada en Abasolo, Tamaulipas, durante el Ciclo Escolar 2014-2015. Los alumnos del Grupo Experimental utilizaron dispositivos móviles durante un programa de intervención de lecturas, mientras que el Grupo de Control trabajó con material impreso.

La investigación arrojó que los estudiantes que utilizaron dispositivos móviles durante la actividad lectora mostraron mayor empeño y esfuerzo en completar las tareas encomendadas y presentaron mayor cantidad de interacciones, aportaciones y receptibilidad ante la crítica, que aquellos estudiantes que sólo utilizaron textos impresos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las tecnologías móviles se han vuelto esenciales en la vida de las personas en la actualidad. Dichos dispositivos, como afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), han proliferado de tal manera que la mayoría de las personas pueden costear la adquisición personal de TICs –Tecnologías de la Información y Comunicación– móviles, por su bajo costo, sencillo uso, ubicuidad, portabilidad, comunicación e interactividad.

A este respecto, Izarra (2010) sostiene que los teléfonos móviles son cada vez más comunes y poseen mayor capacidad de procesamiento, contacto inmediato, más autonomía, interactividad, sencillez de uso y prácticamente la mayoría de las posibilidades que solían pertenecer a un ordenador computacional. Además, ofrecen vías de comunicación a través de mensajes de texto, chat, foros, video llamadas, redes sociales, aplicaciones informáticas, correo y noticias, por mencionar algunas. Aunado a esto, suelen ser menos costosos que un ordenador fijo o portátil y ofrecen posibilidades de una mayor libertad y flexibilidad de aprendizaje ubicuo.

Además, es necesario señalar que tan sólo en México en el año 2016, cerca de 77.7 millones de personas emplean dispositivos móviles tipo celular, y dos de cada tres usuarios cuentan con un te-

léfono inteligente, conocido como *Smartphone* (INEGI, 2016). Por otra parte, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2014) señala que desde el año 2014, tan sólo en América, existen 108.5 teléfonos móviles por cada 100 habitantes, con una vertiginosa expansión que certeramente continúa.

Respecto a las implicaciones anteriores, Cituk y Vela (2010), Pineda *et al.* (2013) y Santiago *et al.* (2013), señalan que, en los últimos años, ha crecido el interés por estudiar la manera en que las TICs móviles pueden transformar y mejorar las prácticas educativas, debido a que la sociedad actual vive entramada en la complejidad de las TICs, de manera que ya no se puede prescindir del todo de ellas, ya que se han vuelto parte vital del desarrollo humano.

Al respecto, Prieto *et al.* (2011); Luengo (2012); Robles *et al.* (2012) y Burgos y Echeverry (2012) identifican que el uso de dispositivos móviles en la educación ha tenido un vertiginoso auge debido a la multiplicidad de recursos que ofrecen. Por ejemplo, cámaras de video y fotografía, altavoces, servicios de correo electrónico, gestores de archivos, servicios de redes sociales, reproductores de video y audio, grabadoras de sonido, mensajería instantánea, procesadores de texto, video, audio e imagen, lectores de diversos tipos de archivos, exploradores de internet, multiplicidad de juegos, calculadoras, llamadas de voz y envío de mensajes de texto, alarmas, calendarios, configuración de aplicaciones, mapas, GPS, servicios de respaldo en internet –nube digital–, *Podcasts*, tiendas de aplicaciones, traductores de idiomas, diccionarios, servicios de foros y grupos en internet, conexión inalámbrica, teclados, pantalla táctil, sensores de movimiento, micrófonos, vibración, reloj, servicios de radar y climatología, anti-virus, servicios de noticias, afinadores para instrumentos musicales, servicios de cursos en diversas temáticas, servicios de finanzas –portales bancarios y bolsa de valores–, compras por internet, pago de servicios vía internet, uso del dispositivo como control remoto, brújula, cronógrafo, agenda, instalación de múltiples aplicaciones, servicio de manos libres –al realizar llamadas–, portabilidad y flexibilidad, entre otras.

En relación con el ámbito lector, Solé (2012) afirma que uno de los múltiples retos de la escuela es que los alumnos aprendan a

leer correctamente, debido a que la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, ya que, de no ser así, generaría desventajas en las personas que no logran este aprendizaje. Esto cobra suma relevancia cuando se trata de educandos en formación inicial básica, es decir, de educación primaria. Todo estudiante debe poseer la habilidad lectora para aprender a través de textos, ya que la mayor parte de los aprendizajes en la educación se llevan a cabo por medio de escritos, y una adecuada competencia en lectura abre el camino a todas las áreas de aprendizaje.

Al respecto, Ramírez (2009) coincide en que la problemática actual de la educación en México y, particularmente, la del aprendizaje de la lengua, ofrece un escenario de oportunidades y de demanda para la generación y aplicación de estrategias orientadas hacia la mejora de las habilidades de comprensión de textos. A este respecto, Lera y Peña (2016) afirman que, particularmente en sociedades como las latinoamericanas, caracterizadas por grandes desigualdades sociales, la educación debe velar por que todo niño alumno posea las habilidades básicas para el mejoramiento de la calidad educativa en su contexto.

Con lo anterior, Muñoz y Aguete (2009) y Oñate (2013) sostienen que el proceso lector es un proceder consiente y voluntario, por lo que requiere disposición y motivación por parte del alumno para emprender la lectura. Este primer paso llamado motivación es imprescindible, debido a que, sin ella, no habrá disposición, esfuerzo eficaz, ni empeño en la lectura.

En este sentido, Solé (1993) afirma que es necesario motivar a los alumnos, con el fin de conseguir que se impliquen, en la mayor medida posible, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, plantea que ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que los estudiantes se encuentren motivados para ella, aunado al hecho de que le encuentren sentido a lo que van a realizar. Para esto, es preciso que el estudiante reconozca lo que debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que realice.

Con esto, Daft (1999, citado en Nava, 2009) explica que la motivación es aquello que energiza al comportamiento humano, en virtud de dirección, orientación y adaptación de la conducta hacia la realización de objetivos y metas. La motivación por la lectura es un objetivo fundamental de la escuela, ya que en sí misma es motor del aprendizaje y, además, propicia no sólo mayor lectura, sino un gusto por el conocimiento escrito.

No obstante, para que surja una motivación, es necesario que el estudiante comprenda el propósito de lo que va a realizar, encontrarlo interesante, que la información posea carácter heurístico y, además, que se sienta capaz de hacerlo con ayuda del maestro y de sus compañeros de clase, así como con los recursos disponibles.

A este respecto, Contreras *et al.* (2009) sostienen que los alumnos poseen diversas herramientas de uso propio, por lo general vetadas o alejadas de la escuela –como los dispositivos móviles: teléfonos celulares y tabletas electrónicas–, a causa de prohibiciones y restricciones por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, estos medios, entre otros, pueden ser algunas de las estrategias dirigidas a apoyar a los alumnos, proporcionándoles, entre la mejora de sus habilidades lectoras, una motivación e interés para aprender.

Una de las tareas del docente es aprovechar al máximo las aplicaciones digitales existentes y diseñar actividades nuevas con propósitos didácticos que capten la motivación del alumno; es decir, actualmente es posible utilizar recursos digitales existentes y, además, desarrollar nuevos diseños orientados a los dispositivos móviles y a los requerimientos socioculturales y tecnológicos actuales, de tal forma que permitan la comunicación ubicua y la interacción entre el recurso tecnológico y el alumno.

Con las implicaciones anteriores, Bindra (1969), Bolles (1978), Heckhausen (1991), Franken (1998), Beck (2000) y Deckers (2001) explican que cuando el individuo se motiva, externa y manifiesta conductas y comportamientos que hacen referencia a diversos aspectos: primeramente, a una conducta abierta de los individuos en materia de comodidad y confianza para interactuar y reflexionar sobre determinada cuestión y contexto. Segundo, la flexibilidad en el cambio de

dirección de tareas, es decir, la variabilidad con la que el individuo es capaz de cambiar rutas y secuencias, con el fin de adaptarse en pro de la mejora de los procesos encomendados. La capacidad del cambio denota una disposición por la adaptación hacia un contexto beneficioso para el sujeto. Y, por último, el esfuerzo en completar tareas –objetivos y metas–, es decir, que se requiere de disposición, esmero, persistencia y canalización de esfuerzos para conseguirlas.

Estos factores posibilitan evidenciar un comportamiento motivado, debido a que un sujeto en el escenario académico trabaja bajo esquemas de actividad, los cuales exigen de los alumnos un esfuerzo para completar actividades, confianza abierta para la interacción y capacidad de cambio para la actualización del individuo en pro de la reestructuración de los conocimientos adquiridos en su bagaje intelectual.

En este sentido, se puede argumentar que estudiar la motivación en estudiantes al ejecutar tareas, es dirigir acciones encaminadas en la identificación de aquellos factores que inciden en una conducta motivada y que denotan, por lo tanto, comportamientos observables. Es importante señalar que este estudio no se centra en la investigación de la tipología de la motivación –intrínseca, extrínseca y de supervivencia (Nava, 2009)–, sino en conocer aquellos aspectos relacionados con las manifestaciones conductuales que posibilitan comprender una conducta motivada observable.

Con las reflexiones precedentes, López *et al.* (2012) sostienen que gran cantidad de alumnos no tienen por sí mismos el interés de leer, de manera que es vital buscar y encontrar nuevas formas de inculcarles el hábito, o bien, apoyarse en las nuevas tecnologías, utilizándolas como herramientas de fomento a la lectura. Al respecto, López (2010) y Díaz *et al.* (2011) afirman que, en América Latina así como en el resto del mundo, existe una gran problemática en cuanto al nivel de lectura que poseen los jóvenes, evidenciado por los resultados de las pruebas y evaluaciones realizadas a través de los años.

Actualmente se requiere adquirir y procesar gran cantidad de información, por lo que los alumnos precisan agudizar sus capacidades lectoras. En este sentido, Sandoval (2014) reafirma la idea de

acudir al elemento tecnológico actualmente inmerso en la sociedad y que la escuela se ha tardado en alcanzar: las tecnologías móviles. Es decir, la educación por sí misma lucha por la inserción de dichas TICs en la escuela, de manera que muchos proyectos y propósitos militan en función de acortar la brecha digital entre las TICs y los alumnos. En este marco de reflexión, a continuación se exponen algunos programas y proyectos de intervención que han velado por la mejora de los aprendizajes en materia lectora con el uso de dispositivos móviles.

Existen investigaciones que han estudiado el escenario de la motivación e interés generado por el uso de tecnologías móviles en educación. Al respecto, Al-Momani *et al.* (2015) encontraron que los estudiantes prefieren la lectura en pantallas móviles, señalando que encuentran motivante la lectura en un dispositivo móvil y no en una copia impresa. Esto conforma una base para el estudio de nuevas herramientas y contenidos educativos futuros en materia de motivación y usabilidad de tecnologías móviles.

Asimismo, Gheytasi *et al.* (2015) estudiaron el impacto en la motivación con el uso de dispositivos móviles, en una muestra de 40 estudiantes de nivel secundaria en una escuela de Teherán, y encontraron que el interés que los dispositivos móviles despertaban en los alumnos se constituía como una fuente de motivación para la lectura, debido a que ésta consiste en un proceso voluntario y consciente.

Por otro lado, Hea-Su (2014) estudió el efecto de la lectura mediante el uso de dispositivos móviles, enfocándose en la discusión y debate acerca de lecturas que los alumnos hacían en sus propios dispositivos, por medio de los canales de comunicación que éstos poseen, y encontró que los alumnos mejoraron significativamente su habilidad lectora después del experimento y, además, mostraron interés y motivación ante el uso de herramientas móviles.

Por otro lado, en México también se ha investigado el impacto del uso de dispositivos móviles en educación; un ejemplo de ello fue en 2016, cuando un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes desarrolló una aplicación interactiva con actividades basadas en la representación gráfica y actividades lúdicas con retroalimentación, similares a los ejercicios contenidos en

los libros de texto de los estudiantes de educación primaria. Descubrieron que los estudiantes encuentran motivante la tecnología, no por ser una novedad, ya que los dispositivos móviles no son tecnologías nuevas, sino que la interacción y el interés que despiertan las tecnologías móviles conforman una motivación intrínseca para captar la atención del alumno (Dávalos, 2016).

Además de esto, se ha implementado el uso de dispositivos móviles a través de aplicaciones diseñadas para el aprendizaje de los idiomas inglés (Dávalos, 2016a), zapoteco (Valis, 2016), purépecha y mixteco (Blanco, 2016), entre otros proyectos educativos a través del uso de dispositivos móviles, como:

- El proyecto *Edumóvil*, desarrollado por la Universidad Tecnológica de la Mixteca, diseñado para el desarrollo motriz mediante juegos y aplicaciones interactivas en alumnos de educación básica (Gerónimo y Sturm, 2006).
- El proyecto *M-ILab*, desarrollado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, para el trabajo experimental en la asignatura de Física, aprovechando los sensores de movimiento y giro de los dispositivos (UNESCO, 2012).
- El proyecto *MATI-TEC*, desarrollado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y las empresas *Nokia*, *Apple* e *Ympyra*, diseñado para favorecer las habilidades matemáticas (Gómez, 2011).
- El proyecto de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional, campus Zacatecas, para educación ambiental (Rodríguez, 2016).

El uso de dispositivos móviles en educación, abordado en los proyectos anteriores, ha demostrado que el interés y la motivación, garantes de la lectura como proceder consiente y voluntario, se incrementan con el uso de tecnologías móviles ya inmersas en la sociedad actual. Ello contribuye a la solidificación de futuros estudios basados

en el uso de dispositivos móviles en educación, en pro de la mejora de los aprendizajes.

METODOLOGÍA

A partir de lo anterior, se realizó un estudio con el fin de conocer aquellos aspectos relacionados con las manifestaciones conductuales observables relacionadas con la motivación, en alumnos de educación básica que utilizaron dispositivos móviles durante la lectura. Para esto, se trabajó con 24 alumnos de quinto grado de educación primaria de la Escuela Rural “José María Morelos y Pavón”, ubicada en Abasolo, Tamaulipas, durante el Ciclo Escolar 2014-2015.

Se siguió un enfoque de investigación mixto, debido a que existe un interés en la descripción de los hechos observados, con la finalidad de interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen, y con el objetivo de explicar los fenómenos (Hernández *et al.*, 2008). Pero también es experimental, debido que se trabaja con dos grupos –Experimental y de Control- que reciben un tratamiento y se observan aquellas actitudes en materia de motivación y su interacción durante la intervención.

En este sentido, se seleccionaron al azar 12 alumnos para conformar el Grupo Experimental y 12 para el Grupo Control; ambos grupos tuvieron un tratamiento distinto con tiempos iguales, es decir, el primer grupo utilizó dispositivos móviles en las lecturas durante todo el periodo de intervención, y el segundo utilizó las mismas lecturas, pero en hojas impresas, con la misma cantidad de sesiones; es decir, 10, de 20 minutos cada una. Es importante señalar que las sesiones se alternaron y trataron de ser equitativas en tiempo y días, para evitar preferencia o inclinación hacia algún grupo.

La muestra fue dirigida –no probabilística–, ya que no pretende que los casos sean representativos de la población, sino demostrar que se trabajó con un Grupo Experimental, con el fin de conocer las diferencias en materia de actitudes referentes a la motivación, con respecto a un Grupo de Control mediante la lectura en dispositivos móviles.

En esta investigación la base para obtener información específica fue la observación llevada a cabo directamente por el investigador. Al respecto, el nivel de injerencia del observador tuvo una participación activa dentro el grupo, ya que participó en la mayoría de las actividades como moderador, pero sin mezclarse completamente con los participantes, prosiguiendo la pauta de ser, ante todo, un observador. La práctica observacional tuvo una estructura sistemática, ya que se utilizó un instrumento realizado específicamente para llevarla a cabo, con categorías adecuadas a la finalidad del estudio; en función de éste, se prestó más atención a unos estímulos que a otros.

En el momento de la recopilación de la información, se realizaron varias sesiones de observación en el aula; en este caso, se llevaron a cabo cuatro sesiones de 20 minutos con el Grupo Experimental y cuatro sesiones con el Grupo de Control a lo largo del tratamiento, para posibilitar la comprensión del avance logrado durante el tiempo de intervención en ambos grupos.

El instrumento utilizado para registrar la información a lo largo de las observaciones fue la toma de anotaciones –notas de campo– relevantes sobre lo que ocurría en el aula. Estas notas se transcribieron, siguiendo unas normas establecidas de antemano para unificar criterios.

De las transcripciones se pasó la información pertinente a las tablas específicas: *Tabla de conductas motivacionales observables*. Dicha tabla –aplicada para ambos grupos– registró la fecha y número de sesión, así como su descripción, especificando en su contenido cómo transcurrió la actividad durante las lecturas, prestando atención en las categorías:

- C1) Conducta abierta de los individuos –comodidad y confianza en la interacción entre alumno-alumno, alumno-moderador–.
- C2) Esfuerzo en completar las tareas.
- C3) Flexibilidad en el cambio de dirección de tareas.

En el caso de la C1, se llevó a cabo la descripción de la conducta observable en materia de confianza y comodidad de los alumnos para entablar comunicación e interacción con sus compañeros y con el moderador durante la sesión.

Para la C2 se prestó atención en el esfuerzo de los estudiantes por completar las tareas –las lecturas–, incluyendo la interacción y reflexión sobre los textos, por medio de preguntas abiertas y cerradas acerca de los escritos.

Para la C3 se procuró observar específicamente la capacidad de los alumnos respecto a la flexibilidad del cambio y reviro direccional en cuanto a la realización de tareas; es decir, se prestó atención a la capacidad de corrección en pro de terminar con las lecturas y contestar correctamente las preguntas relativas a los textos.

Por último, cabe mencionar que las lecturas se conformaron en textos de tipo descriptivo, narrativo, informativo y explicativo, debido a que así se conformó la tipología de los escritos que los alumnos de quinto grado en el Ciclo Escolar 2014-2015 de las escuelas primarias públicas en el país deben trabajar, de acuerdo con el Programa de Estudios vigente de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2011).

PROCEDIMIENTO

La investigación inició con la observación de 24 alumnos divididos en dos grupos –Experimental y de Control– los cuales tuvieron sesiones alternadas cada día. Previo al estudio, se planteó una reunión con el directivo de la institución, el docente y padres de familia de los estudiantes del grupo de quinto grado, con el objeto de ofrecerles conocimientos acerca de la importancia de la investigación y de sus objetivos.

El observador se encontró presente en el aula donde se llevó a cabo la sesión y tomó nota de las acciones relevantes para el estudio, y a partir de las observaciones, se transcribieron los datos para su posterior registro y análisis.

Para tomar la sesión, el grupo en turno se trasladó a un aula escolar distinta a su salón de clase habitual, y el grupo restante continuó con su horario de clase rutinario. Durante la sesión, primeramente se les instruyó de manera breve acerca de las orientaciones generales para empezar la lectura, se les proporcionó un texto de mediana dificultad (SEP, 2011), y se elaboraron preguntas abiertas y cerradas sobre el escrito de manera grupal e individual.

Los tiempos de cada sesión se distribuyeron de la siguiente manera: 10 minutos para lectura e intervenciones de los alumnos para resolver dudas y cuestiones sobre el texto mientras leían, y 10 minutos para la reflexión de la lectura, que consistió en la elaboración e interacción de cuestiones sobre la misma.

Se esperó a que los alumnos completaran las lecturas adecuadamente, interactuaran entre sí y con el moderador, si fuese necesario, para despejar dudas y esclarecer o redireccionar acciones, en virtud de completar los textos. Las intervenciones del moderador, en muchas ocasiones, sirvieron especialmente para ordenar el trabajo y dar indicaciones precisas sobre lo que los estudiantes debían hacer.

RESULTADOS

Después de analizar la *Tabla de Conductas Motivacionales Observables*, se pudo afirmar que las categorías varían para ambos grupos. Es decir, para la C1 en el Grupo Experimental, los alumnos mostraron un comportamiento mayormente dispuesto en la interacción con sus iguales y el moderador que el Grupo de Control. En este último, si bien se percibió interacción entre pares, los alumnos externaron poca confianza para interactuar con el moderador. Cabe señalar que en el Grupo de Control, las interacciones se notaron lentas, en comparación con el Grupo Experimental; es decir, los alumnos tardaron en interactuar, lo hacían poco y en voz baja.

Por otra parte, en el Grupo Experimental la mayoría de los alumnos interactuaron con el moderador y entre sus pares casi en todas las sesiones observadas, realizando preguntas y apelaciones. Además, las aportaciones de la mayoría de los estudiantes fueron

muy ricas, en comparación con el Grupo de Control, donde casi en todas las sesiones se percibió retraimiento para preguntar.

Respecto a la C2 en el Grupo de Control, se detectó que los alumnos iban lentos durante las lecturas, es decir, tardaban en completar los textos, generalmente hacían muchas pausas y parecían distraerse a menudo por pequeños detalles exógenos a la actividad, como por ejemplo, el canto de las aves fuera del salón, la lectura en voz alta de los demás estudiantes, el paso de personas que pasaban por fuera del aula, por mencionar algunas. Además, se notó que los estudiantes respondían con lentitud hacia la demanda de la tarea y se percibían pasivos en términos de bajo ánimo; cuando leían en voz alta, se saltaban palabras que no entendían y preguntaban poco con interacciones lentas.

Por otro lado, en el Grupo Experimental, los alumnos parecían leer con mayor concentración y solían distraerse menos por las intervenciones externas, por ejemplo, que alguna persona tocara la puerta o entrara al salón para dar algún aviso, por mencionar algunas. Además, se notaban activos y dinámicos durante las lecturas, interactuando con los demás estudiantes y el moderador.

Por otro lado, se observó que algunos estudiantes del Grupo de Control no terminaban la lectura en el tiempo señalado, y algunos solicitaron más tiempo para poderla finalizar. Esto, contrario al Grupo Experimental, donde la mayoría de los estudiantes manifestó empeño en finalizar casi siempre la lectura antes de los diez minutos del tiempo contemplado, para comenzar con la reflexión del escrito. Sin embargo, en el Grupo de Control, los estudiantes respondían con lentitud a la demanda de la tarea y se notaban pasivos y con poco afán en terminar la lectura a tiempo.

Con relación a la C3, los alumnos del Grupo de Control presentaron, en su mayoría, una pasiva adaptación al cambio en la realización de las tareas, es decir, se notaban lentos al cambiar de parecer o al entender que debían redireccionar para comprender los textos durante la lectura y durante las cuestiones reflexivas del escrito. Si bien algunos estudiantes mostraron indiferencia al reflexionar sobre los textos, es preciso señalar que otros pocos manifestaron una con-

ducta cerrada, al mostrarse molestos por aquellas ideas que no eran acordes con lo que ellos habían pensado de la lectura.

Por otro lado, en el Grupo Experimental, los alumnos se notaron interesados en intervenir, ofreciendo sus ideas sobre el texto, y receptivos ante las opiniones de los demás; la reacción de pocos estudiantes ante la crítica fue el silencio, pero la mayoría de los estudiantes se mostró abierta hacia la apreciación y contribución de los demás alumnos. Se notó que la capacidad activa de los estudiantes generaba mayor interacción y receptibilidad de comentarios sobre las ideas acerca de los textos en el Grupo Experimental. Esto se identificó debido a que los estudiantes prefirieron concentrarse en el análisis correcto de las cuestiones generadas para la reflexión de los escritos, ya que manifestaron evitar confrontaciones y elaborar ideas en conjunto.

Es necesario anotar que durante la participación de los niños en las tareas, se consideró que siempre intervinieran y opinaran libremente sobre lo leído; sin embargo, también se moderó que las respuestas que ofrecieran no desviarán la conversación hacia otros temas, tal como ocurrió en el Grupo Experimental, debido al alto grado de interacción y dinamismo generado por el interés y la motivación propiciada por un programa de lectura en dispositivos móviles. También se procuró que los alumnos no se dispersaran conversando de sus experiencias personales ajenas a las actividades encomendadas.

CONCLUSIONES

A través de la observación de las sesiones, en general se apreció que las tareas que se realizaron para ambos grupos fueron poco complejas para el Grupo Experimental respecto al Grupo de Control, debido a que la conducta abierta de los sujetos en el primer grupo denotó mayor confianza en la comunicación que en el segundo. Esto, si bien generó mayores interacciones entre los alumnos, sus contribuciones y aportaciones fueron más ricas, en comparación con el Grupo de Control. Además de esto, se pudo apreciar que el Grupo Experimental –el que trabajó con dispositivos móviles–, tuvo mayor concentración en las lecturas y sus integrantes mostraron empeño

por finalizar las tareas en tiempo y forma, respecto al Grupo de Control, que trabajó con textos impresos.

Por otra parte, este último grupo presentó pasividad ante la aceptación al cambio, para redireccionar acciones en pro de las cuestiones planteadas sobre el texto; es decir, se manifestaron dificultades en la capacidad de cambio para terminar las lecturas e interactuar y contestar correctamente durante la reflexión de los escritos. En cambio, los alumnos del Grupo Experimental demostraron, en su mayoría, receptibilidad ante la crítica, y mostraron mayor disposición por intervenir y contribuir con ideas y opiniones durante las interacciones.

Se encontró que los dispositivos móviles propician una capacidad activa en los alumnos del Grupo Experimental, que generó mayor interacción entre ellos, mayor receptibilidad y concentración en las tareas reflexivas sobre los textos durante el tratamiento. Además, se identificó que los alumnos motivados prefirieron concentrarse en la correcta reflexión de los textos, evitando confrontaciones que obstaculizaran el objetivo planteado. Se registró que cuando los alumnos no se encontraban dispuestos y motivados ante una tarea, se distrajeron, y la indiferencia ante ésta, se incrementó.

A partir de lo antes observado, es pertinente continuar reflexionado sobre el uso de las tecnologías móviles en la educación. En tal sentido, quedan abiertas nuevas posibilidades de continuar estudiando estrategias metodológicas basadas en el uso de dispositivos móviles para alumnos de otros grados y niveles educativos en México.

Ya que, como lo señalan Burgos y Lozano (2010) y Cabrera *et al.* (2012), el uso de los dispositivos móviles en el contexto educativo genera ambientes de aprendizaje motivantes para el estudiante y, a su vez, propician escenarios de mayor interacción y comunicación que ofrecen un vasto abanico de posibilidades susceptibles de investigación para el soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- AL-MOMANI, A.; HUSSIN, S. y HAMAT, A. (2015). "An Investigation of Smartphone-Reading Strategies Behaviors from the Views of Jordanian Students", *Arab World English Journal*, No. 1, Saudi Arabia, AWEJ.
- BECK, R. (2000). *Motivation: Theories and Principles*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- BINDRA, D. (1969). "A Motivational View of Learning, Performance, and Behavior Modification", *Psychological Review*, No. 3, Los Ángeles, Universidad de California.
- BLANCO, M. (2016). *Aplicación móvil para el aprendizaje de las habilidades lingüísticas del idioma purépecha*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- BOLLES, R. (1978). *Teoría de la motivación*, México, Trillas.
- BURGOS, D. y ECHEVERRY, J. (2012). *Estado del arte del uso de aplicaciones en dispositivos móviles en el área de la telemedicina*, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- BURGOS, J. y Lozano, A. (2010). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración: retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México, Trillas.
- CABRERA, P.; GONZÁLEZ, Y. y CASTILLO, C. (2012). "Dispositivos móviles en la educación: percepción de los usuarios sobre los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje", *La Educ@cion*, No. 147, Washington, Organización de Estados Americanos.
- CITUK Y VELA, D. (2010). *ILCE: institución educativa de vanguardia*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- CONTRERAS, J.; HERRERA, A. y RAMÍREZ, M.S. (2009). "Elementos instruccionales para el diseño y la producción de materiales educativos móviles", *Revista Apertura de Innovación Educativa*, No. 5, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- DÁVALOS, T. (2016). *Aplicación móvil para mejorar las habilidades de lectoescritura*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- DÁVALOS, T. (2016a). *Aplicación móvil para la mejora de las habilidades lingüísticas del idioma inglés en preescolar*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- DAFT, R. (1999). "Organizaciones: el comportamiento del individuo y de los grupos humanos", en Nava, A. (2009),

- Elementos a considerar en la motivación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DECKERS, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*, Boston, Allyn and Bacon.
- DÍAZ, N.; MARTÍNEZ, E. y RODRÍGUEZ, D. (2011). "El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios", *Revista Educación y Educadores*, No. 3, Bogotá, Universidad de la Sabana.
- FRANKEN, F. (1998). *Human Motivation. Pacific Grove*, California, Brooks/Cole Publishing.
- GERÓNIMO, G. y STURM, C. (2006). *Edumóvil: el futuro de la educación primaria en México*, Huajuapán de León, Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- GHEYTASI, M.; ASIZIFAR, A. y GOWHARY, H. (2015). *The Effect of Smartphone on the Reading Comprehension Proficiency of Iranian EFL Learners*, Antalya, Science Direct.
- GÓMEZ, A. (2011). "Proyecto Harppi-Tec del Tecnológico de Monterrey, aprendizaje móvil en niños de primaria", *TalentoTec*, No. 155, Monterrey, ITESM.
- HEA-SU, K. (2014). *Effects of Using Mobile Devices in Blended Learning for English Reading Comprehension. Multimedia-Assisted Language Learning*, Seúl, Universidad de Mujeres de Seúl.
- HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivation and Action*, Berlín, Springer-Verlag.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2008). *Metodología de la investigación*, México, McGrawHill.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2017). *Estadísticas a propósito del Día Mundial de Internet*, México, INEGI.
- IZARRA, C. (2010). *Aprendizaje móvil*, Mérida, Universidad de los Andes.
- LERA, J. y PEÑA, J. (2016). "La desigualdad y pobreza en España y México: opciones de superación mediante una política fiscal comunitaria", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades Sociotam*, No. 1, Ciudad Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- LÓPEZ, C. (2010). "Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales", *Libro Nuevos Medios, Nueva Comunicación*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ, K.; CARMONA, G.; QUINTERO, A. y PULIDO, A. (2012). *La falta de hábito lector: causa principal de la defi-*

- ciente comprensión lectora en jóvenes de secundaria*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- LUENGO, M. (2012). "Una aproximación al concepto de *Sociedad Móvil*. El *smartphone*: su expansión, funciones, usos, límites y riesgos", *Derecom*, No. 11, Madrid, Derecom.
- MUÑOZ, J. y AGUETE, C. (2009). "Experiencia educativa: competencias básicas en ciencias sociales", *Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, No. 9, Granada, Didacta21.
- OÑATE, E. (2013). *Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- PINEDA, L.; ARANGO, M. y BUENO, C. (2013). *La incorporación de las TIC para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes*, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- PRIETO, J.; RAMÍREZ, R.; MORILLO, J. y DOMINGO, M. (2011). *Tecnología y desarrollo en dispositivos móviles*, Barcelona, Universidad Abierta de Catalunya.
- RAMÍREZ, M. (2009). "Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones", *Revista de Investigación Educativa*, No. 12, México, ITESM.
- RODRÍGUEZ, E. (2016). *Educación ambiental en Zacatecas con Apps*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- ROBLES, M.; FEITO, F.; JIMÉNEZ, J. y SEGURA, R. (2012). *Tecnologías para museos virtuales en dispositivos móviles*, Jaén, Universidad de Jaén.
- SANDOVAL, K. (2014). *TICs y comprensión lectora*, Santiago, EducarChile.
- SANTIAGO, G.; CABALLERO, R.; GÓMEZ, D. y DOMÍNGUEZ, A. (2013). "El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México", *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, No. 3, México, Centro de Estudios Educativos, A.C.
- SEP (2011). *Programa de Estudios 2011. Educación Básica Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SOLÉ, I. (1993). "Estrategias de lectura y aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, No. 216, Barcelona, Ciss Praxis.
- SOLÉ, I. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 59, Organización de Estados Iberoamericanos.

- UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2014). *Global ICT Developments in 2014*, NY, ICT, ITU.
- UNESCO (2012). *Aprendizaje móvil para docentes en América Latina. Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas*, París, Publicaciones UNESCO.
- UNESCO (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*, París, Publicaciones UNESCO.
- VALIS, D. (2016). *Aplicaciones móviles para el aprendizaje de zapoteco*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Daniel CANTÚ CERVANTES

Doctor en Educación Ph. D “Cum Laude”, por la Universidad de Baja California, Maestro en Comunicación Académica por el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Licenciado en Ciencias de la Educación en Tecnología Educativa egresado de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAT). Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAT). Miembro de la Red Iberoamericana de Docentes. Ha realizado estudios y trabajos de investigación sobre Objetos de Aprendizaje (OA), Mobile Learning, Uso de las TIC en Educación, Gobernabilidad Educativa, Economía de la Educación, Sociología de la Educación, Calidad y Equidad Educativa. Líneas de investigación actuales: Mobile Learning, comprensión lectora, neurociencia del aprendizaje y TIC aplicadas a la educación.
Correo E.: dcantu@docentes.uat.edu.mx

Jorge Alfredo LERA MEJÍA

Doctor en Administración Pública “Cum Laude” por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con MH. Premio Tesis de Calidad, grado Doctor en Ciencias Sociales 2014. Maestro en Economía y Desarrollo Regional por la UAT con MH. Licenciado en Economía (ITAM) y LAE (UAT). Profesor-Investigador de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAT). SNI Nivel Uno del Conacyt 2017-2019. Profesor con Perfil PRODEP

2016-2018. Colaborador del Cuerpo Académico UAT-CA-80 “Estudios de Economía y Sociedad”. Líneas de investigación: grupos marginados, desigualdad social y educativa, Pymes, migración y remesas. Registro investigador Reniecyt-Conacyt desde 2011. Columnista económico en diez medios.
Correo E.: jalera@docentes.uat.edu.mx

José Francisco LARA GUERRERO

Maestro en Dirección de Proyectos E-Learning. Profesor de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Perfil PRODEP. Investigador asociado del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales –CEMIR– (UAT). Colaborador en los proyectos de “Las ciencias sociales en México: un enfoque regional” y “Plataforma virtual para la enseñanza de las matemáticas, ciencias, lectura y escritura”. Líneas de investigación: educación internacional, sociología de la educación e identidad nacional.
Correo E.: jflarag@docentes.uat.edu.mx

**ESTABLECER COMPROMISOS ÉTICOS
A FAVOR DE LA EQUIDAD DE GÉNERO
Y LA NO DISCRIMINACIÓN
EN LA IMPARTICIÓN DEL CONOCIMIENTO
Y LA PRÁCTICA DOCENTE**

María Taide GARZA GUERRA

*Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales,
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México*

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo ofrecer una propuesta pedagógica para trabajar la equidad de género y la igualdad de oportunidades en el ámbito escolar de la comunidad educativa: alumnos, docentes, padres y madres. Se pueden observar diferentes formas de aplicar los conceptos básicos de tolerancia, rezago, discriminación, sexismo, equidad, igualdad y sexo al modelo educativo y qué tan importantes son para la enseñanza educativa actual. En épocas anteriores la educación tenía otra perspectiva de enseñanza, en la cual se asignaban tareas diferentes a niños y a niñas, aplicando una serie de patrones psicológicos, culturales y sociales de manera desigual, ya que existía una serie de roles para mujeres y otra para hombres.

Palabras clave: equidad de género, educación, enseñanza.

**ESTABLISHMENT OF ETHIC COMMITMENTS
TO FAVOR GENDER EQUALITY AND THE NO
DISCRIMINATION OF IMPARTING KNOWLEDGE
AND TEACHING PRACTICES**

ABSTRACT

This study aims to offer a pedagogical proposal to work gender equity and equal opportunity in the school's community: students, teachers, and parents. It can be observed different ways to apply the basic concepts of tolerance, educational backwardness, discrimina-

tion, sexism, fairness, equality and sex to the educational model and their importance in current teaching practices. In previous times, education had a different approach on teaching, tasks assigned varied from male students to female students, using a series psychological, cultural and social patterns, unequally set according to the existing roles for women and men.

Keywords: Gender equality, education, teaching.

INTRODUCCIÓN

La reivindicación por la igualdad de género ha puesto en el punto de mira el papel de la escuela como agente educador en valores. La escuela puede –y debe ser– una de las principales entidades para encabezar la lucha por el cambio social.

Dicha misión no es fácil, ni pueden llevarla a cabo únicamente los profesores sin ayuda de las familias y de la sociedad en general. La inclusión de los temas transversales en la currícula pone de manifiesto la necesidad de educar en valores.

Uno de los temas transversales es “La educación para la igualdad de oportunidades entre sexos”, pues por increíble que parezca, aún vivimos en una sociedad machista, que discrimina a la mujer por el solo hecho de ser mujer. Por ello, los alumnos tienen que aprender a respetar un derecho básico de cualquier persona: el derecho a la igualdad entre sexos. Y por supuesto, el derecho a la igualdad en razón de raza o creencia. Pasamos a hablar de coeducación, que no es sino una educación basada en la igualdad y el respeto. No obstante, incluso en el ámbito escolar, caemos en dichas discriminaciones, ya que están profundamente arraigadas en nuestra sociedad.

Hoy en día, la equidad de oportunidades no es una realidad social, y para llegar a dicha igualdad no es suficiente con una educación mixta, pues muchas desigualdades escapan a lo meramente formal o aparente, para ocultarse tras pensamientos fuertemente asentados en nuestra forma de ver el mundo como, por ejemplo, que *sexo* y *género* son una misma cosa.

La coeducación debe comenzar desde que los alumnos/as son pequeños, por ello se utilizan las actividades en grupo, el juego y el deporte. Los seres humanos, a medida que interactuamos con seres de nuestra misma edad, vamos desarrollando una serie de actitudes y comportamientos que, con el paso de no mucho tiempo, se asientan para siempre en nuestra personalidad; de ahí que el tipo de educación que comencemos a recibir marque nuestro desarrollo personal y social. Cuando se trabaja con niños/as desde pequeños se debe:

- Usar el “juego” para ayudar a fomentar la interacción social de ambos sexos, sin ningún tipo de discriminación en los juguetes seleccionados para cada persona, la selección de compañeros/as como parte del grupo de juego, ni en el tipo de juego o actividad a realizar por cada participante.
- Usar el “trabajo en grupo” para poner en práctica una dinámica de clase en la que jóvenes y jovencitas se valoren por igual, se les asignen roles sin estereotipos y se espere lo mismo de ambos, cuidando la discriminación en el lenguaje, materiales y libros de texto.
- Usar el “deporte” como vehículo para fomentar valores, actitudes y normas, ya que al practicar deporte y hacer ejercicio físico se fomenta la importancia de tomar en serio la salud mental y física, el establecimiento de normas de respeto hacia los demás, como no usar la violencia, respetar turnos y poner en práctica una interacción unisex. Ya pasó de moda que los hombres juegan al fútbol, el deporte masculino por excelencia, y las mujeres al voleibol, por poner un ejemplo, pues de esta manera se siguen fomentando diferencias que provienen de hechos socioculturales, como pensar que el fútbol, por su dureza, es un deporte de hombres. Entonces, se asocia la dureza o violencia con el género masculino, de tal forma que cuando estos niños crecen, llevan consigo una carga violenta que a veces se manifiesta en “maltrato físico” hacia las mujeres, a las que ven más débiles e inferiores.

A veces la práctica de juegos o de deportes de manera discriminatoria crea hábitos de conducta discriminatorios y agresivos. Parte de estos problemas podrían evitarse con una mejor coeducación desde pequeños en el seno familiar y en el ámbito escolar. La escuela y la familia constituyen la base de nuestra educación y de ellas debemos extraer una idea clara: "Nuestros valores y patrones de comportamiento no dependen de nuestro sexo, sino de la educación recibida a lo largo de nuestra vida".

Los padres podrían optar por tratar de manera igualitaria a hijos e hijas respecto a las tareas domésticas; comprar juguetes que no fomenten la desigualdad de género; no usar un lenguaje discriminatorio en casa; poner en práctica juegos mixtos entre hermanos y hermanas o amigos y amigas; esperar lo mismo de hijos e hijas; actuar punitivamente ante los hechos negativos que lleven a cabo los chicos o las chicas; fomentar la lectura de libros infantiles y juveniles que promuevan la igualdad de género; dar ejemplo como adultos de una convivencia basada en el respeto, la ayuda, el compartir tareas, la comprensión y la tolerancia. De esta manera, sus hijos se convertirán en adultos que no fomentarán la continuidad de un pensamiento machista que, como ahora, considere que las mujeres no pueden desempeñar cargos importantes porque carecen de la autoridad necesaria.

Hoy en día, por muy injusto que nos parezca, muchas personas y muchos empresarios piensan que únicamente los hombres tienen ese carácter "agresivo" para llegar a ser buenos empresarios; que las mujeres dedican menos tiempo a su trabajo porque son madres y todo su tiempo lo dedican a sus hijos; que las mujeres faltan más al trabajo por permisos de maternidad, enfermedades de sus hijos/as, etc.

Con respecto al alumnado en la alta-adolescencia (16-18 años), la escuela debe considerar como imprescindible en su educación una igualdad a la hora de escoger asignaturas, una motivación hacia los estudios superiores sin discriminación de tipo laboral, una visión del mundo laboral sin discriminaciones de sexo, un asesoramiento académico y laboral sin discriminación de sexo, basado en las habilidades y destrezas de cada alumno/a.

La coeducación debe empezar cuando nacemos y debe irse ampliando a medida que crecemos y nos encaminamos hacia la madurez intelectual; una vez alcanzada dicha madurez no será imposible desechar ciertos malos hábitos, pero sí muy difícil, pues se habrán arraigado en nuestra personalidad.

La coeducación acentúa la necesidad de que los jóvenes compartan valores y actitudes que coexistan y que sean asumidos por ambos sexos por igual, que tengan un desarrollo personal donde no se arraigue ningún tipo de discriminación social, que conozcan y valoren su herencia cultural, pero que también sean capaces de cambiar aquella parte de nuestra cultura que facilita o hace posible la discriminación social.

La educación puede corregir actos sociales discriminatorios asentados en nuestra sociedad y girar hacia una visión más igualitaria de las personas; todas y cada una de las áreas o materias que se imparten en los centros escolares deben dar la relevancia que merece al tratamiento de los temas transversales.

Pero el profesorado también debe asumir ciertos cambios de actuación, como escoger materiales y libros de clase que no favorezcan la discriminación de sexo o de cualquier otra clase, tratar por igual a hombres y mujeres y evitar el lenguaje sexista (cuando nos dirigimos a la clase en general decimos “jóvenes”, de tal manera que estamos favoreciendo la persistencia del liderazgo del sexo masculino por el mero hecho de ser jóvenes), adoptar una actitud continuada de rechazo a la discriminación de sexo y no sólo cuando se trate directamente este tema transversal.

Dirigirnos a las personas como “personas” o “seres humanos” y no como “hombres”, o hacer mención explícita de ambos sexos: señoras y señores, profesores y profesoras, padres y madres, amigos y amigas, alumnos y alumnas. No cuesta trabajo alguno cuando nos habituamos a ello y, en cambio, podemos corregir parte de la discriminación que aún padecemos. Es mayor el beneficio que el sacrificio en pro de una sociedad más justa.

¿POR QUÉ ENSEÑAR VALORES?

Porque es muy bueno que la conducta de los seres humanos se encuentre regida por principios o valores que sean positivos para la interrelación del hombre con sus semejantes. Éstos son un pilar básico de la sociedad. Una sociedad en la cual los individuos son ricos en valores y principios como la honestidad, el respeto, la integridad, la justicia, la verdad, la solidaridad, etc., es una sociedad donde hay más respeto por las leyes, y más bienestar y seguridad en general. Además, hay menos violencia, menos delincuencia y menos abusos de autoridad.

En la actualidad vivimos y sufrimos a diario las consecuencias que el descuido de la educación en valores ha tenido en nuestra sociedad: un crecimiento alarmante de la violencia y de la inseguridad, además de un gran crecimiento de la corrupción a todo nivel.

Los niños deben aprender a discernir lo bueno de lo malo, deben recibir una enseñanza reforzada en principios y valores positivos, pues tienen un gran acceso a programas de televisión y videojuegos que les enseñan violencia y odio, y si no reciben una buena dirección y si no aprenden desde temprana edad a discernir lo que está bien de lo que está mal, difícilmente lo aprenderán cuando sean adolescentes o adultos. Enseñarle a los niños principios y valores les permitirá tomar decisiones más acertadas durante su vida, lo que los ayudará a ser individuos seguros y felices. Esto hará que la sociedad también se beneficie y haya índices más altos de respeto, bienestar e integridad.

Para empezar, los padres deben ser un modelo que los niños puedan imitar, pues la enseñanza de valores y de principios positivos debe empezar desde muy temprano en el hogar. Esta educación debe ser promovida por el accionar de los padres y otros adultos que estén cercanos al niño; más tarde, en la escuela estos valores deberán ser ampliados y fortalecidos por los maestros.

Es muy importante entender que los niños aprenden, ante todo, con el ejemplo, por lo que enseñarles los valores es un compromiso personal. Es necesario que los padres estén bien conscientes de su deber en cuanto a dar un buen ejemplo con actos y palabras, para que los niños los asimilen, los imiten y los practiquen.

Es necesario que los padres sepan cuáles son los valores más importantes, para que los practiquen e inculquen en sus hijos, asegurándose de que los niños entiendan bien qué significa cada uno de esos valores.

Importancia de los valores en la educación

La tarea de todo ser humano debe ser la búsqueda de la *verdad* y la consecución del *bien*; los valores fundamentales, que son valores universales.

El *valor* consiste en tener una comparación o referencia adecuada de una cosa con otra o con una persona. El *bien* que conviene al ser humano como persona es el bien honesto o moral, y es el único que tiene la virtud de perfeccionar al ser humano.

El ser humano está expuesto al error y a las elecciones y decisiones equivocadas. El ser humano debe sacar provecho de sus errores y buscar su perfección, reconsiderar analíticamente sobre los fenómenos educativos y sociales, y desarrollar habilidades de planeación estratégica para la resolución de conflictos.

Con la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso como uno de los objetivos fundamentales del Prosedu, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (SEP, 2008).

La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica la constituye la Reforma Integral de la Educación Básica, cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.

Las habilidades de la buena comunicación son destrezas de mutuo respeto. Idealmente, cada persona mostrará respeto por la otra persona y por ella misma. Se muestra respeto a otra persona es-

cuchando completamente y demostrando que has entendido lo que ésta quería decir, y se tiene respeto por uno mismo cuando se es asertivo con los propios y legítimos intereses, sin agresión. Para tener una comunicación completa, cada persona tiene que dar y tomar. Existen malos hábitos conversacionales que a menudo interfieren con una comunicación completa; todo aquello que bloquea el significado de una comunicación es una barrera para la comunicación. Por lo general, están en una de estas categorías: juzgar, dar soluciones o evitar las preocupaciones de la otra persona.

La Resolución de Conflictos ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. Las personas responden a las situaciones de conflicto con un estilo predominante de aproximación al conflicto. Cada estilo se manifiesta en un conjunto de comportamientos. Aunque un estilo suele ser el dominante a lo largo del tiempo, las personas somos capaces de variarlo a medida de que un conflicto se desarrolla, empleando comportamientos situacionales.

Un programa de mediación escolar supone crear y desarrollar en el centro escolar un servicio de mediación para la resolución de conflictos de los diferentes colectivos de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres). Es una herramienta al servicio de un modelo de convivencia pacífico, basado en la participación, la colaboración y el diálogo. Su objetivo es atender una serie de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar que por algún motivo no han podido ser solucionados por los propios protagonistas ni por mediación informal, considerándose necesario intervenir con la mediación formal.

Es recomendable planificarse para la solución de problemas, siempre que sea posible. Las probabilidades de éxito se incrementan si se comienza por calmar las emociones y tomar el tiempo para re-enmarcar la situación. Si por una serie de razones no ha sido posible hablar una parte con la otra, se puede optar por buscar la ayuda de una tercera parte.

COMPETENCIAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN, EQUIDAD DE GÉNERO Y NO DISCRIMINACIÓN

Las competencias en materia de educación para lograr la equidad de género y la no discriminación se basan, entre otras habilidades, en el trabajo colaborativo, con el cual se hará al niño enriquecer dichas habilidades, se desarrollarán competencias en el saber escuchar, proponer, argumentar, seguir instrucciones, ser tolerante y trabajar en equipo y, sobre todo, se fomentarán los valores.

Sabemos que el profesor es un guía en las destrezas que el alumno presente, por lo que la educación debe ser un proceso de formación proyectado hacia la sociedad, desarrollando en el niño las competencias básicas de comunicación lingüística, tratamiento de la información, competencia digital, social, ciudadana, para aprender a aprender, tener iniciativa y autonomía personal. Todo lo anterior, encaminado a desarrollar en el educando el máximo de los potenciales para colaborar con un ciudadano con amor a la vida, al prójimo, a la sociedad y al medio ambiente, sin perder de vista la justicia y equidad de las personas que lo rodean.

Para lograr un aprendizaje es importante atender tres factores: observar, estudiar y practicar. De ahí se toman en cuenta los conocimientos previos, la inteligencia, la experiencia y la motivación. La igualdad entre hombres y mujeres pueden mejorar la vida actual y de las futuras generaciones.

Es imprescindible enseñar valores a los niños, debido a que ellos son los pilares de la sociedad, aunque hay enemigos que dificultan su aprendizaje, como son los juegos electrónicos, la televisión mal encaminada, la violencia y el odio, entre otros. Por eso es importante educar en los valores a los alumnos a temprana edad, ya que los hará más seguros y fuertes, aunque no hay que olvidar que, sin el apoyo de la familia en casa, será más difícil lograr los objetivos.

Por otra parte, los valores fundamentales del ser humano y en la educación son la verdad y el bien. Tomando en cuenta que un valor es una comparación adecuada con otra cosa o persona, el ser humano es el bien y se puede acercar a la perfección, por lo que el ser

humano debe sacar provecho de sus errores y acercarse lo más que se pueda a dicha perfección.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), con base en su artículo tercero, tiene como objetivo mejorar el nivel del logro educativo y contribuir al desarrollo de la Nación, reto al que se enfrenta el país de cara al nuevo siglo. Ofrece a los niños y adolescentes creencias de acuerdo con sus niveles de desarrollo y las expectativas que tiene la sociedad mexicana en el futuro de los ciudadanos (DOF, 2011, Acuerdo número 592).

Por otra parte, la resolución de conflictos ayuda a construir mejores relaciones y estimula el interés. El conflicto puede ser positivo o negativo, dado que un conflicto es inevitable en todo marco de relación que existe; por ejemplo, entre los niños en el patio de la escuela.

Es decir, es universal, pero debemos tomar conciencia para resolverlo de una manera productiva (dado que el conflicto no debe ser destructivo), además de tener una buena disposición para experimentar, examinar y estar abiertos a la crítica constructiva.

Tener la habilidad de enviar un mensaje afectivo, de escuchar eficazmente y de enfocar una situación en forma positiva nos da la pauta para crear las habilidades necesarias para la resolución de conflictos. Éstos pueden ser de relación en las conductas negativas que se presentan, de información en la falta de la misma para tomar decisiones correctas, de intereses, estructurales y de valores, cuando son causados por sistemas de creencias incompatibles.

En los conflictos tenemos factores positivos (estimulan el interés y la curiosidad, facilitan la comunicación abierta y la honestidad) y factores negativos (reducen la comunicación). Debemos mantener un estilo de comportamiento ante los conflictos como la evitación (no negar el problema), la acomodación (no hacer peligrar la relación para alcanzar algún beneficio), la competición (el resultado de la negación es más importante que la relación) y la solución del problema (son importantes tanto el resultado como la relación).

La clave para mantener una comunicación intercultural eficaz es mostrar respeto hacia los otros, tener empatía, aceptar el malestar, escuchar a los demás y evitar expresiones de juicio.

Los programas de mediación entre compañeros son una herramienta para la convivencia, por su participación, colaboración y diálogo, cuyo objetivo es atender una serie de conflictos entre los miembros de la comunidad escolar, manejando los conflictos apropiadamente, permitir la participación del alumnado, mejorar la convivencia y, sobre todo, reducir los niveles de violencia.

Existen cinco fases en los conflictos y tres fases de intervención, cuando los docentes tendrán que realizar una oportuna mediación. Las fases son desde mostrar las inconformidades cuando algo no va bien, pero no estás seguro; los malentendidos, cuando estás seguro de que existe un problema, pero no sabes qué es; los incidentes, cuando la situación empeora; las tensiones, cuando la situación se vuelve muy intensa, hasta llegar a la crisis, cuando la tensión ha alcanzado un punto crítico.

COMPROMISOS ÉTICOS A FAVOR DE LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA NO DISCRIMINACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Es a través de estos cambios que se han presentado en cuestiones de reformas educativas, especialmente con la Reforma Integral de Educación Básica (la cual se fue dando paulatinamente en cada uno de los niveles educativos), que se pudo ver realmente cómo se integraban los conceptos de discriminación y equidad de género. Esto no quiere decir que no se hablara de estos temas, sino que vino a crear más conciencia y, por supuesto, a estar ligados con las materias de Formación Cívica y Ética y otras más. Paralelo al trabajo que un docente realiza dentro del aula, los libros de texto ya incluyen temas de relevancia social, que impactan profundamente a los alumnos, y los hacen pensar y ser más reflexivos ante situaciones que no se esperan y que deben solucionar.

El compromiso que se espera de los docentes es mucho. Por lo tanto, cualquier docente que se sienta comprometido con su labor y con su sociedad, será capaz de crear conciencia y hará que sus alumnos, a su vez, se comprometan con estas propuestas para lograr la transferencia de los aprendizajes (Martínez, 2008:4).

La educación pública impulsa una transformación de la sociedad en su conjunto y, en particular, responde al desarrollo económico, al contexto social y a la ubicación geográfica. Esto, más que nada, es con la intención de que exista una educación de calidad para todos, sin excluir a ninguna comunidad y proteger su estado de derecho para recibir, en cualquier lugar y situación, la misma educación en todos los rincones del país.

Las poblaciones en situación de migración, los niños involucrados en cuestiones productivas del campo, con necesidades educativas especiales y con discapacidades, las niñas que son madres a temprana edad, no deben por ningún motivo ser discriminados o alejados del contexto escolar. Por el contrario, es el sistema y nosotros mismos como docentes, quienes debemos adaptarnos a ellos y proporcionar las herramientas y hacer las adecuaciones curriculares necesarias para lograr su educación, ya que las evaluaciones no arrojarán los mismos progresos que quizá un niño, en otras condiciones, logre obtener.

Las reformas curriculares aportan una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias en el aprendizaje de los estudiantes, con competencias centradas en la culminación de los tres niveles que integran la Educación Básica, con la propuesta en marcha del Programa de Estudios 2011 publicado en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública. Los temas que se enuncian en el Plan Único de Educación son: atención a la diversidad, equidad de género y educación para la salud. El docente actuará en ellos de manera directa o transversalmente, innovando estrategias y acciones para favorecerlos, si su cotidianidad así lo requiere.

El respeto a los derechos humanos constituye hoy en día un reto fundamental para la comunidad internacional. Se aborda el enfoque de género, presentando y describiendo en forma detallada una

agenda internacional, en la que se comparten conferencias, tratados, pactos y convenios desde un marco normativo y jurídico, el cual expone la importancia que le han dado organismos internacionales y nacionales al abordar los temas centrales de los derechos humanos universales.

Un claro ejemplo de uno de ellos es el de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado en 1966, entrando en vigor la resolución en 1976, comprometiéndose a la concesión de los derechos económicos, sociales y culturales, además de los derechos laborales, de salud y de educación, así como a un nivel de vida adecuado a todas las personas.

También se desarrolla ampliamente la equidad y la no discriminación en la Legislación Federal, la cual marca la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, en sus diferentes apartados de la publicación del *Diario Oficial de la Federación* de agosto de 2006, la cual garantiza o debe garantizar en el Artículo 1º que la Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva, en los ámbitos público y privado, el empoderamiento de las mujeres, así como sus principios rectores (igualdad, no discriminación y equidad).

Además de esto, comparte la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003, ya que es deber de los estados garantizar y respetar los derechos humanos y las condiciones de vida de miles de personas. Es a través de estas leyes que se da el empuje para que la mujer entre de lleno a distintos ámbitos de la sociedad.

Ya no es sólo de maestros varones la labor docente, sino que las mujeres también formamos parte de esta labor. El esfuerzo no es sólo de uno, por el hecho de ser hombre o mujer; actualmente se trabaja de la misma forma para ambos géneros, sin ninguna distinción.

El trabajo docente implica una infinidad de cosas, como el hecho de adaptarse a un contexto, o incluso, el trabajar con grupos

multigrados, intentando hacer lo mejor posible para sacar el trabajo adelante. Pero más que nada, a los alumnos que se nos asignan.

Una educación que se da con verdadera vocación no encontrará dificultades en el camino, sino que cada obstáculo representará un reto con el que se lograrán cambios que realmente se puedan palpar. Jamás al discriminar o hacer distinción de género se podrá lograr que un alumno se sienta cómodo con su trabajo.

El compromiso es muy grande al intentar ofrecer una verdadera calidad en la educación pero, sobre todo, hacer conciencia en docentes y alumnos de que todas las personas son iguales, que no debe existir ninguna diferencia entre unas y otras, y mucho menos entre hombres y mujeres, así como también crecer en valores con el fin de no discriminar ni por color, edad, sexo, discapacidad, etnia, etc.

DESARROLLAR HABILIDADES EN EL TRABAJO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINARIO EN EDUCACIÓN BÁSICA

El trabajo colaborativo es uno de los más importantes para realizar las diferentes tareas de un proyecto. En cualquier área del conocimiento, es recomendable encaminar al niño y proponer este tipo de trabajo, que le ayudará a enriquecer sus habilidades, lo hará competente para escuchar, proponer, argumentar, intercambiar información y seguir y dar instrucciones precisas para lograr los propósitos de una tarea. Por eso el trabajo en equipo es muy importante para el logro del perfil de egreso de los alumnos de educación básica.

Hay un sinnúmero de actividades que se podrían mencionar para trabajarse colaborativamente. En la actualidad, el profesor es un guía y un modelador de las destrezas comunicativas y sociales de los alumnos. Los estudiantes deben participar en su proceso de aprendizaje y de los demás a través de la comunicación y la cooperación, lo que implica que se ayuden mutuamente por medio del trabajo en equipo.

La educación es un proceso social de formación, componente insustituible de la sociedad humana en el transcurso de toda la historia, acorde a los intereses dictados por la clase dominante. Con ello se expresa la necesidad de desarrollar en los alumnos competencias básicas, que son un elemento imprescindible dentro de cualquier actividad educativa (DGFCMS, 2009).

- *Competencias de comunicación lingüística.* Se trabaja por medio del uso adecuado del lenguaje, evitando discriminación por razón de sexo; se deben desarrollar actividades donde los alumnos utilicen el lenguaje para expresar sus sentimientos, así como actitudes de rechazo o discriminación.
- *Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico-natural.* Se trabaja para favorecer conocimientos, diferencias entre chicas y chicos, eliminar estereotipos.
- *Tratamiento de la información y competencia digital.* Se les enseña a analizar los mensajes que proporcionan los medios de comunicación con respecto a los roles aplicados al hombre y mujer, favoreciendo su juicio crítico.
- *Competencia social y ciudadana.* Se fomentan los valores y actitudes necesarios para que los alumnos puedan vivir en sociedad, eliminando todo tipo de violencia y discriminación en el entorno más próximo, asentándose las bases para que se apliquen en todo momento, dentro y fuera de la escuela, teniendo una actitud deseable y necesaria por y para la sociedad.
- *Aprender a aprender.* Los alumnos recopilan información para poder trabajar en clase, analizan individualmente las distintas situaciones y después las expondrán en clase para considerarlas de forma grupal.
- *Iniciativa y autonomía personal.* Las actividades propiciarán que los alumnos sean autónomos, tanto en la casa como en la escuela.

Crear, con relación a la protección y ejercicio de la equidad de género y no discriminación, aportaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula. Todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras cognitivas de aprendizajes o en sus esquemas de conocimiento, y se consigue mediante la realización de determinadas operaciones cognitivas. No obstante, a lo largo del tiempo, se han presentado diversas concepciones sobre la manera en la que se producen los aprendizajes y sobre los roles que deben adoptar los estudiantes en estos procesos.

La igualdad de género es, antes que nada, un derecho humano, además de una condición indispensable para el desarrollo y la reducción de la pobreza.

Es necesario demostrar responsabilidad en la aplicación y el ejercicio de valores fundamentales en el entorno educativo, familiar y social.

CONCLUSIÓN

Al ser parte de esta sociedad, estamos expuestos al mismo tipo de propaganda, costumbres tradicionales y patrones que se repiten generación tras generación. Estos patrones los repetimos inconscientemente, porque ni siquiera nos percatamos de situaciones de discriminación que pasan los grupos vulnerables de nuestra sociedad cuando su problemática es invisible para nosotros.

Así, todavía en la actualidad existen escuelas donde niños, por su aspecto indígena, son discriminados por sus compañeros; niñas a las que les dan responsabilidades del trabajo en el hogar y a sus hermanos hombres no; madres de familia que están sometidas sólo a la voluntad del esposo; profesionistas discriminadas en la ocupación de algún puesto sólo por el hecho de ser mujeres; niños discapacitados que pueden “tener el acceso a escuelas públicas”, pero cuando éstas se construyen, no tienen las adecuaciones estructurales necesarias para que puedan llegar hasta su salón de clase en silla de ruedas. También en las escuelas se integran alumnos con problemáticas espe-

ciales, pero a los docentes no se les capacita para atenderlos. Mucho menos las escuelas cuentan con un equipo interdisciplinario que apoye al alumno y al docente para una verdadera integración, creándose una situación de discriminación para estos niños, al no poder obtener la educación especial e integrada que ellos necesitan.

Así se pueden seguir enumerando muchas situaciones de desigualdad que los grupos no vulnerables pasamos por alto, porque ni siquiera las reconocemos como situaciones de discriminación. Por tal motivo se concluye que la labor en las escuelas es de vital importancia, y que todos debemos de ser partícipes de la mejora de la calidad educativa en nuestro país.

NOTA

* Esta contribución es resultado del diplomado "Equidad de Género y no Discriminación para Maestros", impartido por la autora en Mexicali, Baja California, perteneciente al Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio de la SEP.

REFERENCIAS

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011). "Acuerdo número 592", por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2003). "Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación", 11 de junio.
- MARTÍNEZ, A. (2008). *El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 1995-2006. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Punto de referencia para actuar*, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007). *Acciones para la articulación curricular, 2007-2012*, México, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias*, México, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, SEP.

GARZA G., M.T.

María Taide GARZA GUERRA

Doctora en Derecho, egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Colabora como profesora investigadora en la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado, en el cual la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es: migración, desarrollo regional y derechos humanos.

Correo E.: mtgarza@docentes.uat.edu.mx

EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EDUCATIVA

M.^a Ángeles HERNÁNDEZ PRADOS;
José Santiago ÁLVAREZ MUÑOZ
y Anabel ARANDA MARTÍNEZ
Universidad de Murcia, España

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis exploratorio de la producción científica en castellano sobre la deserción escolar, publicada entre 2000 y 2016, desde una aproximación bibliométrica. La base de datos utilizada fue Dialnet, obteniendo una muestra de 53 documentos científicos bajo el descriptor "deserción escolar".

Entre otros aspectos, el análisis considera como variables a estudiar: los autores, las referencias, las citas, la procedencia y la temporalidad, principalmente. Los resultados muestran un ámbito de la investigación educativa que está en progresión, pero con escasa repercusión, pues se ha trabajado de forma moderada e incoherente. Ante ello, se propone el establecimiento de relaciones universitarias, a fin de darle más solidez a las publicaciones para su mayor divulgación y estudio, en pro de la erradicación del problema.

Palabras clave: deserción escolar, bibliometría, estudio, abandono escolar.

THE ISSUE OF SCHOOL DROPOUT IN SCIENTIFIC PRODUCTION ACTIVITY

ABSTRACT

This article presents an exploratory analysis of the scientific production in Spanish about dropout in education, published between 2000 and 2016, based on the use of bibliometrics. The database used was Dialnet, obtaining a sample of 53 scientific documents under the description "school dropout".

Among other aspects, the analysis mainly considers as variables of study: the authors, references, citations, the origin and the tempo-

rality. The results show a scope of an educational research that is in progress, but with little repercussion, since the production has been moderated and incoherent in some ways. Therefore, a proposal for the establishment of university relations needs to be set, to provide more solidity to academic publications and give them more exposure, and at the same time, analyzing ways to eradicate this issue.

Keywords: School dropout, bibliometrics, study, scholastic abandonment.

INTRODUCCIÓN

No hay mayor evidencia de las limitaciones y necesidades de cambio del sistema educativo de un país como el incremento de los índices de deserción escolar. Aun siendo conscientes de la complejidad del fenómeno, derivado de la multitud de factores incidentes, consideramos esencial su estudio. Ahora bien, no se trata de establecer un *ranking* de aspectos causantes de la deserción escolar, determinando el peso que cada uno de ellos tiene en el problema en cuestión, pues aunque sea pertinente, es un planteamiento limitado en lo que a la mejora de la situación se refiere.

Más bien, se trata de definir la problemática, identificando un amplio volumen de factores incidentes, que permita ir trabajando en todos ellos en la medida de lo posible. De otro modo, se estarían llevando a cabo actuaciones parciales y segmentadas, que reducen la probabilidad del fracaso, pero no la eliminan, ya que los menores continúan expuestos a los factores no atendidos educativamente.

No cabe duda que los centros educativos han experimentado grandes cambios en las últimas décadas, tendientes hacia la heterogeneidad, multiculturalidad, diversidad de capacidades, diversidad de contextos familiares, así como otros aspectos asociados con la ciudadanía y las experiencias vitales, que marcan cognitiva, conductual y emocionalmente a los educandos.

Todo ello ha contribuido a la sobrecarga de un profesorado en ocasiones escasamente preparado, desde su formación inicial,

continua y permanente, hacia la multitud de aspectos y problemáticas a atender, dejando que sean los propios intereses y creencias los que determinen su especialización en temas de diversidad, valores y rendimiento, didácticos, emocionales, culturales, de participación escolar, etc., junto con la priorización de las necesidades educativas. Ello conlleva a atender aquellas más generalizadas en la comunidad educativa, desatendiendo las voces de los otros minoritarios o con voces más débiles, es decir, con menos influencia en la toma de decisiones escolares.

No podemos catalogar la deserción escolar como un problema menor o secundario; por el contrario, es un tema recurrente en la política educativa a nivel mundial. Asimismo, la concienciación de que la educación es esencial para el desarrollo vital de las personas realza su importancia en otras esferas de la sociedad.

Todo ello nos conduce ante la siguiente cuestión: ¿En qué medida la importancia de la deserción escolar se ha visto abordada en la producción científica? Por lo tanto, nos sitúa en un estudio de corte bibliométrico. Callon (1995, citado por Vallejo Ruiz, 2002) define la bibliometría como la ciencia que estudia los recursos científicos, identificándolos con formas de organización de la producción del conocimiento científico. Su finalidad última es la de verificar las leyes y patrones que rigen a la ciencia en su totalidad.

Si bien es verdad que “El tópico de la evaluación de la investigación, a partir de esta aproximación bibliométrica, estuvo en nuestro país asociado desde su principio a aspectos de la sociología y la historia de la ciencia” (Fernández y Bueno, 1998:271), la tendencia a incluir este tipo de estudios en otros campos y áreas de la investigación es cada vez más frecuente. Al respecto, cabe señalar que en el ámbito educativo la utilidad de este tipo de estudios es limitada, en lo que a intervención se refiere, pero permite tomar conciencia del número de documentos publicados en un país, por una institución, por un equipo de investigadores o por un científico en particular. Como expresan Rueda *et al.*, (2005), los métodos bibliométricos son útiles para acercarnos a una realidad; los datos que nos ofrecen, utilizados prudentemente, presentan la mejor visión que hoy podemos tener para evaluar el desarrollo de la ciencia.

DESERCIÓN ESCOLAR

Antes de adentrarnos en el análisis bibliométrico y los resultados obtenidos, consideramos esencial centrar su fundamentación teórica en la descripción del concepto de deserción escolar, empezando por una breve conceptualización del fenómeno que nos ocupa, las posibles causas y efectos que se le asocian, las medidas de intervención que se contemplan, así como un acercamiento a otros estudios de corte bibliométrico próximos al nuestro.

En primer lugar, respecto a la *conceptualización de la deserción escolar*, resulta sorprendente la escasez de trabajos que aportan una definición de ésta. En este sentido coincidimos con Paroma y Correa (2012:65), en la necesidad de “precisar qué es deserción, diferenciarla de otros fenómenos educativos, reconocer variables asociadas y niveles de incidencia, para estructurar indicadores de deserción”. Aunque esta misión trasciende los límites marcados en este trabajo, ya que resulta más conveniente que cada uno de los aspectos que señalan los autores se convierta en objeto de estudios biográficos y empíricos específicos, se ha querido realizar una breve aproximación, aportando algunas definiciones sobre deserción escolar.

Al respecto, Del Castillo (2012:14) considera la deserción escolar como:

El abandono de parte de los educandos y educadores si nos referimos a las instituciones educativas, no sólo de las aulas donde se adquieren conocimientos, sino también el abandono de sus sueños y perspectivas de una vida futura provechosa y responsable que los llevaría a invalidar su futuro, el cual no es mañana sino hoy.

La palabra *deserción* significa desertar o abandonar; por tanto, al añadir el término *escolar* a esta palabra, estamos hablando del abandono escolar del alumnado, que se trata de una decisión personal causada por diversos factores.

En esta misma línea, Paroma y Correa (2012) consideran la deserción escolar como una opción del estudiante (intrasujeto), en

la que influyen positiva o negativamente circunstancias internas y externas, diferenciándola de este modo de la mortalidad estudiantil (extrasujeto).

En contraposición, Moreno Bernal (2013) contempla la posibilidad de que no siempre la deserción es una situación desarrollada a raíz de la decisión de una persona, sino que, en ocasiones, es causante del papel ejercido por las instituciones, que impiden a la población el acceso a la educación, situación común en países en vías de desarrollo.

Para Ortega *et al.* (2016), el abandono y suspensión de los estudios escolares posteriores se deben a causas familiares, económicas, desmotivación y falta de credibilidad en la escuela, así como falta de centros de estudios superiores en la misma zona.

La prevalencia de la deserción depende de factores culturales, de ahí que este fenómeno predomine mucho más en zonas rurales y en poblaciones indígenas. En algunos países como América Latina, a partir de los 13 años el alumnado empieza a perder las ganas de asistir a la escuela. Incluso, algunos abandonan la enseñanza mucho antes, en la educación primaria (CEPAL, 2007, citado en Román, 2013).

Hablar del origen del abandono implica evitar el reduccionismo de la singularidad de *la causa*, para adentrarnos en el discurso de la pluralidad de *las causas*. Se trata de un fenómeno complejo que atiende a diversos factores endógenos y exógenos, que desde diversos ámbitos y contextos actúan como su causa. Algunos factores se encuentran vinculados a *aspectos personales* relacionados con los intereses y problemáticas de la juventud, como el consumo de drogas y alcohol, relaciones sexuales y embarazo adolescente, malas influencias, etc., que conllevan, en primer lugar, al fracaso escolar y, en segundo lugar, a la deserción escolar, pues los adolescentes dan prioridad a otros ámbitos de su vida (Román, 2013).

El embarazo en la adolescencia es un problema a nivel mundial, no solamente por las cuestiones vinculadas con la salud, sino también por los problemas psicológicos y las desventajas socioedu-

cativas asociadas a la maternidad temprana. En este sentido, cabe señalar que la prevalencia de la deserción escolar en madres jóvenes es muy elevada en América Latina (nueve de cada diez), y en Perú aproximadamente 20% de mujeres de 15 a 24 años no asisten a algún centro educativo por causa del embarazo, cuidado de los niños, matrimonio o uniones formales tempranas, aunque también puede deberse a las bajas expectativas de las adolescentes para sus propias vidas y a la escasa calidad de la educación (Mendoza y Subiría, 2013).

Además de los factores personales asociados con el contexto del individuo, existen otros que se postulan en una coyuntura psicológica. Concretamente se hace referencia a las numerosas peculiaridades cognitivas y del comportamiento encontradas en el alumnado (TDAH, TEA), que asociadas a la falta de recursos humanos y mecanismos escolares inciden sobre estas dificultades y trastornos, que repercuten sobre el proceso de aprendizaje, empujando a este alumnado fuera del sistema escolar.

Con ello, se olvidan los principios de equidad, calidad e igualdad de la educación, es decir, los principios básicos de un modelo educativo de igualdad de oportunidades. Este escenario también repercute en el papel de este sector de población en la sociedad, siendo mermadas sus posibilidades de desarrollo y cumplimiento de metas (Moreno, Ortiz y González, 2016).

Respecto a los *factores escolares*, cabe señalar en primer lugar aquellos aspectos vinculados con las cuestiones políticas. Según el estudio realizado por Mediavilla (2013), a partir de la base de datos longitudinal publicada por EUROSTAT en 2009, se confirma que las becas incrementan en más de 20% las posibilidades de finalizar con éxito el nivel secundario postobligatorio, así como la existencia de un efecto diferencial positivo en el caso de las mujeres, de los alumnos provenientes de hogares desfavorecidos, y de la educación y empleo de los progenitores.

Para Sepúlveda y Opazo (2009), el abandono escolar se produce principalmente en el nivel de la enseñanza media o secundaria, entre los 16 y 17 años, debido –entre otros aspectos– a la transición de Primaria a Secundaria, al incremento de las exigencias curriculares,

a las dificultades de ajuste del alumnado con el sistema educativo, al desfase curricular respecto al desarrollo socio-evolutivo correspondiente a su edad, a la acumulación de materias, etc.

Por otra parte, también influyen factores sociales y culturales de la familia, las relaciones entre iguales, así como aspectos de tipo económico. Algunos de los *factores familiares* –como las expectativas de logro académico de los padres y el apoyo emocional y económico–, han sido señalados por Ortega *et al.* (2016), pero 23% no cuenta con posibilidades económicas.

Además, la carencia de *recursos económicos* en la familia constituye una de las posibles razones de la deserción escolar, empujando a los jóvenes a incorporarse de manera temprana al mercado laboral o a permanecer inactivos en casa (Torche y Sapelli, 2004). Sin embargo, las consecuencias asociadas a esta repentina incorporación laboral se manifiestan a largo plazo, ya que la temporalidad de los trabajos en los jóvenes les convierte en poco tiempo en “ninis”, expresión popularizada por varios autores (Téllez, 2011; Gárate, 2013) para referirse a los jóvenes que ni estudian ni trabajan.

En tercer lugar, y tras el análisis de las causas, se abre la cuestión de los *efectos* que la deserción escolar promueve. Aunque existen efectos de tipo económico (coste que supone al país el abandono, así como la disminución de la cualificación de la población en edad laboral, etc.), y efectos de tipo social (empobrecimiento del país, aumento de la generación nini, incentivo de migraciones, riesgo de exclusión, drogas y delincuencia, etc.), son los efectos de tipo personal los que mayor impacto e interés despiertan.

Al respecto, la investigación de Ruiz-Ramírez *et al.* (2014), señala que el sujeto, al desertar de los estudios, se inicia en una vida adulta llena de responsabilidades, de las cuales se deriva cuidar y/o mantener una familia, para lo que aún no ha desarrollado la madurez psicológica necesaria, desencadenando procesos de frustración y sentimientos de fracaso.

Al mismo tiempo, las consecuencias personales se entremezclan con las económicas, pues al no haber cursado unos estudios de-

terminados, los padres de una familia que tienen que ayudar a sus hijos con los estudios no se ven capacitados y dan lugar al empobrecimiento del capital cultural familiar.

Por otra parte, para combatir la deserción existen *medidas* de políticas que intervienen en la permanencia escolar del alumnado, evitando su abandono escolar. Portillo Torres (2015) establece y desarrolla las políticas asistenciales (dirigidas a los más pobres) y las acciones inclusivas. En el marco de la política asistencial encontramos el Programa de Transferencia Monetaria, dirigida para las familias con bajos recursos, que nació en la década de los 90 con la finalidad de ofrecer ayuda material y monetaria (becas), alimentaria y de transporte a aquellas familias que matriculasen a sus hijos y que éstos asistieran de manera regular a clase. Por desgracia, a pesar de estas ayudas, este programa no ha conseguido reducir el índice de abandono escolar.

Con lo que respecta a las acciones inclusivas, se crearon las *Escuelas Inclusivas* para conseguir una educación para todos, en igualdad de condiciones y oportunidades, independientemente de la raza, cultura, etnia, procedencia, dificultades, capacidades o necesidades del alumnado, pues el sistema educativo debe ser capaz de integrar a todo tipo de alumnos. En estas escuelas, la colaboración por parte de la comunidad educativa es esencial para afrontar las barreras que impiden el acceso a la educación y poderlas superar.

Para Espinosa Hoffmann y Claro Stuardo (2010), también es importante que los padres del alumnado se involucren en la escuela y apoyen a sus hijos, pues ello puede aumentar las posibilidades de que el alumno asista a la escuela, junto con la motivación para que mejore su conducta, su rendimiento académico y sus resultados. Como añadido, la moral del profesorado también mejora con el apoyo familiar de que el alumno permanezca en la escuela.

Desde el ámbito escolar, también cabe destacar la figura de la tutoría como una de las estrategias para combatir la deserción escolar, mecanismo que pone en juego los principales referentes para lidiar con esta problemática: la escuela y la familia. Nares *et al.* (2015) conceptualizan la tutoría como un medio de comunicación que se en-

carga de llevar un seguimiento y un análisis del proceso de aprendizaje del alumnado, pudiendo prevenir y actuar sobre aquellos factores que inciden sobre la deserción escolar. Tal relevancia promueve que en los centros educativos se implante el plan de acción tutorial (el cual incluye un asesoramiento psicológico), consiguiendo una herramienta educativa de carácter personal y profesional, que sin lugar a dudas tendrá que lidiar con la deserción escolar.

Román (2013) propone como estrategia para combatir la deserción escolar los Programas de Reincorporación o Reinserción. A diferencia del programa anterior, estos programas están destinados únicamente para aquéllos que se encuentran fuera del sistema escolar o que sí lo están, pero se hallan en alto riesgo de abandono escolar. Dentro de España, más concretamente en la Región de Murcia, se da la presencia de un plan para reducir el absentismo escolar que conlleva actuaciones coordinadas entre los centros educativos con las instituciones sociales y legales, el cual recoge medidas, desde la tutoría planificada, hasta la intervención al domicilio de los servicios sociales.

Desafortunadamente, tenemos que hacernos eco de las palabras de Espinosa Hoffman y Claro Stuardo (2010:257), cuando afirman que: “las estrategias para prevenir la deserción son débiles e inefectivas y la deserción no sólo no se detiene, sino que tiende a aumentar”.

De hecho, continúan diciendo los autores:

las evidencias muestran que las estrategias más utilizadas en América Latina y en Chile, como focalizar recursos y apoyo en escuelas vulnerables y tratar la deserción como un problema exclusivamente de la escuela, son insuficientes e inefectivas (p. 259).

Para finalizar, nos gustaría señalar que la relevancia del campo de la deserción escolar en la investigación educativa se encuentra sobradamente justificada por los efectos que de ella derivan, llegando a cuestionar la calidad y buen hacer de la acción educativa en diversos contextos.

Sin embargo, a pesar de ser un campo con una longeva trayectoria, y de haber sido contemplada la deserción escolar como variable, junto con el rendimiento y el logro académico en infinitas investigaciones de índole académico-escolar, resulta sorprendente comprobar la carencia de estudios sobre la productividad científica generada, ya que la “reflexión sobre el funcionamiento de un campo científico suele ser considerada un signo de madurez del mismo, en cuanto que supone que ha alcanzado suficiente recorrido y masa crítica como para revisar su evolución” (Casado y Fernández-Quijada, 2013:114).

En este sentido, podemos encontrar estudios bibliométricos vinculados con el fracaso escolar, que se centran principalmente en las dificultades de aprendizaje (Oliveria *et al.*, 2014) o en el tratamiento del rechazo escolar y los factores de riesgo asociados al absentismo (García-Fernández *et al.*, 2016).

En otros casos, los estudios se han centrado en objetos de estudio específicos, como la relación existente entre el fracaso escolar y el entorno social (López *et al.*, 2009).

No obstante, existen áreas de investigación donde prolifera esta tipología de estudios, como aquellas disciplinas vinculadas a lo clínico o a la documentación.

Pero el área de educación no cuenta con una alta tradición de la revisión y reflexión de los artículos de investigación publicados, para cuantificar y revisar las aportaciones científicas en una determinada temática o campo de investigación. De ahí la pertinencia del estudio recogido en este artículo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivos

Este estudio nace con la finalidad de analizar bibliométricamente las producciones científicas sobre deserción escolar. Para ello se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer los resultados obtenidos a través de la búsqueda bibliográfica del término “deserción escolar”, que se empleará como palabra clave, por ser la expresión que más se ajusta al contenido que pretendemos conocer.
- Estudiar la productividad en función de varios criterios descriptivos, como el año de publicación, país, idioma, número de páginas, revistas que más publicaciones aportan, autores más productivos entre los años 2000-2016, la universidad latinoamericana más involucrada, así como la cooperación institucional.

METODOLOGÍA

Tipo de análisis

El estudio que se va a llevar a cabo se trata de un análisis bibliométrico-retrospectivo y descriptivo, en el que se revisa la producción científica publicada en *Dialnet*.

Material de análisis y origen

Artículos originales publicados en *Dialnet* en el período de 2000 a 2016. Esta base se constituye como uno de los portales bibliográficos mundiales que busca dar más visibilidad a la literatura científica hispana. Dentro de esta base de datos se introdujo el concepto *deserción escolar* en la búsqueda, apareciendo 192 artículos, los cuales serían analizados para su posterior selección.

Recopilación y manejo de datos

Se registró el número total de 53 artículos que cumplían ciertos requisitos: que hayan sido publicados a partir del año 2000 hasta la actualidad, que estuviesen en castellano, y que se relacionaran con el asunto de la investigación, siendo imprescindible que incluyera la *deserción escolar* como descriptor en el título o en las palabras clave del artículo.

El vaciado de información se llevó a cabo de manera manual, por medio del programa estadístico SPSS versión 19. De cada artículo se extrajo la información relacionada con el año de publicación, el número de autores implicados, el idioma de la redacción, el país de procedencia de las revistas, la institución a la cual estaban vinculados los estudios y, por último, el número de referencias, citas y páginas.

Análisis de datos

Como ya hemos dicho, se empleó el programa estadístico SPSS versión 19 para el análisis de los datos, por medio del cual se realizaron estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máxima y mínima) y frecuencias. Por medio de estas operaciones se permitió la agrupación de la información por frecuencias y porcentajes en tablas.

Unidades de análisis

En total se obtuvieron 192 referencias bibliográficas como resultado de introducir el descriptor en el buscador de *Dialnet*, de las cuales 88.7% son artículos. Una vez eliminados los registros duplicados, se procedió a eliminar aquéllos que se encontraban fuera de la *ratio* de fecha y los que no tenían la *deserción escolar* en el título o en las palabras clave. De esta manera quedaron en total 53 referencias, para comenzar el análisis de los datos e ir dando cobertura a los objetivos previstos.

RESULTADOS

Tras el análisis de los 53 artículos relacionados con la deserción escolar, los cuales han sido publicados en el periodo de tiempo vigente en este siglo XXI, resulta interesante destacar que el volumen medio de páginas es bastante amplio (M: 24.72, D.T: 28.84).

Es decir, suele darse una predominancia de artículos u otras publicaciones más extensas que las propias de otras temáticas. Por otro lado, el número medio de referencias es bastante numeroso (M: 29.08, D.T: 24.03).

Sin embargo, no se da la misma situación con el número de veces que estos artículos son referenciados (M: 16.26, D.T: 36.22), salvo en algunas excepciones, puesto que la gran mayoría no supera las 20 citaciones. Todos ellos son redactados en castellano y casi 95% de éstos son relacionados con el campo de investigación de la educación.

Ahondando sobre el año de publicación de los documentos de divulgación aquí estudiados, se aprecia en la figura 1 una tendencia creciente en el número de publicaciones conforme pasan los años, las cuales aumentan cuanto más nos acercamos a la actualidad. En la primera mitad (de 2000 a 2008) sólo hay cerca de 32% de las publicaciones seleccionadas, formando parte el restante 68% de la segunda mitad del siglo XXI vivido (de 2009 a 2016).

Figura 1. Número de publicaciones de 2000 a 2016.



En lo que respecta a la autoría, se ha registrado un total de 82 autores, entre los cuales se aprecia una predominancia del género femenino (67.38%) frente al masculino (32.62%), aunque no destaca ninguna autora, puesto que todas ellas aparecen únicamente en un artículo. Por su parte, los autores masculinos que aparecen como más representativos, atendiendo al volumen de artículos publicados en esta temática, son Óscar Espinosa Díaz, Dante Castillo Guajardo, Luis Eduardo González y Javier Loyola Campos, miembros docentes e investigadores de dos de las principales universidades de Chile: Uni-

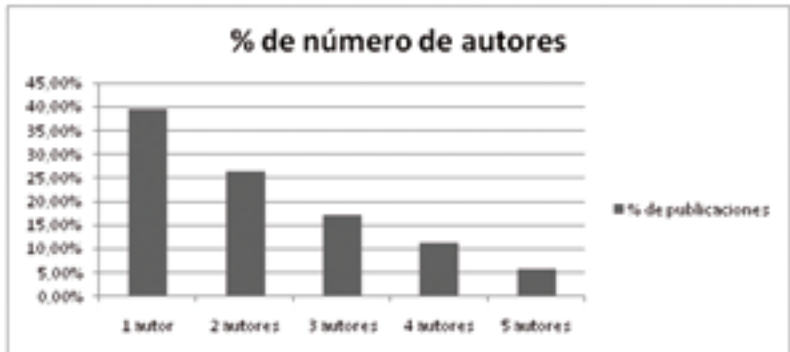
versidad de Diego Portales y Universidad Ucinf. Todos ellos forman parte del Centro de Investigación en Educación.

Así mismo, la mayoría de los autores se encuentran adscritos a un centro de educación superior o universidad, representando el colectivo de autores a 35 centros procedentes de países hispanoamericanos. Aunque, por otro lado, 17% de autores no pertenecen a ninguna universidad o institución educativa superior, sino que forman parte de alguna de las instituciones administrativas o políticas vinculadas con el mundo de la educación.

No obstante, al margen de la diversidad de instituciones, resaltan dos universidades que encabezan la investigación respecto a la deserción escolar: la Universidad Autónoma de Madrid y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

También cabe señalar la predominancia de la coautoría (60%) frente a la autoría individual. Sin embargo, se puede comprobar en la figura 2 una tendencia decreciente conforme aumenta el número de autores.

Figura 2. Porcentaje de número de autores.



Por otro lado, atendiendo a lo expuesto en la figura 3 respecto a la nacionalidad de las revistas donde aparecen publicados los 53 documentos de divulgación analizados, cabe recalcar que la gran mayoría son procedentes de los países hispanoamericanos, destacando

dos países que ocupan más de 50% de las publicaciones: Colombia y España. Se ven implicadas 33 revistas de índole social, educativa, pedagógica y económica. Destaca como la revista que contiene más artículos sobre deserción escolar la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, con un total de seis publicaciones de las estudiadas.

Figura 3. Porcentaje de las publicaciones por país de procedencia.



A continuación podemos ver plasmado en la figura 4 el número de referencias utilizadas en las publicaciones, de modo que la mayoría presentan una base científico-teórica bastante sólida, aunque se da la presencia de 19% de publicaciones que no usan más de diez referencias.

En cuanto al carácter internacional de las referencias, 33.2% son de lengua inglesa, 66.1% de lengua castellana y, aunque hay referencias que provienen de otras lenguas como el portugués, tienen muy poca presencia. El artículo que tiene un mayor número de referencias –80–, es el de Román (2013) y, por otro lado, el artículo que cuenta con una mayor cantidad de referencias de habla inglesa –53–, es el de Vélez y López Jiménez (2011).

Por último, en cuanto a lo que acontece a la actualización de las referencias, éstas no están del todo actualizadas, puesto que 26.6%

de las referencias son del año anterior a 2000; 22.1% de 2001 a 2005; 24.1% de 2006 a 2010 y, por último, 15.8% son de 2011 a la actualidad. Resalta así un gran contraste entre la cantidad de referencias anteriores a 2000, respecto a las que están más cerca de la actualidad.

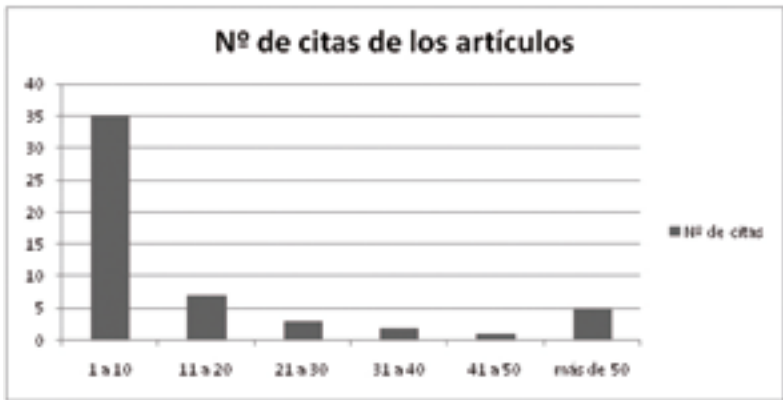
Figura 4. Número de referencias usadas por las publicaciones.



Como hemos remarcado anteriormente, a pesar de que los artículos analizados usan un buen número de referencias en las publicaciones, éstas no guardan relación con el número de veces que son citados en otras publicaciones. Esto se deduce dado que 43.4% de las publicaciones no es usada como referencia en otro artículo en ningún momento, análisis que queda reflejado en la figura 5, con una tendencia decreciente.

Además, tenemos que destacar que el artículo que cuenta con mayor número de citas es el desarrollado por Goicovic Donoso (2002), el cual ha sido referenciado en 78 ocasiones.

Figura 5. Número de citas recibidas de las publicaciones.



CONCLUSIONES

El interés y la necesidad de trabajar la deserción escolar no es una cuestión caprichosa, tal y como se puede comprobar en los discursos político-educativos, en las estadísticas educativas, en las noticias de prensa... que aparecen reflejados en los resultados de este análisis. Sino que los efectos perjudiciales que se desprenden del abandono escolar, independientemente de que sean o no considerados estadísticamente significativos, conllevan un alto coste de índole económico, social, educativo y, naturalmente, de tipo personal, ya que son precisamente los individuos desertados quienes ven truncadas sus posibilidades de logro y realización.

Este estudio exploratorio permite empezar a conocer algunos aspectos de su estructura formal y de los textos que forman su núcleo, resaltando en primer lugar la limitada producción científica sobre el campo de deserción escolar, ya que el volumen de artículos es bastante inferior al que en un principio se podría suponer. En especial, si lo comparamos con otras problemáticas de los centros escolares como el *bullying*, cuya producción de artículos recogidos en *Dialnet* triplica la consultada en este estudio, y mucho mayor es la diferencia en el caso de la *educación emocional*.

De hecho, este número limitado de artículos plantea dudas sobre la viabilidad de una revista especializada sobre la materia en España, un paso lógico que cabría esperar en la evolución del campo, y que ya se ha dado para otros, como la tecnología, las relaciones públicas, la educación, la comunicación y la salud, por mencionar algunos casos.

No obstante, la temática de la deserción escolar ha sido recogida en un gran abanico de revistas, principalmente de carácter socioeducativo. Sin embargo, todas éstas son generalistas, es decir, ninguna ocupa un lugar específico para el estudio de la deserción escolar, estando presente como una de las numerosas temáticas que contemplan el mundo de la investigación social y educativa. Todo ello conlleva a mermar la posibilidad de la difusión y estudio de una problemática real y de actualidad.

En este sentido, atendiendo a lo expuesto, cabe señalar la necesidad de contemplar la configuración de relaciones e intercambios internacionales a nivel universitario, que permitan la creación de grupos de investigación que ahonden sobre la deserción escolar con dos propósitos principales:

- Aumentar el impacto científico que la deserción escolar tiene en el mundo investigador de las esferas educativas.
- Ayudar a la búsqueda de una solución a uno de los problemas que más preocupan en la actualidad.

Ahora bien, se deben romper posturas endogámicas de la investigación y promover la colaboración entre distintos países que favorezcan, no sólo la comparación de índices estadísticos, sino también la consideración de diversos factores de índole socio-cultural, así como el intercambio de experiencias y buenas prácticas educativas que permitan la adquisición del logro académico en aquellos sectores más vulnerables y de mayor riesgo de deserción escolar.

Esto permitirá aunar fuerzas, con el objetivo de obtener publicaciones de una mayor consistencia científico-teórica e investigadora, lo cual conllevaría, por consiguiente, a una mayor calidad que permita una mayor divulgación y extensión de la deserción como campo educativo de relevancia en el mundo de la investigación.

En este sentido, los datos aportados en este estudio resaltan el trabajo realizado por los profesionales procedentes de diversas universidades latinoamericanas, donde sobresalen Espinosa, Castillo, González y Loyola, miembros de las universidades de Chile, siendo este grupo el que más contribuciones realiza al estudio de la deserción escolar. También destacamos que la publicación de mayor relevancia científica es la de Goicovic (2002), con casi un centenar de ocasiones referenciadas.

Atendiendo desde un carácter más pedagógico, fruto de un análisis de los títulos y naturaleza de los artículos, se hace necesario dejar atrás el carácter teórico que predomina en la investigación de este fenómeno, debiendo incentivar la realización de publicaciones que contengan más procedimientos de intervención y estudios empíricos. Esto supondría ir un paso más allá, convertir las palabras escritas en experiencias, dotando de una mayor funcionalidad el conocimiento divulgado, como si de un recopilatorio de buenas prácticas se tratase.

Por otro lado, también existe la necesidad de analizar el papel cultural del entorno y su incidencia en el fracaso. Es decir, se trataría de dilucidar, para posteriormente poder intervenir en aquellos aspectos asociados con la deserción escolar.

En concreto, la lectura de los títulos de los artículos analizados nos lleva a considerar la necesidad de incluir más el papel de las familias y el alumnado desde una perspectiva testimonial y personal, complementando la información superficial y más cuantitativa que está incluida en aspectos como las características económicas, puesto que, al fin y al cabo, hablamos de personas y todo lo que ello incluye.

Al respecto, el estudio de Espinoza *et al.* (2012) evidencia que el hecho de proceder de una familia numerosa, monoparental, con

bajo nivel de estudios y problemas económicos, incide en la probabilidad de desertar, en una muestra de 304 desertores de primaria de Chile. De ahí la importancia de analizar estos contextos educativos desde perspectivas cuantitativas y etnográficas.

Muchos son los avances en el estudio de la deserción escolar, pero aún hay varias lagunas de investigación que requieren ser solucionadas para actuar y reducir esas alarmantes cifras de niños y jóvenes que abandonan su actividad escolar.

Por ello, todavía quedan muchos frentes abiertos que hacen surgir varias interrogantes: ¿Cuáles son los factores más reincidentes en la deserción escolar?, ¿de qué manera actúa y tiene relevancia la figura de la familia?, ¿cuáles pueden ser las futuras intervenciones a desarrollar por las diferentes instituciones para mermar este fenómeno?... Preguntas que han de ser respondidas articulando mecanismos de trabajo entre los diferentes miembros de la comunidad científica y educativa, a fin de seguir avanzando en el estudio de esta realidad social.

La relevancia del tema requiere de futuras investigaciones, pero también de una mayor visualización de éstas, pues la científicidad avanza en la medida en la que se comparte la producción generada. La vía de publicación más extendida para ello son los artículos. Queda emplazado para otro momento un estudio bibliométrico que abarque una mayor diversidad de bases de datos, en cuanto al panorama nacional e internacional, que permita ampliar la cobertura del presente trabajo.

REFERENCIAS

- DEL CASTILLO, M. (2012). *Causas, consecuencias y prevención de la deserción escolar*, EUA, Palibrio.
- ESPINOSA HOFFMANN, V. y CLARO STUARDO, J.P. (2010). "Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana", *Revista de Educación*, (1), pp. 257-280.
- ESPINOZA, O.; CASTILLO, D.; GONZÁLEZ, L.E. y LOYOLA, J. (2012). "Factores familiares asociados a la deserción

- escolar en Chile”, *Revista de Ciencias Sociales*, 28 (1), pp. 136-150.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y BUENO SÁNCHEZ, A. (1998). “Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa”, *Revista Española de Documentación Científica*, 21 (3), pp. 269-285.
- FIGUEIREDO, M.O.; MAZER, S.M.; GUILLAUMON EMMEL, M.L. y FERNÁNDEZ ALBA, E. (2014). “Análisis de la producción científica en Brasil sobre dificultades de aprendizaje: una revisión bibliométrica”, *Aula Abierta*, 42 (1), pp. 31-38.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M.; INGLÉS, C.J.; GONZÁLVEZ, C.; VICENT, M.; DELGADO, B. y GÓMEZ-NÚÑEZ, M.I. (2016). “Revisión bibliométrica del rechazo escolar: perspectivas de investigación y su análisis”, *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), pp. 71-92.
- GOICOVIC DONOSO, I. (2002). “Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil”, *Última Década*, 10 (16), pp. 11-52.
- LÓPEZ-ALACID, D.M.P.; CONEJERO-AMORÓS, L.D.E. y MARTÍNEZ-VICENTE, L. (2009). “Estudio bibliométrico del fracaso escolar y el entorno social”, *INFAD, Revista de Psicología Internacional, Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, pp. 349-358.
- MEDIAVILLA, M. (2013). “Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales”, *Estudios de Economía*, 40 (1), pp. 97-120.
- MENDOZA, W. y SUBIRÍA, G. (2013). “El embarazo adolescente en el Perú: situación actual e implicancias para las políticas públicas”, *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 30 (3), pp. 471-479.
- MORENO BERNAL, D.M. (2013). “La deserción escolar: un problema de carácter social”, *Revista in Vestigium Ire*, 6, pp. 115-124.
- MORENO TORRES, M.A.; ORTIZ, Y. y GONZÁLEZ, M. (2016). “Capacitación de docentes en procesos neurocognitivos para atender la deserción escolar asociada a aprovechamiento académico”, *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27 (2), pp. 304-318
- ORTEGA HUERTA, P.; MACÍAS VELASCO, M.J. y HERNÁNDEZ JIMÉNEZ, M.R. (2016). “Causas de la deserción

- escolar en las telesecundarias de la zona 55", *Revista Huella de la Palabra*, 8, pp. 31-54.
- PÁRAMO, G.J. y CORREA, C.A. (2012). "Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización", *Revista Universidad EAFIT*, 35 (114), pp. 65-78.
- PORTILLO TORRES, M. (2015). "Abandono escolar: de la política asistencial a la educación inclusiva", *Revista Conexiones*, 7 (2), pp. 29-37.
- ROMÁN, M.C. (2013). "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto", *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), pp. 34-59.
- RUEDA-CLAUSEN GÓMEZ, C.F.; RUEDA-CLAUSEN GÓMEZ, C.E. y VILLA-ROEL GUTIÉRREZ, C. (2005). "Indicadores bibliométricos: origen, aplicación, contradicción y nuevas propuestas", *Revista Med-Unab*, 8, pp. 29-36.
- RUIZ-RAMÍREZ, R.; GARCÍA-CUÉ, J.L. y PÉREZ-OLVERA, M.A. (2014). "Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa", *Ra Ximhai*, 10 (5), pp. 51-74.
- SEPÚLVEDA, L. y OPAZO, C. (2009). "Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?", *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 120-135.
- SIMANCAS ALTIERI, I.M.; NARES GONZÁLEZ, M.L. y ULLOA ARTEAGA, H. (2015). "La tutoría, una estrategia para evitar la deserción escolar en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit", en F. Santillán Campos (Coord.), *Investigación Educativa en Latinoamérica*, Guadalajara, Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID), pp. 229-243.
- TÉLLEZ VELASCO, D. (2011). "Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo", *El Cotidiano*, 169, pp. 83-96.
- TORCHE, A. y SAPELLI, C. (2004). "Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?", *Cuadernos de Economía, Latin American Journal of Economics*, 41 (123), pp. 173-198.
- VALLEJO-RUIZ, M. (2002). "Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en la producción

matemática (1975-2002)", *Revista Española de Documentación Científica*, 29, pp. 1-538.

VÉLEZ, A. y LÓPEZ JIMÉNEZ, D. (2011). "Estrategias para vencer la deserción universitaria", *Educación y Educadores*, 7, pp. 177-203.

M.^a Ángeles HERNÁNDEZ PRADOS

Profesora Contratada Doctora en el Dpto. Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia, España (acreditada para titular). Premio Nacional Fin de Carrera. Ha participado en proyectos de investigación sobre autoestima, convivencia escolar y resolución de conflictos, seguridad de los menores en la red, educación familiar, arte y valores, formación del profesorado en educación en valores, familia y exclusión social, comunicación familia y escuela, entre otros. Cuenta con más de 200 aportaciones a eventos científicos, y una treintena de artículos en revistas de impacto como *Educación XXI*, *Revista Española de Pedagogía*, *Teoría de la Educación*, *Perfiles Educativos*, *Procedía*, *Aula Abierta*, *Fuentes*, *Cuadernos de Pedagogía*, entre otras.

Correo E.: manges@um.es

José Santiago ÁLVAREZ MUÑOZ

Maestro de Primaria e Infantil con especialidad en Lengua Extranjera (inglés) y Educación Física en el Colegio Salesianos de Murcia. Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria y, actualmente doctorando por la Universidad de Murcia. Cuenta con más de 25 comunicaciones en congresos internacionales de diferente índole y algunas publicaciones en revistas de impacto, como *REIFOP* y *Aula de Innovación Educativa*. Su actual línea de investigación se centra en el ocio familiar, desde sus diferentes dimensiones, aunque también aborda el estudio de la educación emocional y la educación no formal. Además, se encuentra inmerso, como colaborador, en un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Murcia, coordinado por M.^a Ángeles Hernández Prados.

Correo E.: josesanti.alvarez@gmail.com

Anabel ARANDA MARTÍNEZ

Maestra de Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica. Profesora de teatro de la Asociación Cultural "Teatro del Desván", para el fomento de la lectura y el teatro en diversos centros escolares y bibliotecas municipales de la Región de Murcia. Miembro de la Asociación Cultural "Teatro El Que Lo Lea". Monitora de atletismo infantil en el C.E.I.P. Gabriela Mistral. Trabaja realizando apoyo al estudio a varios niños de primaria. Cuenta con comunicaciones en congresos internacionales de diversa índole.
Correo E.: anabelam1994@hotmail.com

UN ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN Y CONCIENCIA TURÍSTICA EN COSTA DE MARFIL

Joseph KONAN KOUASSI

*Universidad Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo,
Costa de Marfil, África*

José Manuel MAROTO BLANCO

*Departamento de Historia Contemporánea,
Universidad de Granada, España*

RESUMEN

La educación es una herramienta clave para poder desarrollar un tipo de turismo caracterizado por su responsabilidad con el medio ambiente y con un carácter social. Sin la educación, es difícil potenciar una conciencia turística que haga de esta actividad un motor de crecimiento que distribuya las ganancias de forma justa y equitativa.

En el siguiente trabajo argumentamos la relación existente entre educación, capacitación y turismo, y planteamos el estado de la cuestión sobre la educación turística en Costa de Marfil, los problemas a los que se enfrenta y las potencialidades con las que cuenta. Llegamos a la conclusión de la necesidad de implicar a todos los agentes marfileños y de hacer de los valores tradicionales, elementos clave para la promoción del turismo y de la lucha contra la pobreza.

Palabras clave: turismo, África Subsahariana, educación, Costa de Marfil.

A STATUS ON THE ISSUE ON THE RELATION BETWEEN EDUCATION, TRAINING, AND TOURIST CONSCIENCE IN IVORY COAST ABSTRACT

Education is an essential tool to develop a type of tourism characterized by its responsibility for the environment and with social

character. Without training, it is difficult to harness a tourist conscience, which enables growth and distributes earnings in a fair way.

In the following study, we argued the existing relation between education, training and tourism, and raised the status on the issue on tourist education in Ivory Coast, the problems encountered, and its potentialities. We reached the conclusion of the necessity to involve all agents to use traditional values as key elements for promoting tourism and fighting against poverty.

Keywords: Tourism, Sub-Sahara Africa, education, Ivory Coast.

TURISMO RESPONSABLE EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

La reciente crisis económica ha desembocado en unas duras críticas a un modelo —el neoliberal— que ha orientado todo su desarrollo al beneficio económico, olvidando otra serie de dimensiones como la social y la medioambiental. Este modelo en el que vivimos es también el marco en donde se desarrolla el turismo, y la unión entre ambos se ha caracterizado por:

la inmediatez del proceso de comercialización turística favorecido por las tecnologías de la información y la comunicación, el repunte de nuevos mercados turísticos en países empobrecidos muy controlados por operadores foráneos internacionales y la moda low cost, que genera un modelo de consumo poco consciente, y conlleva en muchas ocasiones condiciones de trabajo o servicios poco éticos, poco respetuosos con el medio ambiente, etc., generando el debate del todo vale (Cantero, 2012:323-324).

Gestionar el turismo en el contexto en el que nos encontramos no es tarea fácil, más aún cuando la educación —en los niveles medios y superiores de enseñanza— no siempre ha considerado todos los problemas que se pueden generar en torno a esta problemática. Y es que la educación es clave, si queremos, por un lado, formar ciudadanos dispuestos a actuar en temas como la conservación de los recursos naturales o el calentamiento global, etc. y, por otro lado, apos-

tar por la convivencia social, que vendrá de la mano de la generación de un capital social y humano que asegure estrategias de desarrollo sostenible (Torres *et al.*, 2013:150).

Apostar por un proceso de *turistización*, entendido “meramente como un incremento continuado del número de visitantes, implica asumir demasiados riesgos para un recurso valioso, frágil y no renovable” (Troitiño, 2000:114).

Por ello, debemos apostar por estrategias que no sean cortoplacistas o estén enfocadas en el beneficio a corto plazo (Damm, 1998:24). Es aquí donde la educación puede jugar un papel muy relevante, pues ésta se constituye “en una actividad fundamental para el repliegue de nuevas perspectivas económicas, políticas y culturales en una sociedad”, y en donde la educación orientada exclusivamente al turismo puede ayudar a “establecer un sector sólido y de alta calidad” (Becerra, 2008:69).

La economía y la educación deben converger –siempre que exista voluntad política–, para crear una sociedad sostenible que no piense sólo en el individuo, sino en la sociedad que lo rodea. Ello pasa por entender el turismo de forma holística, es decir, no sólo como “uso y disfrute del tiempo libre”, sino considerando que lo que se visita y su entorno no es una mera mercancía, y que se trata de una “práctica responsable, solidaria, social y ambiental” (Aguilar, 2005:140).

El modelo al que se aspira a llegar es al del Turismo Responsable, un enfoque que afecte a todos los agentes que participan de una u otra manera en el turismo, que se base en los Derechos Humanos (DDHH), que tenga una visión de género (analizando cómo los procesos de desarrollo afectan de manera diversa a hombres y mujeres), que protejan la riqueza de la multitud de expresiones culturales, y que antepongan la libertad y los derechos de las personas al interés de las fuerzas capitalistas (Cantero, 2012:323-324).

Según Rafael Cantero (2012:341), la unión entre el Turismo Responsable y la Educación debe vertebrarse sobre la concienciación de las amenazas que se ciernen sobre los países más pobres y

sus trabajadores a causa del actual modelo de desarrollo, la puesta en común de experiencias positivas, la denuncia de aquellas malas prácticas de las empresas turísticas, la incorporación de estrategias de educación para el propio turismo, a fin de potenciar un consumo ético y responsable, un beneficio mutuo entre turista y huésped, y la forja de alianzas a nivel nacional e internacional, de modo que las instituciones educativas se comprometan a formar profesionales y expandir una verdadera conciencia turística.

Sin embargo, en los países empobrecidos generar un tipo de turismo sostenible no es tan fácil, ya que cuentan con una serie de desventajas que no tienen los países del norte.

Una de ellos es la educación. Además de cargar con unas tasas de analfabetismo más altas –pese a que un mayor nivel educativo se configura como un protector ante el desempleo–, no todos los niños y niñas, ni todas las familias, pueden acarrear la inversión que supone la educación de sus pequeños o cargar con el “coste oportunidad de no trabajar, mientras la persona se dedica exclusivamente a su formación” (Capsada, 2014:64).

Además, los países empobrecidos tienen más dificultades en un contexto económico que se centra en la sociedad del conocimiento y en el uso las TIC, no sólo porque los clientes requieran de ellas al ser cada vez más exigente la competitividad, sino también en lo que respecta a la formación del alumnado, que serán los profesionales y quienes tomen decisiones en el mañana (Medina y González, 2010:385).

Por otro lado, en los países occidentales encontramos ejemplos en los que no se cumple la relación entre países ricos y una buena toma de decisiones en el ámbito del turismo, sobre todo cuando una de las razones por las que surgió como carrera en la Universidad fue para que personas formadas tomaran decisiones sobre el qué, cómo y dónde hacer turismo, aspectos que con anterioridad habían tomado personas con escasos conocimientos en la materia (Durán, 2011:21).

Como aseguran Díaz y Quirós (2013:129), el conocimiento es poder, permitiendo actuar y hacer frente a la realidad de la mejor

manera posible, haciéndose esta idea muy relevante en el campo del turismo, ya que su exponencial crecimiento demanda, por parte de las instituciones educativas, que se formen profesionales.

El ejemplo de España puede ser relevante para mostrar algunos de los errores cometidos, y que sirva de ejemplo para que países que están comenzando a potenciar sus estudios sobre turismo no caigan en los mismos errores. En nuestro país, uno de estos errores es que, desgraciadamente, el patrimonio histórico se ha convertido tan sólo en un artículo de consumo turístico y en un instrumento para el desarrollo local por parte de las administraciones (Revenga, 2006:19).

Por otro lado, un estudio demostraba que, pese a que el patrimonio cultural (intangibles y tangibles) es considerado por el alumnado que acaba de terminar sus estudios medios como patrimonio, no ocurre lo mismo con la apreciación que tienen del medio natural, evidenciando una “carencia en la formación del patrimonio natural local” (García *et al.*, 2016:84). Se sigue, por tanto, potenciando un modelo particular de desarrollo que olvida dimensiones que son imprescindibles para alcanzar un Turismo Responsable. Y es que la formación turística en España ha llegado a ser considerada como “insuficiente” e “incompleta”, y con una escasa coordinación entre la educación superior y los ciclos de enseñanza inferiores (Llorens *et al.*, 2000), aunque actualmente está mucho mejor considerada por los especialistas (Ceballos *et al.*, 2010:65).

A ello hay que añadir problemas presentes en todo el mundo. Uno de ellos es la gran cantidad de presiones que recibe la Universidad para que participe en la consolidación y desarrollo de la globalización y el neoliberalismo, insuflándola de la mentalidad capitalista, y olvidando que su tarea principal es la de construir conocimiento y formar a ciudadanos (Durán, 2011:23).

Además, la investigación ocupa una posición marginal en la toma de decisiones de muchos políticos y empresarios (Gómez, 2008:123), lo que se agrava cuando la función de la Universidad, como institución educativa, debe ser la de enlazar enseñanza e investigación, en su objetivo de formar a las masas sociales y prepararlas para vivir en sociedad (Jiménez *et al.*, 2012:657).

El turismo del siglo XXI tiene que visibilizar a aquellos que han permanecido tradicionalmente ocultos durante los procesos turísticos. La falta de educación seguirá dejando a un lado a los sectores marginados y provocará en los recursos turísticos un desgaste que los condenará a su desaparición (Durán, 2011:88).

LA CONCIENCIA TURÍSTICA EN COSTA DE MARFIL

Contar con conciencia turística significa poseer un conocimiento certero y reflexivo sobre la importancia que la actividad turística tiene para engrandecer al país, reconociendo que es tarea de todos y de cada uno de nosotros trabajar para que ello se logre. Ser consciente turísticamente, es transformar nuestro país en una hermosa “casa”, donde todos los visitantes puedan disfrutar de ella y lograr, además, hacerlo con una conducta caracterizada por el cuidado y preservación de nuestro patrimonio cultural y de los recursos naturales.¹

Apoyándonos en esta definición de lo que es la conciencia turística, entendemos que todos –empezando por el mismo Estado–, tenemos un papel que desempeñar si queremos instaurar esta conciencia en los hábitos de la población marfileña. En este primer apartado, cuestionamos el rol del Estado marfileño para lograr la tan necesaria conciencia turística, que pueda desembocar en una práctica ligada al Turismo Responsable.

Siendo el turismo una actividad socioeconómica transversal, en Costa de Marfil su gestión implica las acciones concertadas de varios ministerios (Konan, 2012) como son los de Turismo, Cultura, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Aguas y Selvas, Construcción y Urbanismo, Plan y Desarrollo, Economía, Agricultura, Asuntos Exteriores, Comercio, Infraestructuras Económicas, Comunicación, Correos y Economía Numérica.

A ellos cabe añadir los necesarios ministerios de Defensa Interior y Seguridad, en un contexto mundial dominado por los atentados terroristas dirigidos a los centros, destinos y establecimientos turísticos. El ataque terrorista a Grand-Bassam el pasado 13 de marzo

de 2016, en el que murieron 22 personas a manos de Al-Qaeda, nos muestra la importancia de estos ministerios en relación con la actividad turística.

Pero... ¡no nos equivoquemos! La existencia de un número pletórico de ministerios que normalmente deberían intervenir en la gestión del turismo no implica forzosamente la existencia de una conciencia turística, pues la clave de la conciencia turística reside, fundamentalmente, en la educación.

Sin embargo, la alta tasa de analfabetismo es uno de los principales rasgos de los países empobrecidos. Costa de Marfil no escapa a esta triste realidad. En efecto, una encuesta realizada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística, sobre el nivel de vida de los hogares, revela que la tasa de alfabetización es tan sólo de 45.0%, es decir, 55.0% de los 23 000 000 de habitantes del país no saben leer ni escribir². Con alrededor de 12 650 000 personas de la población total que no saben leer o escribir, se dibuja una serie de condiciones por las que puede resultar quimérico hablar de conciencia turística.

Los factores explicativos de esta alta tasa de analfabetismo son diversos. Podemos citar el ambiente de gran pobreza en el que se mueve la población, estando 46.3% de ella bajo el umbral de pobreza, es decir, viviendo con 1.12 euros³/día, o sea, 410.17euros⁴/año (INS, 2015). A la pobreza se le añade el peso de ciertas costumbres que siguen pensando que el espacio de las niñas debe ser “la cocina” (el ámbito doméstico y reproductivo) y no la escuela. Consideraciones ancestrales que apoyan la falsa idea de que los chicos son más inteligentes que las chicas, negándoles aún más las pocas posibilidades que éstas tienen. A estos factores se juntan las debilidades estructurales del mismo Estado, que se encuentra en la incapacidad de construir suficientes centros escolares para acoger a los niños en edad de ir a la escuela.

Si nos centramos en las escuelas especializadas en turismo en Costa de Marfil, debemos señalar que tan sólo existe una escuela pública secundaria y una superior, el Instituto Profesional Hotelero de Cocody-Abidján, que se encarga de formar a profesionales de turismo. Fuera de esta escuela especializada, tenemos 25 establecimientos

privados (Ministerio de Turismo, 2016) que forman para la obtención del título de Técnico Superior de Turismo. A ellos se añade el Instituto Nacional Politécnico Houphouët-Boigny (INPHB)⁵ de Yamoussoukro, que forma a ingenieros de técnicas de turismo. En las cinco universidades públicas, sólo se imparte clase de turismo en el máster de Geografía Humana y Económica⁶.

Siguiendo al Ministère du Tourisme et de l'Artisanat (2007:6), los contenidos de sus enseñanzas son escasos e inadaptados para el mercado de trabajo.

El único establecimiento público existente, el Instituto Profesional Hotelero de Cocody-Abidján, tiene poca capacidad de acogida, carece de centros de aplicación y sus equipamientos se encuentran muy degradados.

La prueba más tangible de la negligencia de los gobernantes para con la actividad turística es el presupuesto que se le concede al Ministerio de Turismo. En efecto, de los 36 ministerios de que constaba el Gobierno marfileño en 2007, el de Turismo y Artesanía era la cartera ministerial con menor presupuesto (Ministère du Tourisme et de l'Artisanat, 2007:20).

El patrimonio inmaterial de Costa de Marfil no escapa a este cuadro poco brillante. En efecto, tan sólo el Instituto Superior de las Artes y de la Acción Cultural (INSAAC) forma a los profesionales de la cultura. Este establecimiento alberga cuatro escuelas de formación:

- Escuela Nacional de las Bellas Artes
- Escuela Nacional de Música
- Escuela Nacional de Teatro y Baile
- Escuela de Formación de la Acción Cultural

Y dos centros:

- El Centro de Formación Pedagógica para las Artes y la Cultura
- El Centro de Investigaciones en las Artes y la Cultura

Teniendo el INSAAC tres misiones⁷ principales como son:

- Asegurar la formación de los estudiantes y el perfeccionamiento de los docentes, técnicos y creadores en todos los dominios del arte y la cultura.
- Contribuir a la investigación sobre el patrimonio cultural artístico nacional, con el fin de asegurar su conservación entre los creadores modernos.
- Potenciar, apoyar y desarrollar la creación artística tradicional y moderna.

De lo anteriormente mencionado, deducimos que la conciencia turística del Estado es muy débil, aunque al día de hoy, a través de las posibilidades que ofrece la Cooperación Sur-Sur, 50 alumnos marfileños se benefician cada año de becas de formación para obtener el título de Técnico Superior en Turismo. Estamos conscientes de que la actividad turística no es una actividad socioeconómica de Estado, pero sí que es el Estado el que debe definir las orientaciones y prioridades en materia de política de desarrollo turístico, para permitir al sector privado dirigir sus inversiones y establecer normas éticas.

Al día de hoy, el Estado marfileño no le concede al sector turismo toda su importancia. Desgraciadamente, sigue siendo una realidad que el porvenir de nuestro país descansa solamente en la agricultura (al igual que en la época colonial), sector que recibe más atención, inversiones y financiamiento.

Ahora bien, está demostrado que ningún país consiguió desarrollarse basando su economía únicamente en el sector primario. Sólo el paso de una economía exclusivamente agrícola a otra más diversificada con, por ejemplo, un peso mayor de la industria y sobre todo del sector de los servicios (turismo, telefonía, construcción...) garantiza un desarrollo socioeconómico certero.

Por otra parte, no se puede hablar de conciencia turística sin una previa formación de los recursos humanos. Ahora bien, como lo mencionamos con anterioridad, en materia de turismo y/o patri-

monio inmaterial, la escasez de escuelas de formación, con una insuficiente capacidad de acogida y un inadecuado contenido de estas formaciones, nos hace pensar que, en materia de conciencia turística, queda mucho por hacer.

En un trabajo anterior (Konan, 2012), una serie de encuestas realizadas a las poblaciones del litoral oriental de Costa de Marfil reveló que 98% de los entrevistados no sabían lo que es el turismo y 96% ignoraban lo que les podría aportar el turismo.

A la pregunta “¿Qué es el turismo?”, la respuesta más llamativa y frecuente fue: *“El turismo es cuando los blancos vienen a pasearse en nuestro país”*.

Y a la pregunta ¿Qué puede aportar el turismo al país, a la región, la ciudad y pueblo?: *“Nada, dado que cuando vienen los blancos se pasean en las calles, van a sus hoteles y se bañan en el mar en el caso de los destinos costeros, sacan fotos y vuelven a su país, dejándonos sus malas costumbres”*.

Aunque la muestra de estas encuestas no sea representativa, sus resultados traducen bien la idea que el ciudadano marfileño se hace del turismo. En la conciencia colectiva marfileña el turismo sigue siendo una actividad para blancos.

De este modo, cuando por ejemplo una persona trabaja en el Ministerio de Turismo, los demás le tildan de perezoso, pues es un ministerio al que la gente va para “rascarse la barriga”, “un ministerio de diversión” (...) La conciencia turística entre el pueblo es casi inexistente. Muy poca gente es consciente de que el turismo es un vector de desarrollo socioeconómico, cultural y medioambiental. Se ignora que el turismo podría ser una alternativa fiable al tradicional binomio café-cacao.

Derivado de estas observaciones, nos preguntamos si es importante la conciencia turística para un país catalogado “en vías de desarrollo” como Costa de Marfil. Esta pregunta remite a cuestionar la importancia socioeconómica, política, cultural y medioambiental del turismo. Estudiaremos la importancia del turismo en la sociedad

marfileña bajo un triple ángulo: sociocultural y medioambiental, sociopolítico y socioeconómico.

LA IMPORTANCIA SOCIOCULTURAL Y MEDIOAMBIENTAL DEL TURISMO EN COSTA DE MARFIL

La educación es una herramienta esencial en la lucha contra la pobreza y la exclusión. A nivel sociocultural, el desarrollo del turismo favorece el acercamiento entre los pueblos. Este acercamiento irá eliminando los sentimientos de desconfianza, odio, exclusión y la panoplia de prejuicios que los acompaña.

A través de su carácter educativo, el turismo instaaura la amistad y fraternidad entre los pueblos y se presenta como un instrumento de reducción de las distancias existentes entre los diferentes pueblos del planeta.

Culturalmente, el turismo contribuye a la transformación de las costumbres, por los contactos que crea entre los visitantes y la población anfitriona, como bien lo avala la frase de la Fundación de Estudios Sociológicos, para el caso español (1981:10):

El turismo ha cambiado los hábitos, las producciones artesanas, la distribución de la población (...) la forma de vestir, la conducta de los jóvenes, los hábitos deportivos, la opinión sobre cada uno de los países de Europa, las profesiones de las zonas turísticas, la comprensión de otras costumbres, la escala de valores, de virtudes y vicios, la valoración de determinados trabajos. Se ha dado además un fenómeno de ósmosis en cuanto que virtudes españolas (la hidalguía, la hospitalidad, la simpatía, la generosidad, el desprendimiento) (...) han contribuido a la comprensión de España en Europa más que cientos de libros.

Además, el turismo permite valorizar el rico patrimonio histórico-cultural de Costa de Marfil. Es aquí donde el turismo debe permitir siempre avanzar en pro de una mayor igualdad y libertad protegiendo, a su vez, las manifestaciones culturales.

A nivel medioambiental, la construcción de infraestructuras turísticas (hoteles, restaurantes, monumentos, aeropuertos, carreteras, autopistas...) crea un medio más cómodo para el turista y que también puede tener ventajas para la población local, a pesar de algunos efectos perversos que crea sobre el medio. Así, el turismo transforma considerablemente el paisaje:

El turismo está transformando de manera profunda el paisaje español. En algunas zonas...de manera positiva, donde la construcción de chalets y la aportación de agua y dinero están convirtiendo en jardines paisajes antes áridos y desolados. Magníficas urbanizaciones van salpicando el territorio español (Fundación de Estudios Sociológicos, 1981:26).

Joan Cals *et al.* (1995:28-29) no dicen otra cosa distinta cuando afirman:

El turismo y las actividades de ocio dan y pueden dar mucho más en el futuro (...) protección y gestión del paisaje rural puesto que lo convierten en un recurso básico para la atracción de flujos de visitantes (...) Se actúa, para proteger el medio ambiente, no sólo para que pueda cumplir sus funciones de amortiguador ecológico y reproducción nacional, sino también para ofrecerle nuevas perspectivas duraderas de desarrollo como zona de descanso y ocio de las poblaciones urbanas.

El turismo permite ordenar el territorio y el paisaje para adaptarlos a las exigencias de los turistas. Esto siempre hay que hacerlo en consonancia con el respeto al entorno; estos procesos deben ser siempre sostenibles.

Si se hace así, este aspecto, añadido a su aportación sociocultural, le confiere al turismo varias ventajas que no nos deben hacer perder de vista las aportaciones de la industria turística al nivel sociopolítico.

LA IMPORTANCIA SOCIOPOLÍTICA DEL TURISMO EN COSTA DE MARFIL

Siendo el turismo una práctica social, su desarrollo no se puede llevar a cabo sin influir en la vida sociopolítica de las poblaciones. Hoy, en este mundo desgarrado por los conflictos, el turismo se puede presentar como un factor para su resolución.

La actividad turística modifica las mentalidades a nivel político. De esta manera, los turistas procedentes de otros países pueden modificar las mentalidades de las poblaciones anfitrionas y favorecer la apertura sobre el exterior a nivel social, político y cultural.

En España, por ejemplo, el constante incremento del turismo hizo más por la apertura del sistema político que todas las leyes que se dictaron en la época anterior. De este modo, sobre todo durante el franquismo, los españoles se pusieron en contacto con los ciudadanos europeos que traían otro tipo de mentalidad política.

Según la Fundación de Estudios Sociológicos (1981:9), esta corriente de conocimiento proveniente de Europa se adentró en la sociedad española, preparándola para el nuevo cambio político, que traería consigo un sistema democrático.

En Costa de Marfil, como en los demás países del África francófona, la instauración del multipartidismo en 1990 sí sorprendió a los gobernantes, pero no tanto a la población en contacto con los turistas europeos (principalmente franceses), que en sus conversaciones con las poblaciones anfitrionas cantaban los méritos de la democracia como forma de gobierno y la necesidad de afianzarla, derribando a las dictaduras como paso previo para el "desarrollo".

LA IMPORTANCIA SOCIOECONÓMICA DEL TURISMO EN COSTA DE MARFIL

Desde finales de la crisis postelectoral, el nuevo Gobierno marfileño intenta, por todos los medios político-económicos y diplomáticos, volver a posicionar el destino Costa de Marfil en los grandes

mercados turísticos. Este empeño del Gobierno desembocó en una cierta estabilidad sociopolítica que impactó positivamente y de manera global en la actividad económica, como bien lo avalan las cifras del Banco Mundial⁸.

Siguiendo a esta institución financiera internacional, el crecimiento del PIB marfileño pasó de la cifra negativa de -4.39% en 2011, a 8.55% en 2014, pasando por 10.71% en 2012 y 9.22% en 2013.

El turismo no se quedó al margen de esta coyuntura económica favorable, como bien lo atestiguan Barma (2015) y N'Guessan (2015), que apuntan que según las cifras⁹ del Director General de Côte d'Ivoire-Tourisme, la estructura estatal de promoción del turismo marfileño, Costa de Marfil registró 470 869 turistas internacionales a finales de 2014, frente a los 269 000 de 2011 y los 380 000 de 2013. Es decir, se produjo una tasa media de crecimiento de 43% entre 2011 y 2014. Por otra parte, la aportación del turismo al PIB pasó de tan sólo 0.6% en 2011, a 2% en 2013, 4.3% en 2014 y 4.8% en 2015.

Siempre en palabras del señor Jean-Marie Somet¹⁰, estos progresos significativos se deben a importantes inversiones del sector privado en el sector turismo. Así, entre 2012 y 2014 se invirtieron 140 mil millones de francos CFA o, lo que es lo mismo, 213 millones de euros, que fueron a parar a la construcción de 114 espacios hoteleros con capacidad de 14 315 habitaciones, que crearon 3000 empleos directos y generaron 9000 empleos indirectos, lo que supone más de 2% de la población activa.

CONCLUSIONES

Todo desarrollo se concibe previamente en la mente de las personas, antes de materializarse en la realidad, a través de acciones concretas. Partiendo de esta observación, entendemos que los cambios esperados deben nacer, tanto del Estado, como del sector privado pero, sobre todo, de la ciudadanía marfileña.

La capacitación y la conciencia turística harán que se perciba mejor la defensa de la imagen de marca del destino Costa de Marfil, y se asumirá que es asunto de todos.

Ello implica que cada eslabón de la cadena debe tener conciencia de su papel y desempeñarlo cotidianamente con responsabilidad y, sobre todo, con los ojos puestos en el “largo plazo”, pues el desarrollo del turismo como proveedor de empleos y potente herramienta de lucha contra las bolsas de pobreza nos beneficia a todos, no sólo hoy, sino también mañana. Esta consciencia turística debe descansar en principios básicos como son:

- Recibir al visitante con calidez y amabilidad.
- Tratarlo como a ti te gustaría que te traten.
- Ofrecer siempre un servicio o apoyo amigable.
- Interesarse por la formación continua.
- Conocer la realidad local para brindar una orientación oportuna.
- Promover con orgullo los atractivos de la localidad.
- Cuidar los parques, monumentos y zonas de interés.
- Considerar a la Naturaleza como un sujeto y no como un objeto capaz de mercantilizarse.
- Comentar con tus compañeros, amigos y familiares que atender bien al turista es tarea de todos.
- No abusar del turista cobrando más de la cuenta o prometiendo lo imposible.
- Siempre la SONRISA será nuestra mejor cara.

En otras palabras, no olvidando en ningún momento que la hospitalidad –un bien que caracteriza a todos los pueblos marfileños– debe servir para potenciar el turismo responsable (Konan y Maroto, 2016), siendo respetuosos con el medio ambiente y luchando contra la desigualdad. Sólo con la aplicación efectiva de estos principios básicos podremos lograr instaurar una cultura turística en la sociedad marfileña que luche por el bien de todos, y que tenga en cuenta que la educación del pueblo es la clave para fomentar cambios cualitativos.

Con la noción de conciencia turística integrada en la mente de todos, esperamos que el Estado inscriba el turismo entre los ejes

prioritarios de su desarrollo socioeconómico, cultural y medioambiental, dando orientaciones claras para afianzar mejor los desafíos de cara al futuro.

Por su parte, Côte d'Ivoire-Tourisme, estructura estatal de promoción del turismo de Costa de Marfil, una vez concienciada debe elaborar programas ambiciosos de promoción que rompan con la improvisación que ha caracterizado todas sus acciones pasadas, siendo su finalidad la de atraer a más turistas, generar más ingresos y crear más empleos, todo ello de la mano de una actitud activa en pro del respeto al medioambiente y de la lucha por la igualdad.

La educación es clave para promover la conciencia turística en Costa de Marfil. Ésta podrá llevar a los ministerios de Turismo y Cultura a elaborar planes directores de desarrollo que contemplen un desarrollo turístico sostenible que asocie y comprometa a todo el pueblo marfileño.

** La traducción de este texto del francés al español ha sido realizada por Álvaro García Campaña, graduado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada.*

NOTAS

¹ <http://13lenacntur.blogspot.com/>, consultada el 22 de agosto de 2016.

² <http://www.ins.ci/nl>, consultada el 23 de julio de 2014.

³ 737 francos CFA.

⁴ 269075 francos CFA.

⁵ El INP^{HB} sólo forma a personas que ya trabajan en la administración pública con un título de Técnico Superior en Turismo.

⁶ Costa de Marfil cuenta con tan sólo cinco universidades públicas: Félix Houphouët-Boigny de Cocody- Abidján, NanguiAbrogoua en Abidján, AlassaneOuattara en Bouaké, Jean Lorougnon-Guédé en Daloa, PeleforoGonCoulibaly en Korhogo. Se prevé la apertura de una sexta universidad en el oeste montañoso en la ciudad de Man para (2016-2017)

⁷ <http://www.insaac-ci.com/mission.html>, consultada el 23 de agosto de 2016.

⁸ Disponibles en <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/CIV/en/NY.GDP.MKTP.KD.ZG.html>, consultada el 23 de julio de 2016.

⁹ Disponibles en <http://afrique.lepoint.fr/economie/cote-d-ivoire-le-tou>

risme-retrouve-du-punch-16-02-2015-1905497_2258.php , consultada el 23 de julio de 2014.

¹⁰ Director General de Côte d'Ivoire-Tourisme.

REFERENCIAS

- AGUILAR, H. (2005). "La nueva educación de la sostenibilidad turística", *Revista Espiga*, 11, pp. 131-147. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/1093> [consultado el 4 de octubre de 2016]
- BARMA, J. (2015). "Côte d'Ivoire: le tourisme retrouve du punch", *Le Point Afrique*. http://afrique.lepoint.fr/economie/cote-d-ivoire-le-tourisme-retrouve-du-punch-16-02-2015-1905497_2258.php [consultado el 23 de julio de 2016]
- BECERRA, M.L. y BECERRA, Y.A. (2008). "Educando para el turismo: Universidad Externado de Colombia y su facultad", *Anuario Turismo y Sociedad*, 9. <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/tursoc/article/view/428> [consultado el 5 de octubre de 2016]
- CALS, J.; CAPELLA, J. y VAQUÉ, E. (1995). *El turismo en el desarrollo rural de España*, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- CANTERO, R. (2012). "Turismo responsable, cooperación internacional y educación para el desarrollo", en Rivera Mateos, M. y Rodríguez García, L. (Coords.), *Turismo responsable, sostenibilidad y desarrollo local comunitario*, Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 323-344. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335412> [consultado el 15 de octubre de 2016]
- CAPSADA, Q. (2014). "Educación y desempleo juvenil", *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, 881, pp. 51-66.
- CEBALLOS, C.; ARIAS, C. y RUIZ, A. (2010). "La formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior", *Cuadernos de Turismo*, 25, pp. 45-68. <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/15590> [consultado el 9 de octubre]
- DAMM, L. (1998). "Educación profesional en turismo", *Gestión Turística*, 3, pp. 23-37. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/gestur/n3/art02.pdf> [consultado el 20 de octubre de 2016]

- DÍAZ, M^a.C. y QUIRÓS, F.J. (2013). "El turismo en los nuevos planes de estudios universitarios: una reflexión sobre la formación de los futuros profesionales del sector", *VI Jornadas de Investigación en Turismo*, Sevilla, 3 y 4 de julio de 2013, pp. 127-147. http://www.aloj.us.es/ftf/investigacion/VIjorna/VI_JORNADAS_DE_INVESTIGACION_EN_TURISMO.pdf [consultado el 3 de octubre de 2016]
- DURÁN, R. (2011). *Estudio, análisis y valoración de cómo ha sido el proceso de formación del profesorado en la Escuela Universitaria de Turismo de la Universidad de Málaga y la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México*, tesis doctoral dirigida por Miguel López Melero, Universidad de Málaga. <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4920/TD%20de%20Ruben%20Dur%C3%A1n%20Carbajal.pdf?sequence=1> [consultado el 25 de septiembre de 2016]
- FERNÁNDEZ, B. y OLIVA, C. (2012). "La tertulia radiofónica como medio de aprendizaje de la historia y el turismo de Madrid: una experiencia innovadora", en de FUENTES, P. y SANZ, C. (Coords.), *Turismo y sostenibilidad: V Jornadas de Investigación en Turismo*, Sevilla, 17 y 18 de mayo de 2012, pp. 655-671. http://www.aloj.us.es/ftf/investigacion/Vjorna/V_jorna.pdf [consultado el 5 de octubre de 2016]
- FUNDACIÓN DE ESTUDIOS TURÍSTICOS (1981). *Influencia del turismo en la dinámica social y cultural*, Madrid, Artes Gráficas Benzal.
- GARCÍA, R.; MARTÍNEZ, N.; ESPEJO, C. y PAREDES, A. (2016). "Patrimonio, educación y turismo responsable: la importancia del conocimiento del patrimonio tras los estudios de bachillerato", en Sebastián, R. y Tonda, E.M. (Coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 71-86. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54077> [consultado el 29 de septiembre de 2016]
- GÓMEZ, S. (2008). "Repensar en el turismo: ante la irresistible tentación de lo pragmático y lo empírico", *Anuario Turismo y Sociedad*, 9.
- INSTITUT NATIONALE DE LA STATISTIQUE (2015). *Indicateurs Economiques 2014*. <http://www.ins.ci/n/> [consultado el 23 de julio de 2016]

- KONAN, K.J. (2012). *Estudio geográfico para el desarrollo turístico del litoral oriental de Costa de Marfil*, tesis doctoral, Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/35151> [consultado el 15 de agosto]
- KONAN, J.K. y MAROTO BLANCO, J.M. (2016). "Posibilidades de potenciar el turismo y el desarrollo de Costa de Marfil a partir de su patrimonio cultural inmaterial", en Martínez Coll, J.C. (Coord.), *X Congreso Online Internacional sobre Turismo y Desarrollo*, Málaga, Servicios Académicos Intercontinentales, pp. 38-50.
- LLORENS, S.; AGUT, S.; GRAU, R.M. y SALANOVA, M. (2000). "La formación de gerentes de organizaciones turísticas de la Comunidad Valenciana: estudio de las características que se demandan y de la oferta formativa", *Papers de Turisme*, 27, pp. 101-127.
- MEDINA, S. y GONZÁLEZ, R. (2010). "La formación en tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en la titulación de turismo: ¿es adecuada?", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), pp. 371-388.
- N'GUESSAN, E. (2015). "Côte d'Ivoire tourisme: 213 millions d'euros investis par le secteur privé en deux ans", *Fraternité Matin*. <http://www.connectionivoirienne.net/107501/cote-divoire-tourisme-213-millions-deuros-investis-par-le-secteur-privé-en-deux-ans> [consultado el 23 de julio de 2016]
- REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE, Ministère du Tourisme et de l'Artisanat, Le Cabinet (2007). *Les grands chantiers du Ministère du Tourisme et de l'Artisanat, années 2006 et 2007*.
- REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE, Ministère du Tourisme (2016). *Répertoire des établissements de Tourisme et de l'Hôtellerie*.
- REVENGA, P. (2006). "Patrimonio cultural y turismo: valor y realidad de la educación patrimonial en el marco de los estudios de turismo en España", *Saberes: Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, 4. http://www.uax.es/publicaciones/archivos/SABSOC06_001.pdf [consultado el 27 de septiembre de 2016]
- RODRÍGUEZ, A.B.; DÍAZ, É.A. y CARREÑO, J.M. (2015). "Turismo como agente educativo: un análisis desde las

- salidas de campo”, *Anuario Turismo y Sociedad*, 16, pp. 117-130.
- TORRES, C.D.; ZALDÍVAR, P. y ENRÍQUEZ, F. (2013). “Turismo alternativo y Educación: Una propuesta para contribuir al desarrollo humano”, *El Periplo Sustentable: Revista de Turismo, Desarrollo y Competitividad*, 24, pp. 125-154. <http://rperiplo.uaemex.mx/index.php/elperiplo/articulo/view/770> [consultado el 25 de septiembre de 2016]
- TROITIÑO, M.Á. (2000). “El turismo cultural en las ciudades españolas Patrimonio de la Humanidad”, *AA.VV., Turismo Cultural: El patrimonio histórico como fuente de riqueza*, Valladolid, Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

Joseph KONAN KOUASSI

Doctor por la Universidad de Granada, España, en Geografía y Desarrollo Territorial, Docente en la Universidad Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Costa de Marfil. Desde 2015 trabaja en el Ministerio de Turismo de su país como Subdirector de Calidad y Desarrollo Sostenible. Línea de investigación: aproximación pluridisciplinar del turismo, con un afán especial por el desarrollo del turismo sostenible.
Correo E.: konanphejos@yahoo.fr

José Manuel MAROTO BLANCO

Cuenta con un contrato pre-doctoral (FPU15/01266) con el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Granada, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Máster de Cooperación Internacional al Desarrollo por la Universidad de Granada. Líneas de investigación: cooperación al desarrollo en el África Subsahariana y discursos racistas occidentales sobre las poblaciones negro-africanas.
Correo E.: jmmaroto@ugr.es

DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA EN MÉXICO Y ESPAÑA: NUEVAS FORMAS DE ATENDER EL DESARROLLO

Jorge Alfredo LERA MEJÍA,
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Juan Carlos MARTÍNEZ COLL,
Universidad de Málaga, España

Roberto Fernando OCHOA GARCÍA,
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Ignacio RIVAS FLORES,
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

Para no quedar en deuda con este tema de actualidad intelectual, en el segundo semestre de 2016 iniciamos el abordaje de la importante problemática que tiene la desigualdad educativa dentro de la propia desigualdad económica. Por ello iniciamos trabajos por parte de investigadores de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT); el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR) de la UAT/UNAM y la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales (UACJS) de la UAT, en coordinación con grupos de investigación de las Facultades de Derecho (FD) y Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Málaga (UMA) y, recientemente, con investigadores de la Universidad Lagos del Sur de Chile.

Esperamos lograr, en este esfuerzo académico, dentro de la celebración del I Congreso Internacional online de la serie EumedNet, privilegiar el tema "Desigualdad social y educativa: el problema del acceso a la educación de calidad y democrática". El presente ensayo

forma parte central de este primer congreso, buscando primeramente reparar los diversos autores clásicos y de actualidad en el tema, así como comparar la desigualdad social y educativa entre México y España, dos países con similares condiciones de idioma y cultura, pero con diferencias importantes en desarrollo y equidad.

Palabras clave: desigualdad social, desigualdad educativa, pobreza y desarrollo, España, México.

SOCIAL AND EDUCATIONAL INEQUALITY IN MEXICO AND SPAIN: NEW WAYS TO HANDLE DEVELOPMENT

ABSTRACT

To not be in debt with this topic of intellectual trend, in the second semester of 2016, we addressed the important issue that educational inequality holds within its own economic inequality. For this reason, we started working with researchers of the Multidisciplinary Academic Unit of Science, Education and Humanities (UAMCEH) of the Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT); the Multidisciplinary Center for Regional Research (CeMIR) of UAT/UNAM and the Academic Unit of Law and Social Sciences (UADSC) at the UAT, in coordination with research groups from the Law School and Educational Science of the University of Malaga (UMA) and, recently, researchers from the Universidad Lagos in the South of Chile.

We hope to achieve in this academic endeavor, within the celebration of the 1st International Congress online of the series EumedNet, to privilege the topic of "Social and educational inequality: the problem of getting access to a quality and democratic education." This essay is a central part of this first Congress, seeking to review the various authors, from classic and current authors on the topic, as well as comparing the social and educational inequality between Mexico and Spain; two countries with similar conditions of language and culture, but with important differences in development and equality.

Keywords: Social inequality, educational inequality, poverty and development, Spain, Mexico.

INTRODUCCIÓN

El nuevo fenómeno político-económico-social que aborda el tema *Desigualdad en México y en el Mundo*, ha abierto el debate en

distintas instituciones durante los últimos dos años. Así, a fines de junio de 2016, en la Ciudad de México (CDMX) se presentó la *Feria del Libro de Economía de la Desigualdad 2016*, que el Fondo de Cultura Económica (FCE) llevó a cabo.

En ese marco se lanzó el libro *Desigualdad: ¿Qué podemos hacer?*, de Anthony B. Atkinson. José Carreño Carlón, titular del FCE, expresó en esta ocasión:

Damos seguimiento a una decisión adoptada por nuestros órganos de Gobierno, en el sentido de que esta institución se consolide como un grupo editorial y una red de librerías de referencia en el campo de la difusión y el debate de los estudios de la desigualdad. (...) La presencia del FCE en el debate mundial sobre la desigualdad escaló hace dos años cuando esta casa lanzó en español la ahora célebre obra de Thomas Piketty, "El capital en el siglo XXI", simultáneamente desde México y las filiales en Argentina, Chile, Colombia y España, con un tiraje que ya pasa de 100 mil ejemplares. Aparte se agregarán en el semestre de 2016 los títulos "La globalización y la desigualdad", de Francois Bourguignon, "Desigualdad mundial. Nuevas aproximaciones para la era de la globalización", de Branko Milanovic, y "Los altos ingresos en Francia en el siglo XX", de Thomas Piketty (Carreño, 2016).

Asimismo, los días 28 y 29 de septiembre de 2016, el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), celebró la *Semana Nacional de la Transparencia*, con el tema central "Información pública para combatir la desigualdad", justificando porqué en México 46% de la población, es decir, 55.3 millones de personas, viven en pobreza. El objetivo es detectar la información existente y aquella que haría falta, para contar con un diagnóstico claro, que permita evaluar la efectividad de las políticas públicas implementadas para abatir la desigualdad económica y social en México.

A nivel local, en Tamaulipas, el 20 de enero de 2016 escribíamos nuestra columna llamada "Impacto de la desigualdad educativa desde la óptica de la UAT", introduciendo la necesidad de abordar

este tema en las actividades de docencia y de investigación universitaria, por parte de los docentes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (Lera, *La Luz de Tamaulipas*, 2016).

En mi nueva experiencia como docente en la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), me toca este semestre 2016-1 impartir una asignatura llamada "La desigualdad social en el ingreso, empleo y diferenciación regional". Para ello se inicia la reflexión de la materia al indagar sobre la educación actual en México. Un primer factor de las variables de nuestro modelo económico vigente (neoliberal), es que la educación se divide entre la pública y la privada, donde la primera está dominada por facciones e intereses que han dañado la vocación escolar y el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes, mostrando lo que le llamo "analfabetismo funcional", compuesto por estudiantes que "saben" pero "no aplican lo que saben". Esto es, están pero no hacen, dentro de la dinámica de "hacer" y "saber hacer", aprender a aprender y aprender a aprender (Lera, 2016).

¿CÓMO NOS EXPLICAMOS ESTA CRUDA REALIDAD?

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada "desigualdad educativa", fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos.

Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e, incluso, intensifica las diferencias de entrada al sistema.

Por otra parte, dentro de la Reforma Educativa mexicana de 2013, la hoy tan llevada y traída "evaluación docente" no es el principal problema del sistema educativo, sino la "desigualdad social", que se traduce en que las peores escuelas sean para quienes más las necesitan, y en que la educación más cara sea la que es "gratuita" para

los pobres, sostuvo en 2014 Manuel Gil Antón, investigador nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Centro de Estudios Sociológicos en el Colegio de México (*Milenio*, 3/3/2014).

A los más pobres les damos la peor educación posible, y sentencia: La desigualdad social profundiza la desigualdad escolar, pues cada vez que se pasa de un nivel escolar a otro, quedan menos estudiantes, y son los que tienen mejor nivel económico (Gil Antón, 2014).

En la conferencia sobre la Reforma Educativa, impartida en Pachuca, Hidalgo, el investigador señaló que, pese a que la Constitución establece que la educación debe ser gratuita, donde menos hay este derecho es en las localidades pobres.

No podemos avanzar con tal nivel de desigualdad y pobreza y, sin embargo, la solución en la que coincide el Gobierno y muchos es la evaluación de los maestros (Gil Antón, 2014).

El Gobierno y las autoridades educativas están convencidos de que el sistema educativo no funciona por culpa de los maestros, sin analizar el contexto ni las condiciones sociales y económicas, que son muy distintas a las de Finlandia o Brasil, países que han colocado como modelo a seguir. El problema, refiere, no son sólo los maestros, sino el sistema de educación; sin embargo, en ninguna de las leyes que comprenden la Reforma Educativa se toca el modelo educativo, cuando las pruebas internacionales como PISA demuestran que los programas de estudio actuales no son buenos.

(...) La imagen de los docentes ha sido muy golpeada en los medios de comunicación y recordó la frase "El que sabe, hace y el que no sabe, enseña", de Bernard Shaw, que quedó atrás cuando Sheelman corrigió y dijo "el que sabe, hace, pero sólo el que entiende, enseña".

Crear ambientes de aprendizaje conduce a la construcción de estructuras cognitivas que son la base para aprender el resto de la vida, enfatizó, al referirse sobre la labor de los docentes. La agenda

educativa y ciudadana, subraya, debe centrarse en que en México ya no valga más tener conocidos que conocimientos y reafirmó que la Reforma no fue educativa, sino “laboral”, y fue impuesta como una estrategia de control, condicionando a los maestros con una evaluación. Con esta Reforma Educativa, sostuvo, el Estado no pretendió retomar la rectoría de la educación, sino de los sindicatos. “Todo cambia para que no pase nada”.

El proceso de la Reforma Educativa empezó en diciembre de 2012, en el cual no ha sido escuchada la voz del magisterio. “¿Cómo hacer una Reforma Educativa sin los principales actores de la educación?”, cuestiona. Finalmente, alertó que si no se logra hacer un movimiento que rompa el crecimiento de la desigualdad social, el sistema educativo, la economía y todos los problemas nacionales irán en aumento (Gil Antón, 2014) [...] (Fin de la cita de *Milenio*, 3/3/2014).

Durante el resto de este año escolar en la UAT, donde el rector C.P. Enrique Etienne Pérez del Río insiste en reformar y actualizar la curricula universitaria, y el director de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH), Obidio Sánchez López, hace su parte de la tarea, seguiremos investigando y aportando más elementos de juicio de este interesante como espinoso tema, el de la “*desigualdad social vs desigualdad educativa*”, al ser un tema toral sobre el que se funda nuestro posible futuro de salir, de ser un país en desarrollo, a un país desarrollado.

MARCO TEÓRICO

Los investigadores e investigaciones reconocidas sobre los variados temas relacionados con la desigualdad social y económica, y su variante de estudios de caso, sobre desigualdad educativa y los problemas de acceso a una educación de calidad y eficiente, cuentan con poco tiempo de presentar teorías especializadas.

Dos de las corrientes más reconocidas se presentan bajo las “teorías de la reproducción” (Bernstein, 1990, 1995; Bourdieu y Passeron, 1979) y constituyen uno de los intentos más sólidos para explicar el problema de la desigualdad de resultados educativos.

Para la corriente representada por Bourdieu y Passeron, la educación formal reproduce las desigualdades de origen, al consagrar un “arbitrario cultural” dominante, desde el cual se juzgan las producciones simbólicas de los agentes (condicionadas por la experiencia objetiva vinculada con una posición social específica). Dicho arbitrario es el producto de una lucha material y simbólica, en la cual las posiciones sociales dominantes consiguen legitimar sus prácticas como universalmente valiosas. De esta forma, las producciones simbólicas de los dominados resultan devaluadas.

Por su parte, la corriente representada por Bernstein describe con precisión los mecanismos de la estructuración de la producción simbólica a través de la posición social, así como la estructuración de los discursos pedagógicos. Estos últimos, para este autor, emergen de las relaciones de fuerza entre distintas posiciones sociales, y del predominio de gramáticas de poder y control, vinculadas con la división social del trabajo. Cada pedagogía privilegia ciertos tipos de producción simbólica, según su adecuación a tales principios reguladores. El discurso pedagógico dominante favorece lo que Bernstein denomina “código elaborado” de comunicación, propio de las clases medias, y desprestigia el “código restringido” de las clases obreras.

En el caso mexicano, para los investigadores sobre desigualdad educativa, destacan autores como el doctor Manuel Gil Antón y el doctor Emilio Blanco Bosco, ambos profesores investigadores del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

Emilio Blanco, en su reciente artículo “La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar” (Blanco Bosco, 2009), aborda citando las teorías de la reproducción para el caso mexicano que:

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de apren-

der, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema.

La propuesta de análisis de Blanco Bosco se centra en analizar la posibilidad de acercar dos perspectivas distantes sobre la desigualdad educativa: las denominadas “teorías de la reproducción” y la corriente de la eficacia escolar. La intención es aportar elementos para un debate sobre la agenda de la Sociología de la Educación en Latinoamérica. Las investigaciones sobre eficacia escolar muestran que las escuelas tienen un reducido poder para incidir en los resultados educativos, en comparación con los factores socioculturales; no obstante, existe también un margen de acción para las escuelas, lo que se corrobora con los resultados de una investigación realizada por el autor. Una de las conclusiones que aborda Blanco, señala que:

La evidencia disponible, sin ser totalmente compatible con las teorías de la reproducción, también cuestiona el optimismo inicial del movimiento de escuelas eficaces. En función de lo anterior, se considera necesario abordar la desigualdad educativa utilizando teorías de alcance intermedio, específicamente centradas en los procesos de las escuelas en tanto organizaciones.

En su disertación, el autor presenta cuatro observaciones a las teorías de la reproducción, que podrían abrir otras tantas líneas de investigación. Estas reflexiones están basadas fundamentalmente en los resultados de las investigaciones mexicanas:

1. El vínculo entre posición sociocultural y resultados educativos no es directo, sino que está mediado por procesos, experiencias y prácticas asociadas con la primera.
2. Otros hallazgos ilustran nuevas vías de reproducción de la desigualdad educativa: las interacciones entre el origen social y los factores mediadores. La incidencia de éstos incrementa o disminuye, dependiendo de los recursos materiales y simbólicos disponibles para el alumno.

3. Los niveles de análisis en los que se desarrollan las explicaciones teóricas de la reproducción. A riesgo de simplificar excesivamente, estas explicaciones se mueven en dos niveles: macro (estructura social) y micro (individuos). La formación de *habitus* o códigos se explica por las experiencias asociadas con la posición en la estructura. Por su parte, las experiencias educativas que desembocan en la reproducción se tratan, básicamente, a nivel individual: un alumno es portador de ciertas disposiciones o reglas, con las que se enfrenta a un orden simbólico determinado.
4. Finalmente, un aspecto crucial de las teorías de la reproducción es que ésta no se produce a pesar de las escuelas, sino a través de su intervención.

EL CASO MEXICANO

Si siguiendo con los expertos sobre la desigualdad educativa, a continuación la reciente opinión que hizo el investigador de El Colegio de México, Manuel Gil Antón, al respecto del impacto en México, sobre la desigualdad de la reforma educativa de Enrique Peña Nieto (Gil Antón, 2016).

Aprendí de un colega que una mirada hacia el sistema educativo podía ser por el lado de la equidad. Este enfoque tiene dos objetivos fundamentales: que nadie tenga obstáculos para acceder a la educación obligatoria y, segundo, que se rompa la distancia entre origen y destino. Por el lado del acceso estamos terriblemente mal: hay seis millones de analfabetas, 10 millones sin primaria, 16 millones sin secundaria –y estos 32 millones son el 43% del grupo de 15 a 64 años de México–. Entonces, por el lado del acceso tenemos un acceso muy sesgado por las condiciones económicas. Y, por el otro lado, el que pretende que la educación rompa la determinación del origen social sobre el destino laboral y el avance cognitivo, pues no podríamos estar peor: padres con posgrado tienen hijos en licenciatura, padres sin instrucción tienen hijos que no terminan primaria.

En este contexto, si nosotros tenemos una desigualdad social tan aguda, la escuela para propiciar igualdad tendría que dar la mejor educación a los que más lo necesitan y creo que el país está dando la peor educación a los que más lo necesitan. A los que más tienen se les da la mejor educación –o la pueden pagar–, y a los que menos tienen se les da la peor educación. En consecuencia, el abandono escolar está concentrándose en los sectores más desfavorecidos, a los cuales el título de “certificado” les podría significar avance.

Si esto es así –y la investigación apunta a ello– el sistema educativo no está promoviendo un proceso mediante el cual tú puedas tener credenciales con las que aspire a una movilidad social –sobre todo cuando dejas la educación en una etapa temprana–, sino que te coloca otra vez en desventaja. En este sentido, el sistema educativo no solamente sigue la curva de la desigualdad sino que la incrementa, la potencia... (Gil Antón, 2016).

RETO: BAJAR DESIGUALDAD EDUCATIVA EN NIVEL BÁSICO Y MEDIO SUPERIOR

Cifras del relator especial sobre el Derecho a la Educación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) dan cuenta de la marginación y la penuria educativa (Monroy, 2010).

El análisis “Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la educación para todos 2010”, de la UNESCO, identifica a quien está en la marginación educativa como quien no tiene acceso a los servicios escolares; mientras que aquel que está en la penuria educativa tiene menos de cuatro años de estudios y carece de conocimientos básicos en lectura, escritura y matemáticas. A nivel mundial, México tiene el lugar 55 en el índice Educación para Todos, que mide el acceso a los servicios educativos. De acuerdo con el informe, tiene el lugar 65 en la cantidad de alumnos que alcanza el quinto grado, y el 66 en alfabetización para adultos, mientras que en el acceso de las mujeres a la educación, está en la posición 58.

Vernor Muñoz Villalobos, relator especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU, advierte que:

En México existen grandes asimetrías estructurales y desigualdad en la educación. El país “enfrenta dos grandes retos: abatir la exclusión que genera el propio sistema educativo y elevar la calidad”. La exclusión de las oportunidades educativas tiene destinatarios muy precisos: “las poblaciones pobres reciben una educación pobre”.

La desigualdad, además, se observa en el desempeño. De acuerdo con la UNESCO, los niños de 25% de las familias más ricas obtienen calificaciones en Matemáticas entre 25% y 30% mayores que las de los niños que pertenecen al 25% de las familias más pobres. Según el reporte, las mujeres mexicanas tienen de 1.5 a 1.7 veces más probabilidades de ser analfabetas que los hombres. En el caso de las mujeres que hablan una lengua indígena, hay 15 probabilidades más de ser analfabetas que aquellas que hablan español.

Al respecto, entre 1984 y 1994 había 6397 adultos analfabetas: 62% eran mujeres. Para el periodo comprendido entre 2000 y 2007, el porcentaje de mujeres analfabetas aumentó un punto. No obstante el rezago educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) destina únicamente 0.86% de su presupuesto a la educación para adultos.

El documento describe que los estados del sur del país tienen un pobre desempeño para combatir la desigualdad educativa. Mientras que a nivel nacional, los jóvenes entre 17 y 22 años tienen un promedio de educación de ocho años, y en regiones como la Ciudad de México (CdMx) alcanzan hasta los diez años, en Chiapas, la media oscila entre 5.7 y 6.6 años de escolaridad. Casi un cuarto de la población joven tiene poco más de cuatro años, aunque el país alcanza coberturas en primaria y secundaria de 98% y 92%, respectivamente, señala Vernor:

De cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 66 terminan en tiempo normativo, 17 entran en la universidad y dos o tres en posgrado. Cerca de 35% de los alumnos de educación media superior deserta. Ello se agrava con un sistema

de examen único que conduce a un proceso selectivo y castiga a los que no tienen buenas oportunidades educativas.

RETO: BAJAR DESIGUALDAD EDUCATIVA EN NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El 20 de agosto de 2016 publicamos en el *Portal Noreste Digital*, el artículo llamado “El reto de disminuir la desigualdad educativa”, el cual pretende presentar con claridad el proceso de cambio que requiere el modelo educativo de educación superior para atender este tema (Lera, *Noreste Digital*, 2016).

[...] Citaré aquí parte del informe ANUIES, referente a los retos de atender la desigualdad educativa por la Educación Superior (Rodolfo Tuirán, ANUIES, La Educación Superior en México 2006-2012. Un balance inicial, 3/10/2012).

Más oportunidades para los jóvenes en desventaja. La expansión reciente de la matrícula de educación superior en México ha hecho cada vez más visible la preocupación por la distribución de las oportunidades educativas y ha colocado en la agenda prioritaria de la política educativa el asunto de la equidad (desigualdad).

Como se sabe, el sistema educativo no puede crecer más allá de ciertos umbrales sin incorporar a los jóvenes de segmentos de menores ingresos en forma masiva. De hecho, el tránsito hacia la *etapa de “masificación”* obliga a atender una demanda educativa cada vez más heterogénea.

Los rasgos de estos cambios se han dibujado con nitidez en las últimas dos décadas: ganan presencia en la educación superior los jóvenes de menores ingresos; es creciente la participación de los segmentos medios y pierde peso relativo los de mayores ingresos. Así, de acuerdo con los datos de las encuestas de ingresos y gastos de los hogares.

En esta tendencia se prevé que alrededor de 31% de la matrícula total en 2020 podría estar representada por jóvenes de escasos recursos. La cambiante composición social de la matrícula y el cre-

ciente peso de estos jóvenes en la educación superior constituye un desafío para la política educativa y para todas las instituciones. Por un lado, se requiere desarrollar mecanismos que permitan apoyar el acceso y permanencia de los jóvenes en situación de desventaja que cursan sus estudios en este nivel educativo y, por el otro, es preciso reforzar los programas vocacionales en los niveles previos y adecuar la oferta educativa.

Aunque las brechas territoriales o regionales en materia de cobertura siguen siendo significativas, se han producido en los años recientes avances significativos en este renglón. Recuérdese que mientras en el año 2006 únicamente siete entidades federativas tenían una cobertura igual o mayor a 30%, en 2011 eran 20 entidades las que alcanzaron este umbral. De este conjunto de entidades, el Distrito Federal es la única que en el ciclo 2011-2012 se situaba en la etapa de “universalización”, con poco más de 70% de cobertura bruta. A su vez, 19 entidades ya habían ingresado y transitaban por la etapa de “masificación”, con niveles de cobertura de entre 31% y 43%.

Entre las entidades más rezagadas (un total de 12 con una cobertura de menos de 30%), tres de ellas (Yucatán, San Luis Potosí y Baja California) necesitarían dar un pequeño paso (menos de dos puntos de cobertura) para ingresar a la etapa de “masificación”; cuatro entidades (Durango, Michoacán, Tlaxcala y Estado de México) requerían entre 2.5 y 5 puntos adicionales de cobertura para avanzar hacia esa etapa; y cinco entidades más (Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Quintana Roo) precisarían entre 8 y 12 puntos para dar ese salto. En estas últimas entidades es evidente la necesidad de redoblar los esfuerzos.

A modo de Epílogo. La educación superior en México tiene hoy una significación social, económica y cultural inédita. Los grandes trazos de esta reflexión describen su transformación reciente y prefiguran algunas de sus tendencias futuras. Seguramente gran parte del esfuerzo público seguirá orientándose a impulsar el rápido crecimiento de la matrícula; también será necesario destinar importantes recursos para facilitar la inclusión de quienes acceden a la educación superior en condiciones de desventaja social; importante tomar medidas para garantizar que todas las instituciones y

programas educativos incorporan mecanismos de aseguramiento de la calidad y estándares cada vez más exigentes. Asimismo, el fortalecimiento del posgrado y el impulso de la investigación (Fin de cita, Tuirán, 2012).

EL CASO ESPAÑOL

Informe OCDE sobre estudiantes de bajo rendimiento

En España, 40% de los estudiantes de familias desfavorecidas registra un bajo rendimiento en Matemáticas, frente a 8% de los alumnos favorecidos que no alcanzó la considerada “competencia básica”. Es decir, las características personales, familiares y socioeconómicas del alumno determinan su desempeño en el sistema educativo, y éste no corrige lo suficiente estas diferencias para garantizar la igualdad de oportunidades.

Es la principal conclusión del informe “Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito”, hecho público por la OCDE, que se fija en los alumnos que no alcanzan un nivel básico de conocimientos en matemáticas, lectura o ciencia. En total, 13 millones de estudiantes de 15 años de 64 países (según el informe PISA de 2012) están insertos en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que frecuentemente lleva a malas calificaciones y a un abandono temprano del sistema escolar, y que en España afectaría a uno de cada cuatro escolares de esa edad.

De este modo, los estudiantes que proceden de familias desfavorecidas presentan 17% más de posibilidades de bajo rendimiento en Matemáticas que los de familias medias (10%) y acomodadas (5%).

Además, ser mujer, inmigrante, hablar en casa una lengua distinta a la utilizada en la escuela, residir en un hogar monoparental, vivir en una zona rural, no haber recibido educación preescolar, haber repetido curso y estar matriculado en formación técnico-profesional, son también factores que aumentan las probabilidades de sacar malas notas en la escuela, en especial si se dan de forma conjunta.

OPINIÓN DE EXPERTOS ESPAÑOLES

Si bien los logros en el sistema educativo español son significativos, existen diversas situaciones que son alarmantes, que generan déficits en materia de equidad y que son el objeto principal de este capítulo.

En primer lugar, el nivel de formación de la población joven es reducido, en relación con los países europeos. En España, aunque se haya producido una expansión importante en las últimas dos décadas, la proporción de jóvenes que ha completado la educación postobligatoria es reducida, según los estándares de los países de la OECD. Según datos del MEC (2005a), el porcentaje de jóvenes que ha completado el nivel de Educación Secundaria Superior es de 62.7% (Ministerio de Educación y Cultura España, 2013).

Esto refleja que, en las edades correspondientes a la educación postobligatoria (17 y 18 años), se produce una ruptura en los niveles de escolaridad respecto a los que se observa en los de 15 y 16 años de edad. Esta situación crea un importante cuello de botella en el sistema educativo y una fuente de inequidad (Calero, 2005), que impone la necesidad de aproximar las tasas de titulación en todos los niveles educativos a la media de los países de la Unión Europea.

En un contexto donde la demanda laboral está cada vez más especializada y requiere de conocimientos técnicos, el desempleo en los jóvenes y las tasas de temporalidad se sitúan en niveles elevados, con lo que las probabilidades de quedar fuera del mercado para determinados segmentos de la población son altas.

Diferentes autores han analizado este proceso de inserción de los jóvenes en el mercado laboral en España (véase, Albert *et al.*, 2000 y 2003; Dolado *et al.*, 2000; Soro-Bonmatí, 2001; Lassibille *et al.*, 2001; Iannelli y Soro-Bonmatí, 2001; García-Montalvo *et al.*, 2003, entre otros). Algunos de estos estudios encuentran una fuerte vulnerabilidad en la posición de los jóvenes en el mercado laboral, alto riesgo de desempleo de larga duración, así como de ocupar empleos temporales y en posiciones no relevantes y poco significativas, junto con una fuerte dependencia del contexto familiar. Se observa también

que el riesgo de una inserción laboral precaria e inestable está fundamentalmente relacionado con el nivel educativo, donde, como es de esperar, el menor riesgo se vincula con mayores niveles educativos, principalmente con los de la educación superior.

La síntesis presentada pone de relieve las diferentes restricciones que afectan al sistema educativo español en términos de equidad, así como los condicionantes que enfrentan los jóvenes en su inserción en el mercado de trabajo. Las desigualdades socioeconómicas, la dualidad en el sistema educativo, los itinerarios diferenciados en términos de calidad y el déficit educativo en algunas poblaciones específicas son factores de inequidad, que no sólo producen resultados educativos diferenciados, sino que inciden en las inserciones en el mercado de trabajo. La revisión de estos factores determinantes es un punto de partida para analizar las desigualdades sociales, específicamente las que se transforman en desigualdades educativas y en inserciones laborales que, como mínimo, pueden adquirir un carácter precario.

DESIGUALDAD EDUCATIVA, LA CRISIS DE LAS OPORTUNIDADES

España es un país extraño dentro de la OCDE, en cuanto se refiere a la estructura del nivel educativo de la población joven. Podemos decir que la estructura educativa y laboral española propone un modelo polarizado del nivel de formación de sus ciudadanos. España es el único país de la OCDE con altas tasas, tanto de jóvenes con educación superior como de jóvenes con un nivel educativo bajo. En España, 41.1% de jóvenes entre 25 y 34 años han alcanzado el nivel educativo terciario y 34.9% de los individuos de esta edad no tienen una cualificación de secundaria superior.

Recientemente el director del Departamento de Innovación e Indicadores de Progreso de la OCDE, el Sr. Dirk Van Damme, lanzaba en el prólogo del documento *Panorama de la Educación: Interim Report 2015* un llamamiento a los gobiernos para que orientaran su inversión educativa a áreas de valor añadido. Afirmaba que la única vía de mejora sostenible del crecimiento económico y el progreso social debe ir de la mano de la expansión de sus sistemas de educación

terciaria, al tiempo que se trabaje en la reducción de la tasa de población joven con niveles educativos bajos.

Alguien podría recordarnos que la sociedad española está expulsando titulados universitarios del mercado laboral español a otros países, o que la tasa de paro de los jóvenes españoles es de las más altas de la Unión Europea (UE), y de los jóvenes con estudios superiores también.

Y tendría toda la razón del mundo, pero peor es la realidad de las condiciones laborales de los jóvenes sin estudios. Su situación es aún más precaria e insegura y con menos oportunidades de futuro, en la medida en que el nuevo modelo educativo pretende promocionar los estudios de formación profesional frente a la educación superior, en contra de las sugerencias de especialistas y de la deriva global, que es la producción de conocimiento. Si estas propuestas se materializan, a la larga supondrá mantener a la sociedad española en la periferia del crecimiento. Y si bien los jóvenes con estudios superiores tienen una precaria inserción laboral, al menos tienen una estructura de oportunidades que los jóvenes sin estudios carecen y desearían.

Los jóvenes titulados españoles lo tienen difícil, pero esa gran masa de jóvenes sin estudios la van a tener mucho peor. Obviar la importancia de este colectivo, dejándolo sin protección educativa frente a los riesgos de desempleo, precariedad laboral y exclusión social podría derivar en una pérdida de los avances alcanzados en España, gracias a la hasta ahora alta rentabilidad educativa de la población con estudios superiores.

La precariedad, la temporalidad, los contratos de formación y prácticas, los contratos de tiempo parcial se están cronificando en el mercado laboral español. Se están convirtiendo en una norma informal sobrevenida de acceso al empleo y de precarización prolongada del mismo; y la crisis económica no ha ayudado. Un ejemplo de esta situación tan precaria es la tasa de paro, que ha oscilado entre 34% en 2005 y 60.3% en 2012 (EPA cuartos trimestres). Más de la mitad de estos jóvenes se emplean entre la construcción, el comercio o la hostelería; la gran mayoría realiza trabajos en el segmento secundario de

empleo, caracterizado por ofrecer trabajos inestables, mal considerados, de baja retribución, malas condiciones laborales y escasas posibilidades de promoción, agravadas por la imposibilidad de encontrar alternativas públicas para mejorar su cualificación formal.

CASOS COMPARATIVOS ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

Desigualdad educativa

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 estados miembros de esta organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)* analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta nota abordada para países como México (OCDE, 2016) y España (OCDE, 2016), se centra en seis grandes temas cubiertos en la edición 2015-2016 de *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. Los temas son: logro educativo, competencias y participación en el mercado laboral; equidad en la educación y el mercado laboral; financiamiento de la educación; la profesión docente; educación terciaria (con base en la nueva clasificación CINE, 2011) y de la educación preescolar a la educación media superior.

LOGRO EDUCATIVO, COMPETENCIAS Y PARTICIPACIÓN EN EL MERCADO LABORAL

MÉXICO: En México, las tasas de matriculación en educación media superior y el porcentaje de población que ha alcanzado dicho nivel educativo han aumentado, pero los niveles aún son bajos comparados con otros países de la OCDE y países asociados.

De 2005 a 2012 la población de 25 a 34 años en México que habían alcanzado la educación media superior aumentó en ocho puntos porcentuales, de 38% a 46%. No obstante, este porcentaje es mucho

menor que el promedio de la OCDE de 83%. Sólo uno de tres adultos de 25 a 64 años de edad terminó ese nivel de educación. México está aumentando el nivel de adolescentes de 15 a 19 años que están en educación: de 48% a 54% entre 2005 y 2013. A pesar de este aumento, en 2013 México fue uno de sólo dos países de la OCDE y asociados (el segundo fue Colombia) donde menos de 60% de los jóvenes de 15 a 19 años estaban inscritos en el sistema educativo.

Los adultos con niveles educativos más altos tienen más probabilidades de estar empleados que los adultos con menos educación. Además, los ingresos relativos de los graduados aumentan con el nivel educativo, y esto sucede en México aún más que en la mayoría de los países de la OCDE.

Sin tomar en cuenta el grupo de edad, las tasas de empleo son de cinco a nueve puntos porcentuales más altas para los adultos con educación terciaria que para los adultos con sólo educación media superior, quienes, a su vez, tienen tasas de empleo de seis a 12 puntos porcentuales más altas que las de aquéllos cuyo nivel más alto de logro educativo es menor que la educación media superior.

Además, en México un graduado de educación terciaria gana el doble que un adulto cuyo nivel educativo más alto es el medio superior, y éste último gana casi el doble que un trabajador con educación por debajo del nivel de educación media superior, en promedio. Estas diferencias son mucho mayores que los promedios de la OCDE.

ESPAÑA: En España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, 49.7% está estudiando, 27.5% no estudia, pero está trabajando, y 22.8% ni estudia ni trabaja (Ni-Ni). En comparación, el promedio de los países de la OCDE es similar en el caso de los jóvenes que están estudiando, 47.5%, siendo mayor los que no estudian y están ocupados, 37.9%, y menor los que ni estudian ni trabajan, 14.6%.

El porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados es de 22.8%, frente a 14.6% y 14.7%, registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la Unión Europea 22 (UE22).¹ Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado

particularmente a los más jóvenes, aumentando entre éstos la proporción de los que están desempleados.

En España, la tasa de empleo de las personas con educación terciaria era de 79% en 2015, dos puntos porcentuales más que en 2014, mientras que los adultos con un nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria era de 68% y la tasa de empleo de las personas con un nivel educativo inferior a segunda etapa de educación secundaria sólo llegaba a 52%. Estas cifras están por debajo de las tasas de empleo registradas en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22: en ambos casos 84% para personas con educación terciaria y 74% con la segunda etapa de educación secundaria, y 56% y 53%, respectivamente, para personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

De 2005 a 2015, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado considerablemente: 14.3 puntos porcentuales. Esto supone casi el triple del incremento medio de la OCDE y la UE22 (4.8 y 4.9 puntos) (...) Para todos los niveles de formación, las tasas de empleo en España son más bajas que la media de los países de la OCDE y de la UE22. Con las tasas de desempleo ocurre lo contrario, en todos los casos son más elevadas las españolas.

En general, dentro de los titulados en educación terciaria, las tasas de empleo aumentan con el nivel de educación y las tasas de desempleo disminuyen. En España, estas diferencias son más pronunciadas, al existir menos empleo y más desempleo.

IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN Y EL MERCADO LABORAL

MÉXICO: Las mujeres están representadas de manera equitativa en todos los niveles de educación terciaria, pero aún tienen muchas más probabilidades que los hombres de no estar empleados ni en educación o formación (Ni-Ni).

Las mujeres están equitativamente representadas en todos los niveles de educación terciaria, incluido el nivel doctoral, donde en 2013 casi la mitad de nuevos graduados fueron mujeres. Cerca de un

tercio de los estudiantes de ingeniería, manufactura y construcción eran mujeres, cinco puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE. Sin embargo, esta cifra muestra que, como sucede en otros países de la OCDE, las mujeres aún están insuficientemente representadas en este campo de estudio.

La diferencia entre los porcentajes de mujeres y hombres Ni-Ni se reduce con lentitud. Sin embargo, el porcentaje de mujeres jóvenes Ni-Ni aún es considerablemente mayor que el de los hombres. Entre 2000 y 2012, el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años Ni-Ni bajó de 46% a 39%, en tanto que el porcentaje de hombres NI-NI aumentó de 6% a 10% (el promedio de la OCDE bajó de 22% a 19% en el caso de las mujeres y en el de los hombres subió de 14% a 16%).

ESPAÑA: Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres se reducen a medida que aumenta el nivel de educación. En España las diferencias son menores que en el promedio de países de la OCDE.

Según la Encuesta de la OCDE para el Programa de la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC), la tasa de empleo de los titulados en educación terciaria es de 85%, 81% para las mujeres y 89% para los hombres. El hecho de que los hombres posean una tasa mayor de empleo que las mujeres es una tendencia que se repite en todos los campos de estudio ... En España la tasa de empleo de los titulados superiores es algo más baja, 80%, siendo la diferencia entre mujeres y hombres de ocho puntos porcentuales (76% frente a 84%).

DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN POR MOTIVO DE GÉNERO *Discriminación salarial por sexo*

A menudo se piensa que la discriminación salarial por razón de sexo es cosa del pasado. Este punto de vista se debe a la falsa creencia de que la igualdad de remuneración se consigue al abolir los salarios diferentes para hombres y mujeres que desempeñan el mismo trabajo. De hecho, sigue existiendo una brecha de remuneración entre hombres y mujeres debida a una discriminación laboral sexista,

que incluye desigualdades salariales por un trabajo de igual valor. Por ello, concienciar sobre la brecha de remuneración entre hombres y mujeres y sus causas es un punto de partida importante para promover la igualdad de remuneración.

En general, la brecha por motivo de género en la educación se ha reducido y los logros educativos de las mujeres han sido notables. Sin embargo, en algunos países las mujeres suelen tener menos años de escolarización que los hombres. Esto se debe a que se considera que la educación de las niñas es menos útil o menos beneficiosa desde el punto de vista económico que la de los niños. Además, las niñas suelen ser las primeras a las que no se deja ir a la escuela para que se ocupen de las tareas domésticas o para cuidar de familiares enfermos. Por ello, las mujeres tienen acceso a menos empleos, de peor cualificación y peor remunerados.

Diferencias de género en la experiencia laboral

Las mujeres trabajan de manera más intermitente que los hombres. A menudo abandonan la población activa debido a sus responsabilidades maternas, aunque hay un número creciente de mujeres que permanecen en el mercado laboral tras dar a luz. La pérdida de capacidades debido a las interrupciones en la actividad laboral penaliza tanto a mujeres como a hombres (que a menudo deben hacer frente al servicio militar y al desempleo), pero es mayor en el caso de las mujeres. A diferencia de los hombres, cuando vuelven al trabajo, las mujeres suelen perder acceso a los empleos que estén a la altura de sus cualificaciones.

Segregación laboral por motivo de género

Las mujeres trabajan en sectores y puestos menos variados y peor remunerados que los hombres. Esto se denomina segregación profesional horizontal. Por ejemplo, hay sectores en los que la mayoría de la mano de obra es femenina, como es el caso de los sectores sanitario y educativo.

Trabajo a tiempo completo y a tiempo parcial

La mayoría de trabajadores a tiempo parcial son mujeres. En los países de la OCDE, las mujeres representan casi tres de cada cua-

tro personas que ejercen un empleo a tiempo parcial (*Women and Men in OECD Countries*), lo que puede contribuir a las brechas de remuneración. La discriminación puede ser de tipo directo, cuando el salario por hora del trabajo a tiempo parcial es inferior al del trabajo a tiempo completo, o indirecto, por ejemplo, cuando los límites inferiores de salarios establecidos para las contribuciones a los seguros nacionales van en detrimento de los trabajadores a tiempo parcial.

Financiamiento de la educación

MÉXICO: México gasta un porcentaje de su PIB en educación similar al de otros países de la OCDE, pero el gasto por estudiante es aún bajo en términos absolutos. El gasto de México en educación primaria a terciaria como porcentaje del PIB se elevó de 4.4% en 2000 a 5.2% en 2012, porcentajes similares al promedio de la OCDE. En 2012, México gastó 3.9% de su PIB en instituciones de educación primaria y secundaria (un poco por encima del promedio de la OCDE de 3.7%, que incluye también las instituciones de educación postsecundaria no terciaria) y 1.3% del PIB en instituciones de educación terciaria (un poco por encima del promedio de la OCDE de 1.5%).

Entre 2005 y 2012, el gasto anual en México por instituciones de educación primaria y secundaria aumentó 19%, en tanto que el número de estudiantes se incrementó 7%. Como resultado, el gasto por estudiante se elevó 11% (el promedio de la OCDE, que incluye educación postsecundaria no terciaria, fue de 21%). Durante este periodo, casi todos los países con un gasto por estudiante por debajo del promedio de la OCDE mostraron aumentos sustanciales en el gasto por estudiante, de +55% en Turquía a +110% en Brasil.

En el nivel terciario, el gasto total de México aumentó 35% durante el mismo periodo, justo arriba de la tasa de incremento de la matrícula (33%, una de las tasas más altas de los países de la OCDE). Esto generó un pequeño aumento en el gasto por estudiante (1%, en comparación con el promedio de la OCDE de 11%).

En términos absolutos, el gasto anual de México por estudiante es similar al de Turquía y es uno de los menores de los países de la OCDE. En 2012 México gastó USD 2600 por estudiante (el promedio de la OCDE fue de USD 8200) en instituciones primarias, USD

3000 en instituciones secundarias (el promedio de la OCDE fue de USD 9500), y USD 8100 en instituciones terciarias (el promedio de la OCDE fue de USD 15 000).

Por consiguiente, en México el gasto por estudiante por instituciones terciarias y por todos los servicios (incluidas actividades de I+D) fue alrededor de tres veces más alto que el gasto por estudiante en educación primaria. Este coeficiente fue similar al observado en Brasil y Turquía, y mucho más alto que otros países de la OCDE y países asociados (el promedio de la OCDE del coeficiente de gasto por estudiante por instituciones terciarias y primarias fue de 1.8).

ESPAÑA: En 2013, el gasto total por alumno en instituciones educativas en España fue inferior al promedio de los países de la OCDE y al de la UE22. Sin embargo, el gasto por alumno, como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22, siendo incluso mayor en el caso de secundaria.

El gasto total por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2013, de 8755 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior al promedio de la OCDE (10.493\$) y al de la UE22 (10.548\$).

En España, entre 2005 y 2013, el gasto por alumno en educación primaria y secundaria ha decrecido en cuatro puntos porcentuales. Las medias de la OCDE y la UE22, en cambio, han mantenido un crecimiento entre esos años, que se ha visto atenuado en 2013.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE. En 2013, éstos gastaron una media de 5.2% de su PIB en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje es de 4.3% y en la UE22 la media es de 4.9%.

En 2013, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 11.2% del gasto público total, siendo un 9.9% de media en los países de la UE22. España se sitúa en un 8.2% y México en un 6%.

CONCLUSIONES

En medio de este reciente debate sobre la desigualdad social, económica y educativa, los investigadores de distintas universidades locales como la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México (UAT), la Universidad de Málaga en España (UMA), así como otras universidades de países de habla hispana, tenemos la oportunidad de presenciar las disertaciones de diversos investigadores nacionales e internacionales que participamos en este nuevo paradigma de las ciencias sociales.

Tener un repaso con la óptica “Desde lo local”, para interpretar los retos que tenemos en España y en México, para la búsqueda intensa y focalizada para tratar de superar el flagelo de la desigualdad, que es más dañino que la propia pobreza, por ser más lastimoso observar que se amplía la insultante brecha entre los ricos y los pobres, que ha resultado ser la causa principal de la inseguridad que golpea a la mayor parte de México hoy en día, así como de la violencia y las guerras en gran parte del planeta.

Este nuevo fenómeno, de acuerdo con la expresión del sociólogo Mike Savage, está desplazando el viejo paradigma de las ciencias sociales:

Los científicos sociales han estado desde hace mucho tiempo interesados en la cuestión de la desigualdad, sin embargo, han solido centrarse en sus aspectos teóricos y políticos. Esto está empezando a cambiar, gracias a las investigaciones de diferentes académicos junto con los intentos de generar un trabajo interdisciplinar; el foco se está desplazando de los debates normativos hacia los problemas históricos, empíricos y técnicos de la desigualdad (Savage, 2016).

El significado de este “paradigma de la desigualdad” puede ser visto más directamente a través del sorprendente atractivo de los trabajos realizados sobre el tema de la desigualdad, desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Un rápido vistazo por las figuras más destacadas incluiría la obra de economistas como Tony Atkinson, Joseph Stiglitz y Thomas Picketty; de sociólogos como Beverly

Skeggs, John Goldthorpe y David Grusky; de juristas como Kimberlé Crenshaw y Nicola Lacey; de epidemiólogos como Michael Marmot, Richard Wilkinson y Kate Pickett; de politólogos como Robert Putnam, Kathleen Thelen, Catherine Boone y Paul Pierson; de geógrafos como Danny Dorling, y de investigadores en políticas sociales como John Hills. Uno de los aspectos más llamativos de estos preeminentes trabajos es que sus autores critican sus propias disciplinas como una manera de enfatizar la gran importancia que tiene poner en el primer plano los estudios sobre las desigualdades.

De acuerdo con los diversos informes que la OCDE ha preparado desde hace más de diez años, sobre el delicado tema de la desigualdad social y la desigualdad educativa, orientado hacia la baja o alta inserción de los jóvenes en el mercado laboral, se puede recoger que:

Países tan diversos económica y culturalmente como Brasil, Alemania, Italia, México, Polonia, Portugal, la Federación Rusa, Túnez y Turquía han reducido su proporción de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas entre 2003 y 2012.

¿Qué tienen estos países en común? No demasiado: el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en 2003 era muy distinto entre estos países, así como su crecimiento económico durante ese periodo. “Precisamente ahí radica la lección”, afirma la OCDE:

Todos los países pueden mejorar el rendimiento de sus estudiantes, siempre y cuando exista la voluntad de poner en práctica las políticas educativas adecuadas.

Según la organización, el primer paso sería que los gobiernos convirtieran el bajo rendimiento en prioridad educativa, y convertir esa prioridad en recursos adicionales:

Dado que el perfil de los estudiantes de bajo rendimiento varía mucho entre los países, enfrentarse al bajo rendimiento requiere una acción múltiple, adaptada a las circunstancias de cada sistema educativo.

SUGERENCIAS

La OCDE, reconociendo el fenómeno de la alta desigualdad educativa de urgente necesidad de atención, propone y recoge varias medidas:

- Desmantelar las múltiples barreras de aprendizaje (todos los factores recogidos).
- Crear un entorno de aprendizaje en las escuelas que sea exigente y ofrezca apoyo a los estudiantes.
- Ofrecer refuerzo escolar tan pronto como sea posible.
- Animar a los padres y las comunidades locales a involucrarse en la vida escolar.
- Inspirar a los estudiantes para que saquen el mayor rendimiento posible a las oportunidades educativas.
- Identificar a los estudiantes de bajo rendimiento y diseñar una estrategia adecuada a su perfil.
- Ofrecer refuerzo individualizado a los colegios y las familias desfavorecidas.
- Ofrecer programas de refuerzo especiales para los estudiantes de origen inmigrante, que hablen una lengua minoritaria o que provengan de zonas rurales.
- Atacar los estereotipos de género y dar apoyo a las familias monoparentales.
- Reducir las desigualdades en el acceso a la educación preescolar y limitar la separación de los alumnos por nivel académico.

NOTA

Los países de la UE22 son aquellos miembros de la Unión Europea que también forman parte de la OCDE. Estos 22 países son: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Suecia, Reino Unido y República Eslovaca.

REFERENCIAS

- BLANCO BOSCO, E. (2009). "La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25.
- GIL ANTÓN, M. (2016). "Sobre el fracaso de la reforma educativa: entrevista a Manuel Gil Antón", *Horizontal*, p. 7. Obtenido de <http://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/>
- LERA, J. (2016). *La Luz de Tamaulipas*: <http://laluzdetamaulipas.mx/2016/01/20/opinion-economica-impacto-de-la-desigualdad-educativa-desde-la-optica-uat/>
- LERA, J. (2016). *Noreste Digital*: <http://norestedigital.com/?p=22552>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA ESPAÑA (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia, educación y formación 2020*, Madrid, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- MONROY, P. (2010). "Educación en México, cada vez más pobre y desigual", *Voltairenet*: <http://www.voltairenet.org/article164279.html>
- OCDE (2016). *Panorama de la Educación 2016. Informe Español*, Madrid, OCDE Ministerio Educación de España.
- OCDE (2016). *Panorama de la Educación México 2015*, París, OCDE <http://dx.doi.org/10.1787/88893328500>.
- SAVAGE, M. (2016). *Sin Permiso*: <http://www.sinpermiso.info/textos/estamos-presenciando-un-nuevo-paradigma-sobre-la-desigualdad-en-las-ciencias-sociales>

Jorge Alfredo LERA MEJÍA

Profesor investigador de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Colaborador del Cuerpo Académico "Estudios de Economía y Sociedad" (UATCA-80), Perfil PRODEP y Nivel 1 Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. Línea de investigación: estudios de desigualdad, migración y remesas.
Correo E.: jalera@uat.edu.mx

Juan Carlos MARTÍNEZ COLL

Profesor investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, España. Líder del Grupo de Investigación GI "EumedNet" (SEJ-309). Miembro de la Internet Society (ISOC), Secretario del capítulo Español (ISOC-ES) y Presidente del capítulo Andalucía (ISOCANDA).
Correo E.: coll@uma.es

Roberto Fernando OCHOA GARCÍA

Profesor investigador de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Integrante del Cuerpo Académico "Estudios de Economía y Sociedad" (UAT-CA-80). Perfil PRODEP, cuenta con diversas publicaciones y artículos. Línea de investigación: grupos vulnerables, problemas económicos y del empleo.
Correo E.: rochoa@uat.edu.mx

José Ignacio RIVAS FLORES

Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España. Líder GI "Profesorado, Cultura e Institución Educativa" (HUM-619) de la Junta de Andalucía. Especialidad: didáctica y organización escolar.
Correo E.: i_rivas@uma.es

ABANDONO ESCOLAR: MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE AL PROCESO DE FORMACIÓN

Iván LÓPEZ RODRÍGUEZ

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba

RESUMEN

Esta investigación pretende hacer reflexionar, en primer lugar, sobre posibles explicaciones a partir de conocimientos ya aprendidos en el mismo proceso y con base en las mismas ciencias que se imparten, para dar causa lógica y explicaciones. En segundo, sobre una correcta gestión de la cadena del valor del conocimiento a lo largo de cada etapa educacional de la sociedad. El objetivo es llegar a la raíz de los problemas que enfrenta la educación en cuanto al abandono o deserción escolar, tomando como base uno de los descubrimientos que cambiaron en algún momento el mundo.

Palabras clave: proceso de formación, cadena, valor, conocimiento, educación, abandono escolar.

SCHOOL DROPOUT: AN OUTLOOK FROM A DIFFERENT PERSPECTIVE TO THE PROCESS OF EDUCATION

ABSTRACT

This research aims to make us reflect on possible explanations from previous learned knowledge in the same process, and sciences offered, to provide explanations and logical causes to it, additionally, to a correct handling of value chain of knowledge in each educational stage of society. The objective is to get to the root of the problem education is facing in terms of leaving or dropping out of school, all based in one of the discoveries that changed the world at some point.

Keywords: Information process, value chain, knowledge, education.

INTRODUCCIÓN

La exigencia de contar con una educación de mayor calidad es una demanda de la sociedad actual, un imperativo del exigente mundo en el que estamos inmersos. Las instituciones de educación y, en especial la superior, desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos del más alto nivel. Lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna constituye un imperativo estratégico para el desarrollo de cada país, pero no es responsabilidad de esa etapa de enseñanza solamente. En ello están implicadas todas, hasta la familiar, por lo que es necesaria una adecuada gestión del conocimiento a lo largo de su cadena de valor en el proceso de formación.

La gestión de este proceso siempre implica un reto. Uno de los puntos que aún continúa siendo foco rojo en los países menos desarrollados es la deserción o abandono escolar. En el trabajo siempre será tratado como abandono escolar.

La educación es uno de los activos que cualquier individuo y sociedad debe tener como tal. Ésta se caracteriza por ser un mecanismo primordial para que las naciones o países alcancen niveles de desarrollo más elevados.

Cuando el proceso de formación se ve truncado en algún punto, principalmente por el abandono escolar, entonces inicia un conflicto social, que influye sobre muchos indicadores. En la búsqueda para tratar de explicar los problemas asociados al abandono escolar aparece la posible aplicación de conocimientos inherentes a las ciencias básicas y a muchas ramas del saber ya aprendidas con antelación dentro de dicho proceso. En este trabajo el tema se estudiará específicamente a partir de las Leyes de Newton.

Aunque es bien sabido que existen muchos factores que ocasionan el abandono, también estos factores influyen en el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, preocupaciones también de las instituciones de educación superior. Por tal motivo se

considera aceptado que también se tengan en cuenta en este tipo de análisis.

Tales ideas permiten sustentar el **objetivo** del artículo, que se direcciona a realizar una mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación, haciendo ver al estudiante la importancia de la cadena de valor del conocimiento para su propio beneficio y, el abandono escolar, como último recurso a utilizar. Siempre desde la perspectiva de que la ciencia es la base para dar respuesta al funcionamiento de nuestra propia vida y de que estas respuestas aparecieron, muchas de las veces, de pequeñas cosas que personas perseverantes demostraron para desarrollar el mundo en su momento. Recuérdese el conocido pasaje de la caída de la manzana en la cabeza, que se atribuye al descubrimiento y al enunciado de la gravitación universal.

Por tanto, el autor ofrece a consideración de los lectores las primeras ideas de su proceso de investigación, que tiene salida en una tesis doctoral.

DESARROLLO

Entendiendo el problema desde la interrelación de las ciencias

Las universidades –como escalón superior– son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países, pero éstas son sólo un peldaño en el proceso de formación; existen otras que en su forma organizativa generan ordenadamente un grado de conocimiento.

En las escuelas se enseña siempre desde el principio y con un orden. El estudio y comprensión se fundamentan en la lógica del razonamiento. No es posible aprender a restar sin antes conocer la suma. Dígase «conocer», aunque mejor sería decir «dominar». He ahí uno de los problemas del aprendizaje: en muchas ocasiones se pasa a un conocimiento superior sólo conociendo lo que le precede y no dominándolo. Para subir un escalón en el conocimiento humano debe dominarse el peldaño donde se encuentre.

Conocer no es igual que *dominar*, y para ello analicemos las definiciones a partir del *Diccionario de la Lengua Española*:

Conocer (del lat. *cognoscere*). tr.: *Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales de la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.* 11 2. *Entender, advertir, saber, echar de ver.* \ \ 3. *percibir el objeto como distinto de todo lo que no es él.* \ \ 4. *Tener trato y comunicación con alguien.* u. t. c. prnl. 11 5. *Experimentar, sentir.*

Dominar (del lat. *dominare*), tr.: *Tener dominio sobre algo o alguien.* \ \ 2. *Sujetar, contener, reprimir.* \ \ 3. *Conocer bien una ciencia, un arte, un idioma, etc.* \ \ 4. *Divisar una extensión considerable de terreno desde una altura.* 11 5. *intr. Dicho de un monte, de un edificio, etc.: Sobresalir entre otros, ser más alto que ellos.* U. t. c. tr. 11 6. *Dicho de una cosa: Predominar entre otras.*

Si nos basamos en el modelo de *Spectrum* de valor agregado de Taylor, citado por Ponjuán *et al.* (2004) para la adquisición del conocimiento, podemos relacionar que el sistema educacional se rige por la concreción de estos preceptos, pues el resultado final de la educación es la correcta comprensión del conocimiento en enseñanzas antes mencionadas.

Tienen que concatenarse e identificarse con cada una de estas etapas, en función del grado de complejidad que se va adquiriendo en la cadena del proceso, que a la vez va generando más valor al conocimiento que se alcanza, a medida que se pasa de nivel piramidal educacional.

Si se asciende en el aprendizaje sin los basamentos básicos para cada etapa, se prevé un declive en la calidad del conocimiento que se tenga, viéndose al final en peligro el resultado en la actuación social y laboral de cada uno de los individuos que han pasado la pirámide, aun hasta el nivel que se pueda haber accedido por cada cual.

La competencia organizacional emerge entonces de un ecosistema del conocimiento, el cual puede estar integrado por las personas, las redes de conocimiento y las redes tecnológicas que lo apoyan.

Cuando hablamos de conocimiento estamos hablando de un activo intangible, por lo que como tal tiene que ser gestionado.

El capital intangible como clave competitiva

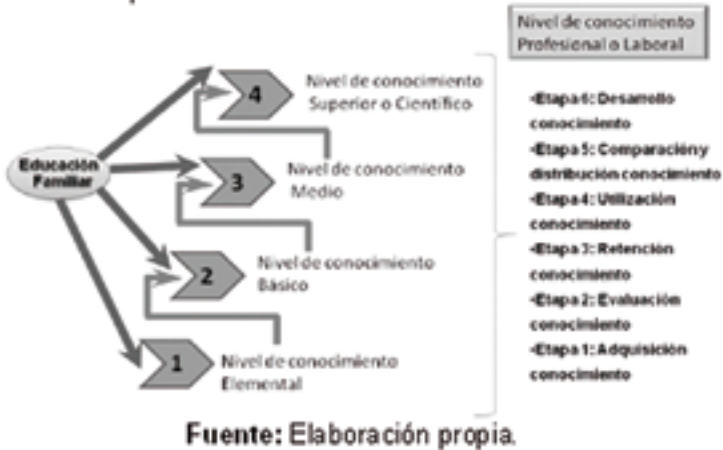
El capital intangible se compone de los elementos siguientes:

- $KI = KH + KO + KT + KR$
- KI = Capital intangible o intelectual o conjunto de competencias básicas distintivas de carácter intangible.
- KH = Capital humano o conjunto de competencias personales.
- KO = Capital organizacional o conjunto de competencias organizativas o estructurales.
- KT = Capital tecnológico o conjunto de competencias tecnológicas.
- KR = Capital relacional o conjunto de competencias relacionales con el entorno.

Cadena de valor de la gestión del conocimiento *vs* intangibles. Ver figura 1.

- Etapa 1: Adquisición conocimiento
- Etapa 2: Evaluación conocimiento
- Etapa 3: Retención conocimiento
- Etapa 4: Utilización conocimiento
- Etapa 5: Comparación y distribución conocimiento
- Etapa 6: Desarrollo conocimiento

Fig. 1. Etapas dentro de la cadena de valor del conocimiento



Hasta aquí se asume que todo está muy claro. Pero, no sé si usted, al igual que el autor de este trabajo, ha escuchado a algún estudiante o persona decir: “He estudiado algo, que no sé para qué me sirve”. Quizá no sea culpa de él y sí del educador que no supo tener presente el surgimiento del contenido científico que imparte, la interrelación de su materia con otras tantas o, simplemente, que usted no es él, que sí sabe el por qué necesita saber.

Acá se quiere demostrar con un ejemplo, quizás algo extraño, para motivar, demostrar y hasta poder entender un poco cómo se aprecia la cadena de valor del conocimiento en el proceso de formación. Se asegura que hay muchos más ejemplos.

Hablemos del aporte a la mecánica a través de las tres Leyes de Newton (1687). Valga aclarar que la intención de utilizar las Leyes de Newton como herramientas es solamente para explicar la importancia de ciertos aspectos esenciales en la gestión del proceso de formación asociados al abandono escolar, pero no para entrar a discutir el sentido físico de estas leyes.

La Primera Ley de Newton —conocida como Ley de la Inercia— plantea que si la fuerza sobre un objeto es cero, si el objeto está

en reposo, éste permanecerá en reposo; si está en movimiento, permanecerá en movimiento en línea recta, con velocidad constante. Veamos la figura 2.



Partiendo del enunciado más sencillo de la Primera Ley: si no hay fuerza, el cuerpo no se mueve. Por ende, para que éste se mueva tiene que existir una fuerza de magnitud tal que lo saque del estado de reposo en que se encuentra, es decir, que rompa la inercia.

Al buscar la definición de *inercia* en el *Diccionario de la Lengua Española*; se encontrará la siguiente:

***Inercia:** Propiedad de los cuerpos de no modificar su estado de reposo o movimiento si no es por la acción de una fuerza.*
II. Rutina, desidia.

¿Cómo aplicar este enunciado a nuestro tema en cuestión?

¿No creen que la educación o el proceso de formación es la fuerza que se necesita para empujar el desarrollo de una persona, país o el mundo, y sacarlo de ese estado rutinario del desconoci-

miento? Dígase esto, pero téngase muy en cuenta que un proceso de formación que no se gestione correctamente y adapte sus modos de actuación con actualización constante, puede igual caer en estado de reposo o de rutina.

Lo que sí no se encuentra en la teoría de Newton, por supuesto, es la importancia de la necesidad de la existencia de esta fuerza, que a veces se pasa por alto y no se le presta la debida atención.

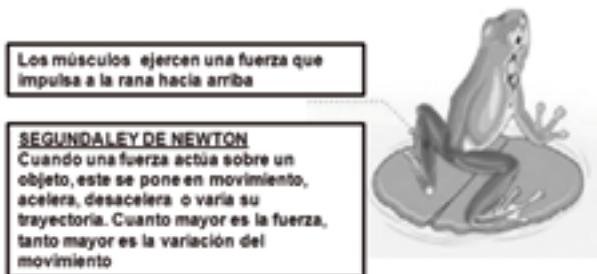
A partir de este supuesto se pueden inferir dos aspectos fundamentales.

1. Establecer unidad de propósito y orientación.
2. Crear y mantener un ambiente interno para involucrar a los educandos en el logro de los objetivos.

Volvamos a Newton, y analicemos su Segunda Ley, como se puede apreciar en la figura 2, que relaciona la fuerza total con la aceleración (**a**). Una fuerza neta ejercida sobre un objeto lo acelerará, es decir, cambiará su velocidad. La aceleración resultante será proporcional a la magnitud de la fuerza total, y tendrá la misma dirección y sentido que ésta. La constante de proporcionalidad es la masa (**m**) del objeto. En términos matemáticos, se expresa por la fórmula siguiente:

$$F = m * a$$

Fig. 3. Aplicación de la Segunda Ley de Newton



Fuente: Tomado de internet

El autor imagina que usted debe estar pensando: *Y esto, ¿qué tiene que ver con la gestión del proceso de formación y el conocimiento? ¿Cómo aplicar esta ley física?*

Sencillo, imagine que (**F**) es el objetivo que quiere alcanzar, y la variable (**a**) los recursos que tiene para ello. ¿Hasta ahí está bien? Entonces, ¿que representa (**m**)? ¿Qué relación puede existir entre el objetivo que se quiere alcanzar y los recursos que se tiene para ello?

La respuesta es clave y, a la vez, sencilla: si partimos desde el supuesto donde el educando quiere estar involucrado con el proceso de formación, por supuesto que tendrá un grupo de factores o fuerzas con un peso fundamental que podrán hacer aparecer el abandono escolar.

En este punto el supuesto considera que se cuenta con un proceso de formación bien organizado y que se tienen los recursos necesarios para una actividad con elevados índices de calidad; es decir, podemos considerar la variable constante.

Entonces, si la masa (**m**) aumenta, refiriéndose a menos abandonos, se obtiene un valor de (**F**) superior; de forma contraria, si (**m**) disminuye, provocado por mayor cantidad de abandonos, entonces, el objetivo que se alcanza no tiene la misma magnitud que lo esperado.

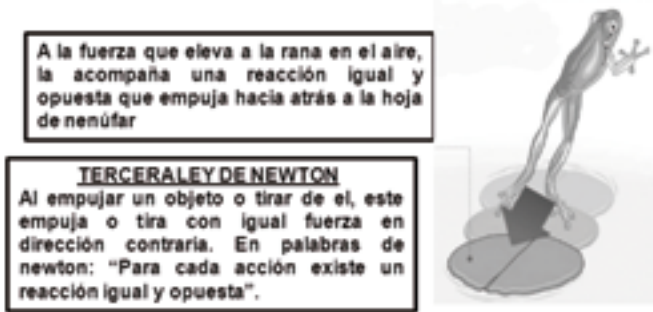
Queda, entonces, abordar la Tercera Ley de Newton, conocida como la ley de acción-reacción. Newton plantea: por cada fuerza que actúa sobre un cuerpo, éste realiza una fuerza de igual intensidad y dirección, pero de sentido contrario sobre el cuerpo que la produjo. Volvamos por tercera vez al caso de la rana (Fig. 4).

Es decir, por cada fuerza que actúa, se produce una reacción que se opone a la fuerza actuante. ¿No le dice nada esto? ¿No tiene similitud con lo que ocurre en el proceso de formación? Veamos cómo pensaba Vincent (1989).

Él señalaba que la deserción es la partida del estudiante de la escuela y propone cinco teorías que engloban las posibles causas –o

bien pudiéramos llamarlas fuerzas– que provocan el abandono escolar, clasificándolas en psicológicas, socio-ambientales, económicas, organizacionales e inter-accionales.

Fig. 3. Aplicación de la Tercera Ley de Newton



Fuente: Tomado de internet

El abandono escolar es un problema educativo que repercute en el desarrollo del país, que implica el riesgo de contar en el futuro cercano con recursos humanos de baja calidad y eficiencia (mano de obra barata). Por ende: continuación en la pobreza, en perjuicio de la familia, la comunidad y el país.

Un grupo considerable de autores o estudiosos de este fenómeno tiene su propia concepción al respecto. Podemos encontrar autores como Sainz de Robles, Velázquez, Camiso, Tambutti, Gómez, De los Santos, entre muchos otros.

Para Espíndola y León (2002), la deserción estudiantil es un retiro definitivo, rara vez es un evento inesperado. Se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y adaptación, en especial cuando se transmite del ciclo primario al secundario.

Gaviria *et al.* (2006), por su parte, aseveran que por deserción escolar se entiende el abandono del sistema educativo por parte de

los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan en la escuela y en contextos de tipo social, familiar e individual.

Para el tratamiento del concepto de abandono se asumió la definición siguiente: El abandono o deserción se puede definir como el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa los estudios en la carrera en la que se ha matriculado, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella (Arriaga *et al.*, 2012).

Aun cuando en nuestro país es común que se maneje el término como deserción escolar, este trabajo trata el tema como *abandono escolar* de los estudiantes, puesto que si analizamos los términos según el *Diccionario de la Lengua Española*:

Deserción. *Intr. Dejar el soldado su puesto o ausentarse sin permiso por más de tres días. II Desamparar uno sus negocios, ideología, deber, escuela, etc. III Dejar de acudir a una concurrencia o abandonar una amistad.*

Abandono. *Acción y efecto de abandonar o abandonarse. Abandonar. tr. Dejar a su suerte; desechar. Desinteresarse de algo. II Dejar un lugar, una actividad, competición, etc. III Soltar algo. IV Dejar de tener algo que se tenía. Descuidar el propio interés o aseo.*

Según este análisis, se podrá apreciar que el término más apropiado es *deserción*. A opinión del autor, tratar a un estudiante de desertor es un poco hiriente.

La tarea de un docente no es sólo enseñar, es mucho más importante, es lograr que los educandos se sientan interesados en aprender. "No se puede juzgar mal a nadie hasta que se demuestre lo contrario". El mal término quizás muchas veces se confunda por la falta de información sobre la causa o fuerza que ha provocado el abandono de los estudiantes que por cualquier razón dejan a una institución educativa. Son muchos los casos que regresan, solicitando la reincorporación a los centros de estudio pasado algún tiempo.

Parafraseando a Marcela (2013), la magnitud y distribución del fracaso escolar nos muestra cuán lejos estamos aún de discernir entre saber y conocer las causas. Es tiempo de cuestionar las reformas y políticas que se han implementado, buscando revertir o mejorar la situación. En efecto, la evidencia a más de 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra cómo el abandono o la deserción escolar permanece, afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades.

Datos recientes del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, del IPE UNESCO Buenos Aires y la OEI (2009), señalan que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica. Por su parte, los datos analizados por CEPAL, en su Panorama Social (2013), vuelven a constatar la inequidad de los sistemas, al identificar quiénes son los desertores y en qué sectores se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela.

Cuando fuerzas mayores como el Estado e instituciones de alto poder entienden y ofrecen alternativas para erradicar este mal, se pueden apreciar entonces cambios significativos. La UNESCO reconoce a Cuba por sus avances en educación, según el Informe Mundial de Educación (2014).

Cuba presenta un Índice en el Desarrollo de la Educación (IDE) clasificado como ALTO de 0.983, encabezando la región de América Latina y el Caribe. Es de los países que más avances ha tenido en la consecución de los objetivos de la EPT de 1999 a 2011, que se ubicaba entre los primeros lugares. Aún y cuando ya en 1999 Cuba había prácticamente alcanzado los objetivos de la EPT, con un Índice en el Desarrollo de la Educación (IDE) ALTO de 0.978, el país continúa teniendo significativos avances. Cuando es el país en el mundo que dedica mayor parte de su Producto Interno Bruto en Educación con 13 %, sigue, como todo país en vías de desarrollo, enfrentándose al problema del abandono docente.

Como alternativa a este problema, en Cuba se ponen de manifiesto un grupo de oportunidades para aquellos estudiantes que

abandonan los estudios universitarios, a modo de buenas prácticas para reducir esto, amparadas por las políticas nacionales y reglamentadas por el Ministerio de Educación Superior, al cual se subordinan metodológicamente todas las universidades cubanas.

Éstas se refrendan en dos Resoluciones, la No. 210 del año 2007, *Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico*, y No. 120 del año 2010, *Reglamento de Organización Docente*. Estos reglamentos norman el trabajo docente y metodológico y la organización docente, definida esta última como el conjunto ordenado de los diferentes elementos que regulan el tránsito de los estudiantes por la educación superior.

Aquí se establecen las bases para vías de ingreso, matrículas, licencias de matrícula, bajas de las aulas universitarias y reingresos, entre otros temas reglamentados en dichas resoluciones, ofreciendo diferentes alternativas para aquellos estudiantes que sientan la necesidad de abandonar los estudios universitarios. Consideren el término “abandono” como última alternativa.

Una práctica establecida para evitar el abandono es permitir que promuevan al año inmediato superior; aquellos alumnos que desapruében hasta dos asignaturas del año que cursan, pertenecientes a períodos diferentes, las podrían matricular como arrastre en el siguiente curso. Debe considerarse, además, que la licencia de matrícula es una alternativa para aquel estudiante que, por razones justificadas, se viera obligado a abandonar los estudios, de manera que pueda hacerlo de forma temporal y luego reincorporarse a sus estudios.

PRIMEROS PASOS PARA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA (CASO UNIVERSIDADES CUBANAS)

El ingreso a la universidad

El ingreso a la educación superior es el acto de ser admitido como estudiante de este nivel de enseñanza y se realiza de acuerdo con las regulaciones que establece el Ministerio de Educación Superior, que incluyen los requisitos adicionales y de selección exigidos

para algunas carreras. Se toman en cuenta también las indicaciones específicas que dicten este Ministerio y otros organismos con Centros de Educación Superior adscriptos.

En Cuba todos los ciudadanos residentes permanentes de la República de Cuba, poseedores del nivel medio superior, tienen derecho a ingresar a la educación superior, siempre que reúnan los requisitos exigidos para cada tipo de curso.

Los ciudadanos extranjeros residentes permanentes en el territorio nacional podrán ingresar a los centros de educación superior según las mismas disposiciones legales aprobadas para los ciudadanos cubanos. Así mismo, los ciudadanos extranjeros residentes no permanentes ingresan a los centros de educación superior según lo acordado en los convenios firmados y ratificados con los Gobiernos de sus respectivos países.

Todo el que aspira a estudiar en la educación superior en Cuba, en cualquiera de sus tipos de cursos y para cualquier carrera, tendrá que realizar con carácter obligatorio tres exámenes de ingreso en las disciplinas siguientes: Matemática, Español e Historia de Cuba, en ese orden.

Constituye un requisito indispensable obtener un mínimo de sesenta puntos en cada examen para que el aspirante sea incluido en el escalafón de otorgamiento de plazas según su fuente de ingreso.

Por otra parte, se ofrecen dos oportunidades de presentación a los exámenes de ingreso a todos los aspirantes, en tres convocatorias.

- Convocatoria ordinaria: Para todos los que aspiren ingresar a la educación superior.
- Convocatoria extraordinaria: Segunda oportunidad para los desaprobados, y primera oportunidad para los aspirantes que no asistieron a la primera por causas muy justificadas (hospitalizados y otras muy excepcionales que consideren los presidentes de las Comisiones de Ingreso Provinciales).

- Convocatoria especial: Para los aspirantes que desaprobaron alguna asignatura en la convocatoria ordinaria y por causas excepcionalmente justificadas no pudieron asistir a la convocatoria extraordinaria, y para otros casos especiales.

Todos los ciudadanos cubanos y extranjeros residentes permanentes en Cuba, que acrediten haber culminado la enseñanza media superior o que culminen estos estudios en el curso escolar que aspiran a ingresar en la educación superior, tienen derecho a presentarse al proceso de ingreso sólo por una de las tres modalidades de estudio que oferta la enseñanza universitaria: Curso Diurno, Curso por Encuentros o Educación a Distancia. Para optar por el Curso Diurno constituye un requisito no exceder los 25 años en el momento de la inscripción para los exámenes de ingreso.

Otra vía de ingreso a las universidades cubanas es el Examen de Concurso. Por esta vía los aspirantes deben cumplir los requerimientos de admisión del proceso de ingreso al Curso Diurno. En el caso de los jóvenes matriculados en alguna carrera de este tipo de curso podrán presentarse por esta vía para cambiar de carrera sólo por una vez, siempre que no hayan rebasado el tercer año de la carrera.

Los graduados universitarios que deseen estudiar una segunda carrera, podrán realizarlo por las carreras que se oferten por Curso por Encuentros o Educación a Distancia, siempre que no desplacen a algún aspirante que no sea graduado universitario. No tendrán que realizar los exámenes de ingreso.

La matrícula en la educación superior

La matrícula es la inscripción oficial en los registros del Centro de Educación Superior, mediante la cual una persona formaliza o ratifica al inicio de cada período académico su condición de estudiante. Se concede a los ciudadanos que cumplan los requisitos y las normas establecidas en las disposiciones que al efecto dicte el Minis-

terio de Educación Superior o el organismo especializado al cual se encuentra adscripta la carrera.

La matrícula en los Centros de Educación Superior para los estudiantes de nuevo ingreso y reingresos aprobados según las disposiciones vigentes, se efectúa de manera personal, previa convocatoria oficial emitida por el Ministerio de Educación Superior o por el organismo al cual se encuentra adscripta la carrera.

Para formalizar la matrícula, el estudiante no podrá estar matriculado en ninguna otra carrera. La doble matrícula, ya sea en distintos Centros de Educación Superior o en distintos tipos de cursos, tanto si corresponden a carreras diferentes o a la misma, tendrá el efecto de anular ambas matrículas mediante Resolución Rectoral. El estudiante no tendrá derecho a matricular durante los dos cursos académicos siguientes.

La licencia de matrícula

La licencia de matrícula (LM) es la primera oportunidad que brinda el sistema de educación superior cubano a los jóvenes que están obligados a dejar los estudios, dándoles la posibilidad de abandonar éstos temporalmente y no de manera definitiva.

Es una categoría que se confiere a aquellos estudiantes matriculados en la educación superior, en el Curso Diurno y en el Curso por Encuentros, que por determinadas causas se vean obligados a interrumpir los estudios, siempre que mantengan los requisitos por los cuales accedieron a las carreras. Los directivos de la carrera deberán garantizar que se mantenga una comunicación periódica con estos estudiantes, con vistas a brindarles una atención personalizada.

El tiempo que los estudiantes estén acogidos a la licencia de matrícula no se tiene en cuenta en el total de años que disponen para cursar la carrera. Éstos mantendrán el derecho a reincorporarse nuevamente a los estudios que cursaban sin que se considere reingreso, reconociéndoseles las asignaturas aprobadas anteriormente.

La licencia de matrícula debe renovarse durante el primer mes de cada curso académico, en tanto no cese la causa que la motiva y sólo podrá renovarse por un plazo no mayor de dos cursos académicos consecutivos.

La licencia de matrícula que exceda este período será autorizada excepcionalmente por la Dirección de Ingreso y Ubicación Laboral del Ministerio de Educación Superior.

Los estudiantes de Curso Diurno y de Curso para Trabajadores podrán solicitar licencia de matrícula debido a alguna de las causas siguientes:

1. Movilización militar.
2. Enfermedad o accidente.
3. Maternidad o embarazo.
4. Participación en actividades deportivas como atletas de alto rendimiento.
5. Participación en actividades de grupos nacionales de cultura por ser miembros de los mismos, y de otros grupos artísticos en el caso de los estudiantes de carreras de arte.
6. Necesidad impostergable de la producción o los servicios, para los estudiantes matriculados en cursos para trabajadores.
7. Por problemas personales excepcionalmente justificados.
8. Cumplimiento de misión de carácter oficial asignada.

Arrastres y repitencias

Por primera vez en la Resolución No. 120 de 2010, y que está dirigida a evitar el abandono de las aulas universitarias, es la posibilidad de “arrastre”, que da la posibilidad de promover sin tener todas las asignaturas del año académico aprobadas.

Se establece que los estudiantes matriculados en los Cursos Diurnos promoverán al año inmediato superior en los casos siguientes:

- Cuando tengan aprobadas todas las asignaturas previstas en el año matriculado.
- Cuando desapruében hasta dos asignaturas del año que cursan pertenecientes a períodos diferentes, las que podrán matricular como arrastre en el siguiente curso.

Sólo se podrán matricular dos asignaturas como arrastre correspondientes al año académico inmediato inferior. Si desapruében dos asignaturas en un mismo período o más de dos asignaturas en el curso, se podrá valorar la posibilidad de repetir el año académico, según establece el artículo 50 del presente Reglamento. Tendrán la oportunidad de repetir hasta dos años de su plan de estudio durante toda la carrera y sólo podrán repetir un mismo año una sola vez.

Para autorizar a un estudiante a repetir un año académico, se tendrá en cuenta que sus resultados docentes no estén vinculados a una mala actitud ante el estudio y que posea una evaluación integral satisfactoria. Además, se analizarán los criterios del colectivo de profesores del año, de las organizaciones estudiantiles o del Sindicato, según corresponda, y se podrán realizar las verificaciones que se estimen necesarias.

1. El estudiante matriculado en el Curso Diurno que acumule hasta cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, podrá continuar sus estudios hasta finalizar el curso y examinar tres de las asignaturas desaprobadas en la convocatoria extraordinaria de fin de curso.
2. Si aprueba estas tres asignaturas, promoverá con dos arrastres, si éstos son de períodos diferentes; si son del mismo período se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado sus posibilidades de repitencia. De no concedérsele la repitencia, causa baja por insuficiencia docente.
3. Si desapruéba al menos una de estas tres asignaturas, entonces se analizará la posibilidad de repetir el año, si no

ha agotado las posibilidades establecidas para este tipo de curso. De lo contrario, causa baja por insuficiencia docente.

Si el estudiante acumula más de cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, se analizará la posibilidad de repetir el año. De concedérsele, continuará los estudios hasta finalizar el curso, momento en que se le ratificará esta posibilidad, en correspondencia con la actitud mantenida por el estudiante. De no concedérsele, causa baja por insuficiencia docente.

SOBRE LOS ESTUDIANTES QUE CAUSAN BAJA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Se entiende por “baja” la suspensión temporal o definitiva de la condición de estudiante universitario. Es válida para estudiantes matriculados en cualquier tipo de curso. A los efectos de la promoción académica, las bajas se consideran como año cursado y desaprobado.

Los tipos de bajas que pueden presentarse son los siguientes:

- a) Por insuficiencia docente (ID).
- b) Por sanción disciplinaria.
- c) Voluntaria.
- d) Por deserción.
- e) Por pérdida de requisitos.
- f) Por inasistencia.
- g) Definitiva.

Se considera que un estudiante matriculado en Curso Diurno o en Curso para Trabajadores causa baja por insuficiencia docente cuando:

1. Desaprueba más de dos asignaturas en el año académico matriculado y ya ha agotado todas sus posibilidades de repitencia.
2. Desaprueba más de dos asignaturas en el año académico matriculado y no es autorizado a repetir el año.
3. Desaprueba el año que repite.

Se considera que un estudiante matriculado en cualquier tipo de curso causa baja por sanción disciplinaria, cuando incurre en faltas establecidas en el Reglamento Disciplinario vigente y que implican la separación indefinida o temporal de la educación superior.

Se considera que un estudiante matriculado en cualquier tipo de curso causa baja voluntaria cuando es solicitada por éste. La solicitud la dirigirá por escrito al Decano de la Facultad o al directivo designado en los municipios, según corresponda, especificando las causas que la fundamentan.

Se considera que un estudiante causa baja por deserción cuando:

1. Matriculado en cualquier tipo de curso, que no ratifique su matrícula en cada curso académico y en el período que se establezca por la dirección del Centro de Educación Superior.
2. Matriculado en los Cursos Diurnos y por Encuentros, que no renueve la licencia de matrícula en cada curso académico y en el período que se determine por la Dirección del Centro de Educación Superior.
3. Matriculado en cualquier tipo de curso, que abandone los estudios sin justificar la causa.

Se considera que un estudiante causa baja por pérdida de requisitos cuando:

1. Matriculado en cualquier tipo de curso, pierda aptitudes físicas o mentales de tal envergadura que no le permitan continuar sus estudios universitarios. Esta situación debe estar avalada por una institución de salud.
2. Matriculado en cualquier tipo de curso, muestre una conducta social inconsecuente con los principios éticos y morales que propugna nuestra sociedad. Esta decisión debe aprobarse en el Consejo de Dirección de la Facultad en que esté matriculado el estudiante.

Se considera que un estudiante matriculado en Curso Diurno o en Curso para Trabajadores causa baja por inasistencia cuando haya desaprobado alguna asignatura, según lo establecido en la Resolución No. 120 de 2010, del Reglamento de Organización Docente con respecto a la asistencia a clases, y además, haya consumido todas las posibilidades de repitencia y que el número de asignaturas desaprobadas en el año que cursa exceda la cantidad de arrastres permisibles en el tipo de curso en que esté matriculado.

La mencionada Resolución No. 120 establece que los estudiantes que excedan el 20% de ausencias justificadas a las actividades docentes de una asignatura y no sobrepasen el 50%, podrán ser autorizados, de manera excepcional, a presentarse a la evaluación final de las asignaturas, en las convocatorias ordinaria y extraordinarias, o recibir la calificación final en aquéllas que no tienen previsto un acto de evaluación final, en los casos debidamente acreditados.

Si el estudiante no es autorizado a presentarse a la evaluación final o a recibir la calificación en las asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación final, o exceda el 50% de ausencias a las actividades presenciales, se le considerará desaprobada la asignatura y obtendrá la calificación de Mal (2) en las convocatorias ordinaria y extraordinarias.

Se considera que un estudiante causa baja definitiva cuando:

1. Matriculado en cualquier tipo de curso cause baja nuevamente por cualquiera de los tipos de baja que pueden presentarse y, además, haya agotado todas las posibilidades previstas, incluyendo la posibilidad de reingreso.
2. Matriculado en cualquier tipo de curso, incurra en faltas disciplinarias que impliquen la expulsión de la educación superior, según se establece en el Reglamento Disciplinario vigente.
3. Fallezca.

Tratamiento a los estudiantes que causan baja de los estudios universitarios. El reingreso

El tema fundamental es considerar las oportunidades que tiene un estudiante que causa baja de los estudios universitarios, lo que está definido en el concepto de reingreso.

Se considera “reingreso” cuando al estudiante que, siendo baja de cualquier tipo de curso en la educación superior, se le autorice nuevamente la matrícula. El reingreso se autoriza por una sola vez a la educación superior, siempre que haya transcurrido, al menos, un curso académico posterior al que causó baja. El Decano de la Facultad está autorizado a conceder el reingreso.

Al estudiante que cause baja en cualquier tipo de curso de la educación superior, se le autorizará a reingresar en el Curso por Encuentros, siempre que cumpla los requisitos que se exigen para matricular en este tipo de curso.

Este reingreso siempre será a la misma carrera que cursaba el estudiante. En caso de no existir en Curso por Encuentros la carrera que estudiaba, podrá reingresar a otra carrera en el mismo tipo de curso, siempre que sea autorizado por el Rector del centro donde se aspire a reingresar.

Podrán reingresar también al Curso por Encuentros los estudiantes que, provenientes de este tipo de curso:

1. Fueron sancionados disciplinariamente a separación temporal y hayan cumplido el plazo de la sanción.
2. Fueron sancionados disciplinariamente a separación indefinida y hayan trascurrido al menos dos años académicos posteriores a la sanción.

A los estudiantes que causaron baja en cualquier tipo de curso de la educación superior, se les autorizará a reingresar en el Curso Diurno, sólo en los casos siguientes:

1. Si obtienen plaza por la vía de examen de concurso.
2. Provenientes de este tipo de curso y sancionados disciplinariamente a separación temporal, que hayan cumplido el plazo de la sanción.
3. Provenientes de este tipo de curso y sancionados disciplinariamente a separación indefinida, una vez eliminadas las causas que motivaron la sanción.

Los casos relacionados anteriormente podrán reingresar en el curso académico siguiente.

El estudiante que, matriculado en los Cursos Diurnos o por Encuentros, haya causado baja antes de concluir el primer año de la carrera y sea autorizado a reingresar, tendrá que someterse a la metodología establecida para el ingreso a la educación superior en el tipo de curso que aspire a reingresar.

El estudiante matriculado en la Educación a Distancia que haya causado baja sin haber aprobado ninguna de las asignaturas de la carrera, y sea autorizado a reingresar, tendrá que someterse a la metodología establecida para el ingreso a la educación superior en el tipo de curso que aspire a reingresar.

El estudiante que, matriculado en cualquier tipo de curso, haya causado baja en el segundo año o en años superiores y sea autorizado a reingresar, podrá hacerlo directamente al año y carrera que cursaba cuando se trate del mismo plan de estudio.

**ALGUNOS RESULTADOS EN LA CARRERA
DE CONTABILIDAD Y FINANZAS
DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS,
SEDE CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ, CUBA**

Los resultados que se manifiestan en este trabajo están dados, en primer lugar, como producto de la investigación doctoral del autor; en segundo lugar, por la orientación de las políticas nacionales; y en tercero, por las políticas que se están implementando por el departamento o carrera, a medida que se plantean propuestas de mejora.

Dentro de las estrategias actuales para enfrentar los fenómenos del abandono escolar, la repitencia y los arrastres se pueden mencionar: la implementación de nuevos modelos pedagógicos; el perfeccionamiento de los planes de estudio, considerando al estudiante como el centro del proceso docente-educativo, lo que incluye, además, el desarrollo de un sistema de evaluación del aprendizaje, con un enfoque más cualitativo e integrador, entre otros aspectos; el perfeccionamiento del sistema de ingreso y de la labor educativa, dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, para que se sienta guiado y reciba mayor colaboración, así como asesorado por el equipo de trabajo educativo del año y la identificación precisa de las individualidades de cada estudiante, de modo que se conozca cabalmente qué problemas pueden estar afectando su desempeño integral; el mejoramiento de la organización del proceso docente, que incluye, entre otros, la flexibilización de las normativas académicas; el completamiento de la base material de estudio; la superación continua de los profesores a tiempo completo y parcial; el desarrollo de cursos de nivelación en algunas instituciones como apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento; la implantación del sistema de acreditación de las carreras universitarias; el establecimiento de un sistema de seguimiento y control de los resultados académicos; y la determinación precisa del nivel de conocimientos y habilidades básicas de los estudiantes que acceden a la universidad, por sólo mencionar algunas de las más importantes.

A partir del año pasado, es decir, curso 2014-2015, se inicia esta investigación producto de la apreciación de un problema crítico en los primeros dos años de los cursos anteriores. Aún no se publican los resultados del curso en que nos encontramos, pues se considera para este trabajo la comparación con nuestro punto de partida. Ver tabla 1.

Tabla 1. Tipología de causas por la que los estudiantes abandonan la carrera, por años y porcentos que representan.					
Cursos	Causas (%)				
	1er. año	2ndo. año	3er. año	4to. año	5to. año
14-15	* Abandono (3.45) * Repitencia (3.45) * Licencias de matrícula (LM) (3.45)	* Abandono (2.86) * LM (8.57)	---	---	---
13-14	* Insuficiencia docente (ID) (6.82) * Abandono (2.27) * Repitencia (2.27) * (LM) (4.55)	* Abandono (5.56) * Cambio tipo de curso (5.56)	* (ID) (8.33)	* Cambio tipo de curso (9.09)	* Abandono (6.25) * No graduado (6.25)
12-13	* Abandono (11.11) * (LM) (7.41) * Repitencia (18.52)	* Abandono (6.67) * (LM) (6.67) * Repitencia (6.67)	---	---	* Prórroga (1)
Fuente: Elaboración propia.					

Como se puede apreciar, los mayores problemas se ubican en los primeros años de la carrera y, por experiencia, creo que ése es siempre el mismo comportamiento en la gran mayoría de las carreras universitarias.

Aquí la primera pregunta, asociada con los basamentos de la ingeniería industrial, en relación con la calidad de los procesos: ¿Por qué pasa esto? La respuesta en cierta manera se explica anteriormente. Recuérdese el principio de este trabajo, las terminologías *conocer* o *dominar*, en función de la cadena de valor orientada al conocimiento. ¿Qué hacemos los educadores para entender esto en las nuevas generaciones? ¿Cómo lo hacemos? Éstas serían otras interrogantes.

Una de las estrategias que se puso en práctica en el Departamento –y ya se empiezan a vislumbrar resultados– es mediante el perfeccionamiento de la labor educativa, dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, para que se sienta guiado y reciba mayor colaboración, así como asesorado por el equipo de trabajo educativo del año y la identificación precisa de las individualidades de cada estudiante, de modo que se conozca cabalmente qué problemas pueden estar afectando su desempeño integral.

Para esto se han seleccionado profesores de categorías superiores que poseen un grupo de características específicas para realizar un trabajo especializado en cada año y un guía de grupo, que se mantiene con los mismos estudiantes desde Primero a Quinto año.

En este estudio no se publican resultados de promoción limpia, pues el estudio se está realizando desde un grupo de perspectivas diferentes y aún no se cuantifican.

CONCLUSIONES

- Los factores que provocan el abandono escolar son muy diversos. Los riesgos potenciales que provocan este fenómeno están vinculados a variables externas e internas, donde prima la multi-causalidad y una gran complejidad, por las diferentes ópticas desde donde pueden ser analizados. Por eso, la investigación educativa vinculada con el acceso, la permanencia, el egreso, las bajas y la repitencia sigue teniendo también un espacio con grandes perspectivas en las IES cubanas, con vistas a elevar la eficiencia de sus rendimientos académicos.

- En el centro de esta cuestión se encuentra también la labor educativa de los profesores, su compromiso individual y colectivo con los estudiantes y viceversa. Si un estudiante fracasa en los estudios, también el profesor fracasa. Y, por lo tanto, el docente debe estar muy comprometido con su propia obra pedagógica y profesional, con su importante rol en la sociedad.
- En Cuba, el fenómeno del abandono escolar en todas las modalidades de estudio se está enfrentando a través de la ampliación territorial de la oferta educativa, la implementación de nuevos modelos pedagógicos, el perfeccionamiento de los planes de estudio –considerando al estudiante como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje–, el perfeccionamiento del sistema de ingreso y de la labor educativa dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, por mencionar sólo algunas de las estrategias más importantes.

REFERENCIAS

- ARRIAGA, J.; BURILLO, V.; CARPEÑO, A. y CASARAVILLA, A. (2012). “La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un “Sistema Nacional de Registro de Información sobre el Abandono”, *Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Madrid, España, Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, pp. 83-90.
- DICCIONARIO PRÁCTICO (2014). Décima octava reimpresión, México, Grijalbo.
- ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A. (2002). “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”, *Una Nueva Mirada*, 30.
- GAVIRIA, A. y URIBE, A. et al. (2006). *Antioquia se toma la palabra. Deserción escolar*. Recuperado en <http://www.lapalabra.gov.co/descarg/documentos/DesercionEscolar.pdf>.
- INFORME DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (2009). Recuperado en <http://www.unesco>.

- org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf.
- MARCELA, C. (2013). "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CUBA (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico*, Resolución No. 210/2007, La Habana, Editorial Félix Varela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CUBA (2010). *Reglamento de Organización Docente*, Resolución No. 120/2010, La Habana, Editorial Félix Varela.
- NEWTON, I. (1687). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, Londres, Inglaterra, Trinity College de Cambridge
- PANORAMA SOCIAL DE AMÉRICA LATINA (2013). *Santiago de Chile*. Recuperado en <http://www.novpob.uh.cu/index.php/rmp/article/view/228/207>.
- PONJUÁN, G.; MENA, M.; VILLARDEFrancos, M. *et al.* (2004). *Sistemas de información: principios y aplicaciones*, La Habana, Universidad de La Habana.
- UNESCO (2014). *Informe Mundial de Educación*, UNESCO International Institute for Educational Planning, UNICEF/World Bank.
- VINCENT, T. (1989). *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior*, México, ANUIES-SEP.

Iván LÓPEZ RODRÍGUEZ

Máster en Administración de Negocios (2015) y licenciado en Economía, Ciencias Empresariales (2009) de la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba. Profesor Asistente vinculado directamente con la actividad pedagógica. Jefe de la Disciplina de Sistema y Tecnología de la Información para el Contador. Ofrece cursos, talleres y conferencias sobre Sistemas de Gestión de Información, Infotecnología, Gestores de Referencias Bibliográficas, Alfabetización Informacional, Metabuscadores. Campos de investigación: la primera se centra en la cadena de valor del conocimiento en el proceso de formación de la carrera de Contabilidad y Finanzas; la segunda como complemento de su proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionada con los Sistemas de Información. Correo E.: ilopez@ucf.edu.cu.

FACTORES DE RIEGO ASOCIADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Antonia PENALVA LÓPEZ y Ana VILLEGAS MORCILLO
Universidad de Murcia, España

RESUMEN

La violencia escolar es un término que venimos escuchando en los medios de comunicación como uno de los problemas que más preocupan a nuestra sociedad y, en especial, a la comunidad educativa. En los últimos años se ha convertido en uno de los fenómenos más estudiados, con el propósito de conocer la situación de la convivencia escolar, los factores que afectan al buen estado del clima institucional, sus consecuencias, y así, poder intervenir de una manera más eficaz.

El presente artículo nace como inquietud por conocer los diferentes factores que influyen en el clima escolar, considerando que un mayor conocimiento de las causas que provocan los problemas conductuales, pueden favorecer las futuras intervenciones para mejorar la convivencia en estos contextos.

Palabras clave: violencia, agresión, factores de riesgo, problemas conductuales.

RISK FACTORS ASSOCIATED WITH SCHOOL VIOLENCE

ABSTRACT

School violence is a term that we have been hearing from the media as one of the issues of most concern to our society and, in particular, to the educational community. In recent years it has become one of the most studied phenomena in order to understand the situation of school coexistence, the factors that affect the good school climate, and its consequences, thus, to take action in a more effective way.

This article was created from a concern on the different factors that influence school climate, considering that with a greater understanding of the causes that lead to behavioral problems, there can be future interventions to improve coexistence within these contexts.

Keywords: Violence, risk factors, aggression, behavioral problems.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los problemas que tiene la comunidad escolar es la violencia que se observa entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que se ha convertido en un fenómeno de vital importancia a nivel científico-educativo. La multitud de noticias que informan de sucesos de violencia escolar en nuestros centros educativos ha derivado en iniciativas que tratan de estudiar este fenómeno, para informar de la situación real de la convivencia en las instituciones educativas, el grado de violencia escolar que se da en los centros, los factores que provocan esta situación, las consecuencias que de ellas se derivan, entre otros aspectos.

De acuerdo con el estudio de la violencia en establecimientos educacionales en España, la agresión y violencia en los ambientes de estudio, constituyen un problema que requiere una pronta intervención (Ramírez y Justicia, 2006). De acuerdo con este estudio, 57.6% de los estudiantes señalaron haber sufrido al menos en alguna ocasión algún tipo de agresión física, verbal o psicológica, y 38.3% haber ejercido algún tipo de maltrato sobre algún compañero.

En apoyo a este estudio, *Defensor del Pueblo* (2007) indicó que 3.9% de los estudiantes de enseñanza secundaria habían sufrido algún tipo de agresión física por parte de algún compañero, 27.1% habían sido objeto de insultos y 10.5% sufrían situaciones de exclusión social.

Además, en el *Informe Cisneros X* (Oñate y Piñuel, 2007) se hace mención de las diferentes modalidades de acoso y violencia que se dan con más frecuencia en los centros educativos de nuestras comunidades autónomas, destacando bloqueo (29.30%), hostigamiento (20.90%), manipulación (19.90%), coacción (17.40%), exclusión (16%) intimidación (14.20%), agresión (13%), entre otras.

Los datos mostrados advierten del contexto educativo en el que se ven expuestos nuestros adolescentes a ejercitar su derecho a la educación, y se discute sobre el grado de responsabilidad que posee

la escuela en cuanto al nivel y frecuencia con el que se originan circunstancias violentas que generan desencuentro.

Estos estudios nos permiten comprobar que la convivencia escolar en nuestros centros educativos se ve afectada por problemas de violencia escolar y lanzan un llamamiento a la comunidad educativa para tratar de llevar a cabo acciones que favorezcan el buen clima institucional, y así favorecer el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

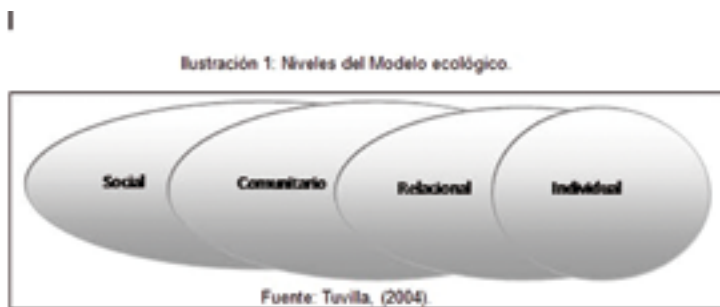
Algunos expertos en este ámbito educativo consideran que, para alcanzar un buen clima escolar, es necesario tener en cuenta y tratar de fomentar tres factores fundamentales: la no violencia, la ausencia de perturbaciones para estudiar y la amistad (Ascorra *et al.*, 2003).

Otros apuestan por la investigación que trata de averiguar los factores de riesgo y posibles desencadenantes de problemas conductuales que puedan desembocar en violencia escolar, y así poder intervenir ante ellos de una manera más eficaz (Tuvilla, 2004).

Teniendo en cuenta el planteamiento establecido por Tuvilla (2004), consideramos necesario conocer los posibles factores de riesgo que pueden desencadenar en problemas conductuales y desembocar en violencia escolar. Sin embargo, para llegar a entender los diferentes factores, se hace necesario definir qué es “factor de riesgo”, entendido, según la Organización Mundial de la Salud (2014) y Pita *et al.* (2002), como aquellos contextos o personas cuyas características o situaciones pueden ser causas importantes para el desarrollo agresivo de los individuos.

Partiendo de esta definición, y de que los conflictos y problemas en la convivencia se ven influenciados por varios factores –en muchos casos ajenos al sistema educativo–, a continuación se presentan aquellos factores que diferentes autores han decretado como principales propulsores de conductas antisociales.

Tomando como referencia el modelo ecológico propuesto por Tuvilla (2004), se han clasificado en diferentes niveles (Ilustración 1).



Nivel individual: Factores individuales (personalidad y condición física)

Los factores de la personalidad que caracterizan, tanto a los agresores como a las víctimas de violencia, han sido estudiados por muchos autores a lo largo de los años. En una de sus investigaciones, Mateo (2010) halló una estrecha relación entre los factores intrínsecos, señalando estas particularidades propias de víctimas de acoso escolar, que los hacen ser el foco de conductas violentas por parte de sus compañeros. Esta afirmación fue rechazada años anteriores, por Olweus (1998), quien declinó la idea de que los factores físicos fueran inductores de conductas agresivas, incidiendo en la relación existente entre la fortaleza física del alumnado y la mayor probabilidad de agresión. Ver Tabla 1.

Sin embargo, existen investigaciones que asocian los problemas de convivencia con algunas características físicas de los sujetos. Es el caso del estudio de Díaz (2008), donde a través de la opinión de los alumnos se puede apreciar la relación existente entre ser víctima de acoso, con particularidades como: ser gitano, venir de otro país o el color de la piel.

Otro de los factores intrínsecos de la personalidad de los menores, que en los últimos años ha sido motivo de debate para esclarecer si realmente guarda relación con los problemas conductuales en menores, y por tanto, alteraciones en el estado de la convivencia, es la *autoestima*, entendida según la RAE (2001), como la *valoración de uno mismo, que ayuda a los individuos a valorar tanto su entorno como su*

posición ante la sociedad. Ruiz *et al.* (2009) se atreven a confirmar que, efectivamente, es una de las variables personales que pueden provocar la aparición de problemas conductuales, aunque esta afirmación es rebatida por Estévez *et al.* (2006), quienes aseguran que los niveles de autoestima en la dimensión familiar y escolar se encuentran más elevados en adolescentes no implicados en actos de violencia escolar.

TABLA 1: FACTORES INTRÍNECOS.	
Debilidad física	
Debilidad psicológica	
Baja autoestima	
Inhabilidad social	
Escasa capacidad asertiva	
Características físicas	Color de pelo
	Llevar gafas
	Estatura
	Obesidad
	Color de piel
Fuente: Elaboración propia, basada en Mateo (2010).	

Al margen de las características físicas y la autoestima, Cerezo (2001) afirma que entre las posibles variables de la personalidad asociadas a la dinámica *bullying*, en los agresores se encuentran altos índices de extraversión, psicopatía, sinceridad y liderazgo, mientras que, en las víctimas, de ansiedad y timidez.

**NIVEL RELACIONAL:
FACTORES FAMILIARES
(CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR FAMILIAR
Y ESTILOS PARENTALES DE CRIANZA)**

A lo largo de los años se han ido produciendo cambios en los modelos familiares, y actualmente, cuando hablamos de familia, no tenemos por qué referirnos al representativo modelo tradicional compuesto por padre, madre e hijos. Los movimientos migratorios, los métodos de control de natalidad y los cambios sociales que han llevado a un cambio de mentalidad, nos han permitido organizar nuestra estructura familiar conforme a nuestras necesidades, dando lugar a otros modelos de familia muy diferentes al habitual.

Sin embargo, sea cual sea el patrón familiar, éste es considerado uno de los principales agentes socializadores de los menores, pues es el primer grupo referencial de normas y valores, donde se transmite protección, en el cual el menor comienza a experimentar sus primeras experiencias como ser único y distinto a todos los demás y donde empieza a forjarse su propia personalidad (Jaramillo, 2007).

No obstante, todos estos valores, creencias, costumbres y normas están estrechamente relacionados con el entorno cultural en el que se encuentra integrada la familia, por lo que tienen una gran influencia cultural en el proceso de socialización.

A lo largo de los años, diferentes profesionales de la psicología, antropología y sociología, desde sus posturas, han tratado de relacionar la influencia que tiene la familia con el comportamiento social y afectivo de los menores (Agudelo, 1993). Mucho se ha estudiado sobre cómo los estilos educativos paternos van a influir *a posteriori* en dificultades de socialización fuera y dentro del ámbito familiar, identificándose así como uno de los factores de riesgo que va a condicionar y a constituir la conducta de los adolescentes.

En este caso, uno de los estilos disciplinarios más condicionantes, según los estudios, es el *autoritario*, caracterizado por manifestar un alto grado de control, bajo grado de afecto y comunicación, con una tendencia estricta a la obediencia y al cumplimiento de rígi-

das normas (Ramírez, 2005). Y como ejemplo de ello, encontramos a Musitu (2002), quien en su estudio sobre conductas violentas de los adolescentes en la escuela, asegura que en las relaciones familiares donde predomina este estilo, los adolescentes son más propensos a adaptar normas morales externas, y suelen mostrar menos autoconfianza, autoestima y empatía, implicándose frecuentemente en conductas delictivas.

Otros estilos disciplinarios, como el *negligente*, son caracterizados según Musitu *et al.* (2007) por la independencia otorgada de padres a hijos, la escasez de afecto y de diálogo y la baja implicación en la educación de los menores.

Estos aspectos han sido catalogados como algunos de los principales factores familiares que caracterizan la conducta *del agresor*, entre los cuales se encuentra la ausencia de una relación afectiva, de calidad y segura por parte de los padres, en especial de la madre (Díaz, 2005; Pellegrini *et al.*, 1999), quien manifiesta actitudes negativas de atención al menor, dificultades para enseñar a respetar, permisividad ante conductas antisociales y uso de métodos autoritarios y coercitivos, como el castigo corporal.

Otro de los factores instigadores de problemas conductuales asentado dentro del ámbito familiar, concretamente dentro del estilo disciplinario autoritario, es el exceso de control parental. En esta línea, Patterson *et al.* (1992, citados en Verlinden, Hersen y Thomas, 2000), hacen un análisis más detallado, atreviéndose a afirmar que su ausencia conlleva el riesgo de que el menor se involucre en actividades antisociales con sujetos no apropiados.

Por el contrario, esta postura se ve rechazada por Oliver y Parra (2004), quienes consideran que el control como supervisión del comportamiento del adolescente e intervención ante conductas inadecuadas, está estrechamente relacionado con problemas comportamentales que dependerían del afecto y la comunicación familiar, mientras que la promoción de la autonomía en el adolescente proporciona un desarrollo positivo y está relacionado con menos problemas conductuales durante este periodo evolutivo.

Naturalmente, en la adolescencia, la mayor parte de los conflictos familiares vienen dados por disconformidades entre padres que todavía quieren seguir ejerciendo control e hijos que todavía no han alcanzado su madurez y reclaman una mayor autonomía. Es en este punto donde adquiere un papel importante la comunicación entre los miembros del núcleo familiar, ya que sus relaciones mejoran si existe una comunicación afectiva.

En este caso, los menores aprenden a comunicarse con sus semejantes en función con el comportamiento que observan de sus progenitores, razón por la cual aquellos adolescentes que gozan de un entorno parental con habilidades comunicativas, basadas en la asertividad, fluidez, escucha activa, etc., tienden a mostrarse más sociables y manifiestan menos problemas conductuales.

Esta afirmación ha sido corroborada por el estudio llevado a cabo por Rodríguez *et al.* (2009), donde se afirma que la inconsistencia, tanto en la comunicación entre la pareja, como en las estrategias de control y afecto con los hijos, derivan en niños y adolescentes con mayores síntomas depresivos, a la vez de un mayor número de conductas violentas verbales y físicas.

En cuanto a los problemas de comunicación del menor con sus padres (principales figuras de autoridad informal), éstos pueden desencadenar en actitudes y conductas negativas y violentas ante otras figuras de autoridad formal dentro de otros ámbitos, como el social (policía) o escolar (docentes, director, etc.) (Estévez, 2007; Álvarez, 2010).

Concretamente en el contexto educativo, algunos estudios demuestran la estrecha relación existente entre la calidad de la comunicación entre padres e hijos con el comportamiento violento de los menores en este ámbito, ya que unas malas relaciones familiares intervienen negativamente en el auto-concepto familiar y escolar del menor, que a su vez influye en la tendencia a conductas violentas (Estévez *et al.*, 2007).

Sin embargo, ajenos al estilo educativo parental y a la comunicación en el entorno familiar, García (2008) considera otros factores

que de manera directa pueden influir negativamente en la actitud y comportamiento de los menores, como son: un ambiente familiar desestructurado debido al aumento de divorcios, la ausencia en el hogar de la figura materna o paterna, la presencia de situaciones violentas en el entorno familiar, la intolerancia y la existencia de conflictos conyugales.

NIVEL COMUNITARIO: FACTORES ESCOLARES Y CONDICIÓN PSÍQUICA

Respecto a los posibles factores del ámbito escolar que pueden desencadenar en violencia escolar, y como bien indica Mateo (2010), encontramos un sistema disciplinario frágil, laxo, enigmático o considerablemente severo, que junto con la escasa supervisión de los recreos y apoyo a las víctimas por parte del profesorado y del alumnado, y la falta de reglamentación y unión entre los docentes, están contribuyendo al fomento de las conductas violentas e intimidatorias entre compañeros.

Por el contrario, Verlinde *et al.* (2000), en una de sus investigaciones, observaron que los menores que mostraban menos conductas violentas en los cursos más avanzados, eran aquéllos que habían aprendido bajo una docencia basada en el orden y las guías disciplinarias.

Otros autores señalan directamente a las políticas educativas como otro de los indicadores de problemas conductuales. Es el caso de Serrano e Iborra (2005), quienes proponen la necesidad de un cambio en los modelos sancionadores y una transformación en la metodología docente y en los contenidos académicos. Estos autores consideran y atribuyen los problemas conductuales a una actuación excesivamente academicista, olvidando la importancia de la transmisión de valores como una de las estrategias de prevención de este tipo de conductas antisociales.

Estos factores, unidos a la desmotivación de la comunidad educativa, del alumnado y de los padres por los cambios de leyes y sistemas educativos, fruto de las reformas de Gobierno; del escaso

interés mostrado por trabajar de una forma transversal la inteligencia emocional; del control y de la resolución de conflictos y habilidades sociales; de la necesidad de una atención personalizada en los casos con dificultades de aprendizaje; de continuos cambios de institución escolar, que a su vez derivan en alumnos que deben integrarse nuevamente en otros centros escolares; y de la necesidad de una formación específica del profesorado en convivencia escolar, son, según apunta Menéndez (2006), algunos factores de riesgo que se dan desde la escuela, como posibles desencadenantes de problemas conductuales en el alumnado.

Sin embargo, sumado a estos factores, García (2008) considera relevantes e influyentes en la convivencia: la falta de unidad en la formulación de proyectos educativos, las diferentes respuestas de acción educativa, la disparidad de puntos de vista del profesorado y la organización, aspecto, dimensiones y distribución de los espacios del centro. Sugiere algunas transformaciones en la organización escolar que ayuden a minimizar los efectos que estos factores ejercen en la convivencia, como la disminución de *ratio* de alumnos por clase para una atención más individualizada y adaptada a las necesidades del alumnado, así como el incremento de la plantilla docente.

A la clasificación establecida por García (2008), se les suman otros autores que, además, mantienen la teoría sobre la cual se relaciona la inteligencia limitada y el empobrecimiento en el logro de los resultados escolares con los trastornos de conducta, delincuencia y comportamiento antisocial, debido al escaso desarrollo en estos adolescentes de destrezas y habilidades sociales para resolver de forma asertiva y eficaz los conflictos que se le presentan (Moffit, 1993; Justicia *et al.*, 2006).

NIVEL COMUNITARIO: FACTORES CONTEXTUALES Y SOCIALES

La población en general, y muy en particular los adolescentes, como ya señalaba Delval (1998) en su teoría sobre psicoanalítica de la adolescencia, son considerados agentes vulnerables por la etapa evolutiva en la que se encuentran.

Esto es así por la influencia que ejercen en ellos “los medios de comunicación”, recibiendo constantemente una serie de mensajes perjudiciales. Realmente no deberían considerarse nocivos si se entienden como una vía de información veraz y no engañosa sobre la realidad que nos rodea. Sin embargo, este fin se ve velado por el interés de algunos agentes de la comunicación que, olvidando la moralidad en muchos casos, tan sólo promueven actitudes y valores para fomentar el consumismo.

Esta realidad llega a convertir la información en engañosa y cargada, en algunas ocasiones, de imágenes violentas que los menores tienden a imitar y, que según algunos estudios, es considerada como uno de los factores que incitan a conductas violentas en la etapa adolescente.

La televisión, videojuegos, internet, chats, revistas, se han generalizado en nuestro país, provocando un aumento de la preocupación social por la influencia negativa que ejercen sobre los adolescentes (Muñoz, 2005). Aunque en un estudio llevado a cabo por Oliver y Parra (2004), se puede comprobar que entre los instigadores de las conductas violentas y agresivas, compiten, en primer lugar, las películas y los videojuegos.

Otros estudios identificaron nuevos factores característicos del contexto social que pueden incidir en los problemas de violencia juvenil, como es la zona de pobreza, manifestando que las agresiones y conductas violentas tienden a ser más habituales en menores que residen en viviendas con dificultades o declaradas inhabilitadas (Noñoro *et al.*, 2002).

Sin embargo, apoyándose en estos factores, García (2008) considera que existen otros factores contextuales que intervienen en la aparición de conflictos escolares, como la pertenencia a zonas o entornos característicos por su deterioro físico, con escaso apoyo institucional, donde coexisten bandas que promueven el vandalismo, la circulación de armas de fuego y drogas, además de factores sociales como la cultura, el extremismo político y social, el racismo y la xenofobia, así como la búsqueda del placer a través del alcohol y las drogas.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este bloque, la conflictividad escolar es un fenómeno que preocupa a todos los agentes sociales: familia, escuela y sociedad, razón por la cual se han desplegado todo tipo de iniciativas que ayuden a mejorar el clima en las instituciones educativas.

Sin embargo, estos estudios advierten sobre la necesidad de ampliar conocimientos –tanto en el ámbito educativo como familiar– de los factores influyentes en las actitudes y comportamientos de los adolescentes, de la situación de la convivencia escolar en la actualidad y de las características de los implicados en la violencia escolar.

Asimismo, y teniendo en cuenta que la actuación de la institución escolar queda actualmente limitada, se reclaman iniciativas en las que intervengan conjuntamente todos los contextos socializadores del menor: escuela, familia y sociedad, con el propósito común de disminuir las actitudes violentas en menores y adolescentes y de mejorar el clima de nuestras instituciones escolares.

MÉTODO

Objetivo

Con este instrumento se pretende conocer diversos aspectos que inciden en la convivencia escolar. Por ese motivo se plantearon siete objetivos específicos para averiguar el tipo de conflictos más frecuentes en las instituciones educativas, los factores asociados a la violencia escolar, las consecuencias que se derivan de un clima adverso a la convivencia, los aspectos positivos y negativos que inciden en la convivencia, entre otros.

Participantes

La selección de los participantes se determinó teniendo en cuenta una serie de criterios, como ser docentes universitarios o profesionales de observatorios de convivencia. La muestra total extraída fue de 30 profesionales, de los cuales 86.66% correspondía a docentes universitarios, 10% a observatorios de convivencia y 3.33% a docentes de I.E.S. Perteneían a diversas comunidades autónomas; en concreto, 26.26% eran de Andalucía y Murcia, 20% de Castilla y León, 10% de Valencia, 6.66% de Galicia y 3.33% de Navarra, Cantabria e

Islas Baleares. Respecto al sexo, de los 30 profesionales, 60% era masculino y 40% era femenino.

Instrumento

El instrumento utilizado fue un panel de profesionales que se planteó para dar contenido al instrumento de la investigación. Este instrumento consta de siete cuestiones abiertas relacionadas con cada uno de los objetivos planteados, y se caracteriza por contar con una estructura ordenada por bloques temáticos, exposición clara y simplificada de interrogantes, y determinación del número de interrogantes en proporción al número de objetivos planteados.

RESULTADOS

Aunque los resultados obtenidos aportaron datos sobre diversos aspectos de la convivencia escolar, nos centraremos en los resultados relacionados con los factores que inciden en la aparición de conflictos escolares y que se encuentran asociados con la violencia escolar.

Al igual que indicaron Hernández (2004) y Romero (2005), la convivencia es un fenómeno multicasual, porque se ve afectado por diversos factores, que según los resultados de este estudio, están relacionados con factores escolares, familiares, sociales, individuales y emocionales (Gráfica 1).



En cuanto a los factores escolares, 91.66% de los profesionales aseguran que se encuentran relacionados con la carencia de normas de convivencia, la mala gestión del centro, el exceso de horas lectivas, el estilo pedagógico del docente impositivo, dialogante o permisivo, y la carencia de formación docente.

Respecto a los factores familiares, 66.66% de los participantes son los que aluden la carencia de normas, los ambientes desestructurados, la despreocupación por el menor, el predominio de la violencia en el ámbito familiar, el elevado grado de permisividad y las escasas estrategias por parte de los padres para gestionar los conflictos.

Además, 58.33% de los profesionales en convivencia escolar reconocen que la aparición de conductas violentas es debida a factores sociales, en especial la influencia que tienen los medios de comunicación y a los ambientes violentos en el entorno comunitario de los menores.

En menor medida se detectan otros factores, como los individuales y emocionales de los menores (41.66%), especialmente aquellos que hacen referencia al egoísmo, la edad, la falta de control de impulsos y la agresividad por parte del agresor, así como la carencia de habilidades sociales de los agredidos. Finalmente, 8.33% de los profesionales en este ámbito educativo hacen referencia a los factores culturales.

CONCLUSIONES

Los diversos estudios sobre convivencia escolar que se han llevado a cabo en los últimos años nos muestran un panorama educativo que realmente preocupa a la comunidad científico-educativa, por la existencia de diferentes conductas agresivas entre los estudiantes.

Tal y como afirma Fernández (1999), estas actitudes se encuentran vinculadas a un sistema de relaciones interpersonales, donde influyen las emociones, sentimientos y aspectos cognitivos, que se encuentran presentes y configuran parte del ámbito educativo, aunque al mismo tiempo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno y al ámbito social de cada centro educativo.

Como hemos podido apreciar, estas actitudes pueden ser provocadas y fomentadas por diversos factores (escolares, personales, familiares, sociales). Hablamos, como ya lo hicieron en su estudio Ramírez y Arcila (2013) sobre violencia escolar, en cuanto a que es imprescindible tratar esta problemática, tomando como referencia y base del estudio, los factores escolares y familiares, por ser considerados dos de los ámbitos que afectan de manera directa en el desarrollo de los menores.

Factores relacionados con el entorno escolar, por el incremento de actitudes y comportamientos violentos, por la transformación que ha sufrido el papel del profesorado y por la relación directa que existe entre profesor-alumno y viceversa. Factores vinculados con el ámbito familiar, por la adquisición de conductas agresivas que provienen del aprendizaje que se produce al tomar como referente un determinado modelo (en este caso, que posee conductas agresivas), llevándose a cabo una serie de procesos cognitivos, a través de los cuales los menores van asimilando y asentado conductas que reflejan dicho modelo (Bandura, 1973).

Sin embargo, tras conocer los resultados obtenidos del estudio, se ha podido comprobar, al igual que lo hicieron Díaz (2005) y Cerezo (2005), que para analizar las causas de la violencia escolar, se debe tener en cuenta una serie de indicadores relacionados con los factores familiares, sociales, escolares y personales, como: la influencia de los medios de comunicación, la relación entre el alumnado y la escuela, el conjunto de normas y valores aportados por la sociedad en la que se encuentran inmersos, los aspectos personales de los menores, el modelo educativo parental, la formación e información sobre convivencia escolar, etc.

El análisis de estos indicadores asociados con diversos factores puede favorecer la prevención y la intervención ante conductas violentas, y así poder minimizar las nefastas consecuencias y el malestar que ocasionan en todo el entorno institucional: en el alumnado (bajo rendimiento, abandono escolar, problemas físicos y psíquicos), el profesorado (*burnout*), la institución (descenso de la calidad del clima institucional), entre otros muchos más.

Para evitar este tipo de situaciones y promover el cambio, se hace necesario trabajar desde la educación para la comunidad educativa en su totalidad. Se trata de plantear una educación y convivencia escolar basada en la enseñanza de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales; transmitir una serie de valores (respeto, tolerancia, empatía, compañerismo, cooperación etc.), habilidades sociales y comunicativas; elaborar normas de convivencia consensuadas que favorezcan la convivencia en sociedad; transmitir estrategias de gestión de conflictos y alternativas ante la agresión; fomentar la sensibilización sobre lo que está ocurriendo en nuestras aulas; favorecer el apoyo y respaldo escolar y familiar; sensibilizar al profesorado sobre la importancia de una formación específica sobre convivencia escolar; y promover la participación colectiva en iniciativas que mejoren el estado de la convivencia en nuestros centros educativos. En definitiva, educar ciudadanos que convivan en armonía.

Para introducir nuevos cambios y medidas en la escuela se deben aprovechar y potenciar las habilidades y recursos que posee el contexto en el que estamos inmersos, favorecer la relación familia-escuela, dejando de lado los prejuicios y mostrando una actitud favorable, donde predomine el diálogo, el respeto y la cooperación. Es imprescindible que el profesorado actúe como hilo conductor. Para ello, deberá caracterizarse por su formación y compromiso ante la nueva iniciativa emprendida.

REFERENCIAS

- AGUDELO, R.E. (1993). *Estilos educativos paternos: aproximación a su conocimiento*, Universidad Pedagógica Nacional. Consultado 6 de febrero de 2013. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_09arti.pdf
- ÁLVAREZ, M.M. (2010). "Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, pp. 253-273.
- ASCORRA, R.; ARIAS, H. y GRAFF, C. (2003). "La escuela como contexto de contención social y afectiva", *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), pp. 117-135.

- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- CEREZO, F. (2001). "Variables de la personalidad asociadas a la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años", *Análisis de Psicología*, 17 (1), pp. 37-43.
- CEREZO, F. y ATO, M. (2005). "Bullying in Spanish and English Pupils: A Sociometric Perspective using the BULL-S Questionnaire", *Educational Psychology*, 25 (4), pp. 353-367.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html
- DELVAL, J. (1998). *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI.
- DÍAZ, M.J. (2008). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Consultado el 15 de febrero de 2013. Disponible en http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/ME-Cavance_resultados_2008.pdf
- DÍAZ, M.J. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla", *Revista Iberoamericana de Educación*, 037, pp. 17-47. Consultado el 10 de mayo de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003703.pdf>
- ESTEVE, E.; MARTÍNEZ, B. y MUSITU, G. (2006). "La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional", *Intervención Psicosocial*, 15 (2), pp. 223-232.
- ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S.; MORENO, D. y MUSITU, G. (2007). "Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela", *Psicothema*, 9 (1), pp. 108-113.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*, Narcea. Consultado el 4 de enero de 2013, en http://books.google.es/books?id=zOsRnNJ_9BAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- FERNÁNDEZ, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ, R.L. (1999). *La violencia en los colegios*, Madrid, Ed. Universitaria, Centro de Investigación para la Paz.
- GARCÍA, L. (2008). *La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la comunidad valenciana* (tesis doctoral), Valencia, Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.
- HERNÁNDEZ, M.A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* (tesis doctoral), Universidad de Murcia, Murcia.
- JARAMILLO, L. (2007). "Concepción de infancia", *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 8, pp. 108-123.
- MATEO, L. (2010). "La violencia escolar entre iguales en educación primaria", *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7.
- MOFFITT, T.E. (1993). "Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy", *Psychological Review*, 100 (4), p. 674.
- MUÑOZ, G. (2005). "Impacto de las pantallas, televisión, ordenador y videojuegos", *Pediatr integral IX* (9), pp. 697-706.
- MUSITU, G. (2002). "Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia", *Aula Abierta*, 79, pp. 109-138.
- MUSITU, G.; ESTÉVEZ, E.; JIMÉNEZ, T. y HERRERO, J. (2007). "Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia", en S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 135-150.
- NOROÑO, N.V.; CRUZ, R.; CADALSO, R. y FERNÁNDEZ, O. (2002). "Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas", *Revista Cubana Pediatra*, 74 (2), pp. 138-144.
- OLIVA, A. y PARRA, A. (2004). *Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia*, Madrid, Pearson Educación.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2007). "Acoso y violencia escolar en España", *Informe Cisneros X*, IIEDDI, Madrid.

- PELLEGRINI, A.D.; BARTINI, M. y BROOKS, F. (1999). "School Bullies, Victims, and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence", *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), p. 216.
- PITA, S.; VILA, M.T. y CARPENTE, J. (2002). "Determinación de factores de riesgo. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística", *Cad Aten Primaria* 1997, 4, A Coruña, Complejo Hospitalario Juan Canalejo, pp. 75-78. Actualización 19/10.
- RAMÍREZ, C.A. y ARCILA, W.O. (2013). "Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar", *Educación y Educadores*, 16 (3), pp. 411-429.
- RAMÍREZ, M.A. (2005). "Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza", *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2, pp. 167-177.
- RAMÍREZ, S. y JUSTICIA, F. (2006). "El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), pp. 265-290. Consultado el 27 de mayo de 2012. Disponible en <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/640>.
- RODRÍGUEZ, M.; DEL BARRIO, V. y CARRASCO, M.A. (2009). "Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14 (1), pp. 51-60.
- ROMERO, C.G. (2005). "Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis", *Puntos de Vista*, (1), pp. 7-31.
- RUIZ, D.M.; LÓPEZ, E.E.; PÉREZ, S.M. y OCHOA, G.M. (2009). "Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), pp. 123-136.
- SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005). "Informe violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia", *Goaprint*, 9.
- TUVILLA, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, material de apoyo N° 2 al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

VERLINDE, S.; HERSEN, M. y THOMAS, J. (2000). "Risk Factors in School Shootings", *Clinical Psychology Review*, 20 (1), pp. 3-56.

Antonia PENALVA LÓPEZ

Doctora en ciencias sociales y jurídicas. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España. Diplomada en Educación Social, licenciada en Pedagogía. Máster en investigación e innovación en educación infantil y educación primaria. Su producción científica está centrada en la gestión del aula, concretamente en las competencias del docente y en la formación del profesorado en convivencia escolar y gestión de la convivencia escolar.

Correo E.: antonia.penalva@um.es

Ana VILLEGAS MORCILLO

Estudiante de 4º curso del Grado de Educación Infantil. Ha asistido al VII Congreso Estatal Interdisciplinar de Atención Temprana: "Relacionarse para avanzar" y a las VI Jornadas "Comunicación eficaz, inteligencia emocional y lenguaje no verbal".

Correo E.: ana.villegas@um.es

LA ESCUELA PÚBLICA ANTE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

José Ignacio RIVAS FLORES,
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

En este artículo se plantea revisar la situación de la escuela pública en el marco de la hegemonía neoliberal que padece la sociedad actual y las políticas que se empeñan en relegar la educación escolar a un mero proceso de selección profesional y social. La escuela pública representa un espacio de convivencia cultural, social y política privilegiado, apostando por una sociedad más justa, pero también es un espacio asolado a menudo por las políticas públicas mercantilizadas y con docentes sometidos a un régimen de disciplina administrativista y gerencializada, con poco contenido realmente educativo.

Palabras clave: escuela pública, desigualdad educativa, políticas educativas, sistema educativo.

THE PUBLIC SCHOOL FACING EDUCATIONAL INEQUALITY: A POLITICAL APPROACH OF SOCIAL JUSTICE IN THE EDUCATION SYSTEM ABSTRACT

This article examines the situation of the public school in the context of neoliberal hegemony in today's society, and the policies, which determine the relegation of school education to a mere social and professional selection process. The public school represents a privileged space for cultural, social and political coexistence, opting for a more fair society. But it is also a space often basseted by public policies, with teachers subjected to an administrative and managerial regime of discipline, with very little educational content.

Keywords: Public school, educational inequality, education policy, educational system.

INTRODUCCIÓN

Cotidianamente la escuela se enfrenta al reto de educar a miles de niños y niñas en cada país, con la mirada aparentemente puesta en su futuro. La consigna de los sistemas educativos, emanados del pensamiento neoliberal, es formar, de cara a un sistema productivo y a sus necesidades de mano de obra o de cualificación profesional. El mandato modernista del siglo XIX y parte del XX (Hamilton, 1989; Dussel y Caruso, 1999; Pineau *et al.*, 2001), en que el foco se ponía en la formación de la moral ciudadana apropiada para la configuración de los estados modernos emergentes, junto con la formación de los futuros profesionales para la naciente sociedad industrial (Díaz y Rivas, 2007), ha sido resignificada sólo para este último.

Las últimas reformas educativas de los países supuestamente desarrollados están dirigidas, fundamentalmente, a la formación hacia el sistema productivo, orientándose hacia la previsión de un futuro incierto y plagado de minas.

Los efectos sobre el alumnado y la sociedad en general se dejan ver cada vez con más fuerza y eficacia. La promesa de este futuro envuelto en nebulosa garantiza la sumisa aceptación de las prácticas presentes, con una fuerte orientación selectiva y segregadora. Dos son las condiciones que se presentan. Por un lado, al entrar en una mentalidad de mercado de trabajo, competitivo necesariamente por su propia esencia, queda justificado que el sistema educativo actúe isomórficamente a todos los efectos. Así, se establecen y legitiman los mecanismos por los cuales los sujetos son seleccionados o segregados, de acuerdo con su capacidad competitiva en el mercado educativo.

Por otro lado, ante un escenario incierto sólo sobreviven aquéllos que sostienen su posición desde una hegemonía de clase o una proyección familiar, social y cultural; las clases escolarizadas.

Ello sitúa en una situación de favor y preeminencia a quienes históricamente han sido parte de la cultura académica propia de la escuela, frente a quienes ésta se les planteó como una opción de mejora en la escala social, sin que tuvieran las herramientas culturales e ideológicas apropiadas para sobrevivir en un entorno hostil (Fernández Enguita, 2009; Fernández Enguita *et al.*, 2010).

En este escenario entra a jugar la dinámica *escuela pública-escuela privada*, como parte del mercado educativo necesario para sostener este sistema de exclusión, que deja fuera justo a aquéllos para los que la escuela debería constituirse en un factor de cambio personal, social y colectivo.

Desde mi punto de vista, deberíamos reconstruir esta perspectiva mercantilizada de la educación, a partir de considerar a la escuela pública como aquélla orientada a educar a todos y a cada uno de los sujetos que pasan por ella, como parte de un proyecto colectivo de construcción de una sociedad justa, solidaria y libre.

Por tanto, la que excluye debiera ser la escuela privada, que es la que se orienta hacia la exclusión de unos pocos, desde un proyecto individualista, egoísta y segregador. Por tanto, alejado de la construcción de un estado democrático. Si queremos cambiar la escuela en el sentido de la justicia social, debemos cambiar las reglas del juego, pero también la mirada con la que la contemplamos, excesivamente colonizada por la perspectiva neoliberal (Rivas, 2010).

En esta comunicación, por tanto, se plantea revisar la situación de la escuela pública en el marco de la hegemonía neoliberal que padece la sociedad actual y las políticas que se empeñan en relegar la educación escolar a un mero proceso de selección profesional y social. Más allá de esta situación dada, la escuela pública representa un espacio de convivencia cultural, social y política privilegiado, con docentes y familias comprometidos, en muchos casos, por cambiar las reglas del juego, apostando por una sociedad más justa. Desgraciadamente, también es un espacio asolado a menudo por las políticas públicas mercantilizadas y con docentes sometidos a un régimen de disciplina administrativista y gerencializada con poco contenido realmente educativo.

Sin duda, es parte del conflicto social en el que nos jugamos un futuro, más allá del éxito profesional. Hablo del éxito colectivo a favor de la justicia, la eliminación de la desigualdad por razón de clase, etnia, género o condición social, la emancipación personal y colectiva y, como Morín (1999) nos recuerda, nuestra supervivencia como especie en un sistema global del que formamos parte.

LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA PÚBLICA: DERECHO Y SOBERANÍA

El punto de partida que se plantea me sitúa en un marco preciso en el que se juegan dos cuestiones esenciales: el derecho a la educación y la soberanía (personal y colectiva). La escuela pública la entiendo como parte de la lucha histórica por los derechos sociales y universales, que nos constituyen como sujetos políticos dentro de una sociedad justa y equitativa.

Por otro lado, entiendo que no es posible el ejercicio del derecho a la educación, así como de cualquier otro, sin el pleno ejercicio de la soberanía personal y colectiva, de los sujetos y de los pueblos, siendo dueños de su presente y de su destino.

Más allá de los afanes colonizadores de las élites económicas y productivas, la escuela pública –desde su constitución– ha supuesto un ideal de emancipación de los colectivos sociales menos favorecidos y su carácter de universal, gratuita y obligatoria se ha convertido en parte de la lucha social por las libertades. La educación, y la escuela en particular, es la mejor arma de los pueblos y de los sujetos en su lucha por la igualdad.

El derecho a la educación, desde esta perspectiva, no consiste sólo en tener espacios escolares para todos y cada uno de los niños en una sociedad; si bien, aún en muchos estados, ésta sigue siendo una reivindicación necesaria ante la inoperancia y la falta de interés de las autoridades.

Son aún muchos millones los niños que no tienen acceso a un puesto escolar: 58 millones de niños entre seis y 11 años en 2014, según el último informe de la Unesco sobre este tema (Unesco, 2014).

Es más, según se afirma en este informe, la mayoría de ellos nunca pisarán un aula. Las cifras se han estancado en los últimos años, lo que dice mucho acerca del avance de las políticas más conservadoras en el terreno de los derechos humanos y de la infancia en general. Las cifras son más escandalosas, si cabe, si miramos el siguiente tramo de edad correspondiente a la enseñanza secundaria.

Los países que están consiguiendo rebajar esta cifra deben su éxito, fundamentalmente, a la supresión de los derechos de matrícula. Esto es, a la garantía de gratuidad de la enseñanza, un principio de la educación republicana que no siempre se cumple. Otras razones tienen que ver con el incremento de las ayudas sociales y la inversión en educación y la atención a las minorías étnicas y lingüísticas.

Con claridad, estos datos apuntan al fortalecimiento del modelo de enseñanza pública como garante del ejercicio del derecho a la educación, que atienda no solamente al puesto escolar, sino también a una educación de calidad, digna, que ofrezca opciones de vida a toda la ciudadanía, sea cual sea su condición.

En este sentido, entiendo que las políticas tendientes a crear condiciones especiales a los colectivos más exitosos en el sistema es una sutil forma de segregación, que ofrece más y mejores posibilidades a unos frente a otros, desconociendo las razones económicas, sociales y culturales que se esconden detrás del éxito académico (Fernández Enguita *et al.*, 2010). El derecho a la educación se garantiza prestando más atención y poniendo más medios en aquellas situaciones que parten con déficits relevantes por las razones expuestas (Cortés y Villanueva, 2011; Connell, 2006).

La escuela debe estar pensada desde la razón de los más débiles, para los que la educación justamente es una herramienta de progreso y emancipación, y no desde la razón de los poderosos, para quienes la escuela es una forma de perpetuar su *status quo*. Si el derecho a la educación no es entendido así, estamos pervirtiendo el sentido mismo de la educación como bien colectivo.

El segundo eje que planteo es el de la soberanía, individual y colectiva, entendida como la capacidad de autogobierno de los pue-

blos y los individuos. Si bien este principio fue una conquista de la modernidad, frente al poder absolutista de las monarquías occidentales, parece que el tiempo y la hegemonía liberal y conservadora en la sociedad han limitado y restringido su uso.

El principio de soberanía, aplicado a la educación y al sistema educativo es bien simple: frente al currículum prescrito y la enseñanza regulada –hiper-regulada, en realidad– hay que colocar al sujeto y a su necesidad de comprender y actuar en el mundo como condición para su emancipación personal, cultural, social y política.

La práctica actual de la escuela coloca al sujeto en un lugar subordinado y dependiente, con nula capacidad de decisión sobre las cuestiones que le importan. Dicho de otra manera, su condición de sujeto libre queda colgada en la puerta de la escuela. Este principio es válido para el colectivo del alumnado y el del profesorado, ya que ambos están sometidos a la misma lógica dependiente, aunque con sus matices.

El sistema educativo es planeado, planificado, pensado y puesto en marcha por agentes ajenos a la propia escuela: en parte políticos, en parte agentes mediadores como las editoriales y en parte administradores y gestores.

Los intereses personales y/o colectivos de los sujetos que acuden a la escuela para asegurarse un futuro exitoso se ven sometidos a un régimen disciplinar, en el que toda su actividad está previamente establecida y donde debe callar, obedecer y no destacar (Rivas *et al.*, 2010). Lógicamente, los sujetos de colectivos tradicionalmente menos escolarizados son los primeros que se resienten de esta condición escolar, estando abocados a luchar contra el sin-sentido del esfuerzo por el esfuerzo –según la máxima neoconservadora aplicada a la escuela–, o bien al fracaso y al abandono, antes o después.

El sentido de lo público como bien colectivo debería retomar este concepto y empezar a construir la relación educativa desde la horizontalidad, la participación y la autonomía real, permitiendo que los sujetos se sientan copartícipes del proceso y comprometidos con sus decisiones; algo que sólo se garantiza desde el ejercicio de la so-

beranía como un principio de acción y de pensamiento. Las así llamadas innovaciones educativas, que tienen mayor influencia e impacto social, son aquéllas en las cuales los sujetos conviven con autonomía y con sentido crítico, desde el diálogo, en el espacio educativo. La igualdad viene de la mano de la capacidad de decidir y de participar.

Se hace necesario, pues, liberar al sistema educativo de las tutelas que la sostienen y dominan en el momento actual: el Estado, la Iglesia y el Mercado. Aun pensando en un estado laico, republicano y social, la escuela es una de las pocas instituciones sociales que siguen sometidas a una lógica exógena.

En primer lugar, el Estado trasciende su papel como garante del ejercicio del derecho a la educación, para convertirse en regulador y controlador de los procesos educativos, asumiendo una tutela permanente de los procesos escolares. El problema se agudiza si pensamos en el Estado como una estructura administrativa, no solamente política, que establece sus estrategias desde la perspectiva de la gestión, desde una cierta idea de la eficacia, la homogeneidad, las garantías jurídicas, etc.

De este modo, la tutela no tiene que ver con un sistema democrático de toma de decisiones, que sería el punto más aceptable en este proceso, sino con decisiones de tipo administrativo; esto es, control y regulación.

Por otro lado, dado el sentido trascendente que vivimos en las culturas occidentales mayoritariamente, la Iglesia, como institución –tenga el carácter que tenga–, ejerce una tutela moral (a veces incluso coercitiva) sobre los sujetos y los colectivos, orientando las decisiones educativas.

Más allá del complejo problema de la religión en la escuela, lo cierto es que los sistemas de creencias institucionales ejercen una fuerte presión sobre la escuela, mediando incluso en relación con los contenidos académicos a desarrollar en el currículum. La «guerra escolar» vivida en España, por ejemplo, en torno a la educación para la ciudadanía o para los contenidos de ciencias sociales o naturales, es un mero ejemplo. La acción de las editoriales educativas, la mayoría

propiedad o gestionadas por organizaciones religiosas, es otra buena muestra. Ello conduce a nuevas bolsas de desigualdad, al incorporar estos principios de forma diferenciada, en función del colectivo de referencia.

Por último, el Mercado, en su sentido más crudo, entra a formar parte del debate educativo, creando unas condiciones propias que afectan los contenidos (más academizados, con menos formación humanista, artística o moral), la gestión (pérdida democrática, gestión centralizada, privatización encubierta) y la definición de las finalidades del sistema (emprendurismo, orientación hacia la universidad, formación profesional como alternativa menos cualificada, etc.).

ESCUELA PÚBLICA

Después de lo dicho, merece ya apuntar el modo como entiendo la escuela pública, en coherencia con estos principios. Así, entiendo por tal, la opción ideológico-política que concibe la educación como un proceso de construcción colectiva, a favor de la emancipación y la vida democrática. No se trata, por tanto, de un problema normativo o administrativo, de gestión de una institución, sino de una forma de entender la educación, el conocimiento, las relaciones sociales y la equidad en un sistema social.

Desde mi punto de vista, no es una cuestión de posibilidades, que nos colocaría en una política de mercado, sino de construcción de sociedad, desde un principio de construcción colectiva y compartida que nos compromete como sujetos, como ciudadanos y como profesionales.

Subyace en esta concepción, por tanto, la idea de *comunidad* como la base colectiva sobre la cual construir el proyecto de escuela.

Resulta pertinente, en este sentido, la definición que nos ofrece Espósito (2003) sobre comunidad (*communitas*, en su caso):

Communitas es el conjunto de personas a las que une, no una "propiedad", sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un "más", sino por un "menos", una falta, un límite que se configura como un gra-

vamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está "afectado", a diferencia del que está "exento" o "eximido" (pp. 29-30).

Comunidad, por tanto, como forma de afrontar las carencias; por ello, las desigualdades, las carencias, las necesidades, etc. No es un principio de regulación, sino de solidaridad, que aplicado al sistema educativo debería subvertir el orden instituido. Hablar de comunidad escolar vendría a ser equivalente, de este modo, a hablar de cooperación, colaboración, apoyo mutuo, etc. Principios que están lejos de las tutelas que antes planteé, así como de los modos de hacer de la escuela, entendida como proyecto de futuro para sujetos más capacitados.

Como nos recuerda también Bauman (2003), todos necesitamos tomar el control (principio de soberanía) sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida, pero este control sólo se puede lograr de forma colectiva.

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretrejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho (p. 175).

Nos encontramos por tanto a la escuela, entendida no como un problema didáctico-organizativo, sino como un proceso político que compromete a los sujetos, concebidos como colectivo en torno a una comunidad. El aprendizaje no tiene que ver con lo prescrito en un currículum, sino con la vivencia social, política y cultural en el interior de la institución, entendida como parte de un proyecto social más amplio.

En este sentido, se diferencia de la escuela estatal, en la medida en que el referente no está en la acción del Estado o de la política partidista, sino del proyecto colectivo. El Estado debe garantizar, como ya he comentado, la existencia de una oferta educativa univer-

sal y en igualdad de condiciones, pero no debería convertirse en el “patrón” o el “titular” –de acuerdo con la nomenclatura de la legislación española–, de la escuela.

Tendríamos que diferenciar, por tanto:

- **Escuela estatal:** Donde el Estado define las necesidades educativas (las finalidades), los aprendizajes mínimos comunes y regula la gestión desde una perspectiva generalmente de jerarquía burocrática (tal como antes comenté) y dependencia partidista, de acuerdo con los avatares electorales.
- **Escuela privada:** Donde el patrón, el titular o propietario define las finalidades que siempre tienen un carácter particular y propio, así como la gestión y el contenido no regulado por la curricula oficial o la orientación que hay que dar a ésta. La participación, salvo excepciones muy particulares, es nula u orientada sólo al apoyo a la titularidad.
- **Escuela pública:** Donde la comunidad define las finalidades, garantiza la pluralidad, la diferencia, el respeto y la convivencia como contenido educativo y se gestiona desde la comunidad en un proceso democrático participativo.

En el escenario político internacional actual, donde la escuela pública es confundida con la titularidad estatal, se hace necesario seguir apostando por sostener esta última como la única que garantiza el derecho a la educación y la pluralidad democrática, si bien entendiendo que es necesario avanzar en un proceso de consecución de un modelo público, en el que la comunidad ocupe el lugar principal en su gestión.

CONCLUSIÓN

En síntesis, abogo por una escuela pública, entendida como un espacio compartido y democrático frente a las tendencias de las políticas públicas actuales, que colocan a la escuela como un espacio profesionalizado, burocratizado y regulado, en el que se ejerce una tarea preestablecida y definida como trabajo docente, colocando el fiel de la balanza inclinado hacia el lado del currículum frente a las necesidades de los sujetos.

Entiendo que esta escuela pública sería la única capaz de afrontar los retos de la desigualdad y propiciar una educación en libertad, de acuerdo con los principios de solidaridad, respeto, diferencia, participación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento y del sentido de la sociedad.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI.
- CONNELL, R. (2006). *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- CORTÉS, P. y VILLANUEVA, A. (2011). "Reflexiones sobre un plan de acción socio-educativo para la integración y convivencia en un barrio marginado social y culturalmente", *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5 (2), pp. 125-138.
- DIAZ, I. y RIVAS, J. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: el proyecto educativo colonial en el África Occidental francesa*, Madrid, CSIC.
- DUSSEL, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- ESPÓSITO, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Madrid, Amorrortu.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. y MENA, L. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación "La Caixa".

- GUTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Madrid, Paidós.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*, London, The Falmer Press.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación*, París, Unesco.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- RIVAS, J. (2010). "Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica", en P. Aparicio, *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*, Xàtiva, Valencia, Ediciones del Crec, pp. 57-72.
- RIVAS, J. (2015). "La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación", en M. Aparicio Barberán e I. Corella Llopis, *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras*, Xàtiva, Valencia, Ediciones del Instituto Paulo Freire España, pp. 39-51.
- RIVAS, J.; LEITE, A.; CORTÉS, P.; MÁRQUEZ, M.; PRADOS, E. y PADUA, D. (2010). "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación* (353), pp. 187-209.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*, Barcelona, Oxfam-Intermón.
- UNESCO (2014). *Documento de Política 14 / Boletín 28*, Ginebra, Unesco.

José Ignacio RIVAS FLORES

Doctor en Ciencias de la Educación y catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, España, donde ejerce como docente desde 1985. Coordinador del Grupo de Investigación Procie (profesorado, comunicación e investigación educativa), desde su creación en 1996. Su investigación está centrada en el paradigma biográfico-narrativo, desde el que investiga en la experiencia escolar, vida y trabajo de los docentes, política educativa, desarrollo profesional docente e institución educativa. Correo E.: i_rivas@uma.es

DESIGUALDADES EDUCATIVAS: EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TAMAULIPAS

**José Rafael SÁENZ RANGEL
y Arcadio Alejandro GARCÍA CANTÚ**
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN

Los temas de desigualdad social han ocupado la atención de los investigadores sociales en los últimos años y se han convertido en un tema candente. La desigualdad y la justicia social presentan retos relacionados con la sostenibilidad de las economías, la estabilidad política, social, cultural, medioambiental y, particularmente, la educativa.

Este trabajo aborda las desigualdades sociales y su relación con el desarrollo educativo del estado de Tamaulipas. Propiamente, se sitúa en el nivel básico de secundaria. En este nivel educativo, a través de los exámenes nacionales de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale), se observa la situación académica de los estudiantes y las diferencias existentes entre escuelas públicas y privadas, así como entre las rurales y urbanas. Se describe, además, la relación que guarda la entidad con el resto de los estados del país en materia educativa.

Palabras clave: desigualdad social, ENLACE, Excale.

EDUCATIONAL INEQUALITIES: THE PANORAMA OF SECONDARY EDUCATION IN TAMAULIPAS ABSTRACT

Social inequality topics have called the attention of social researchers in recent years, and they have become a hot topic. Inequality and social justice are challenges related to the sustainability of economies, as well as the political, social, cultural, environmental stability, and particularly, education.

This study addresses social inequalities and their relation with educational development in the State of Tamaulipas. It is focused mainly at secondary level (middle school) through national exams such as the National Evaluation for Academic Achievement (ENLACE), and the Quality Education and Achievement Exam (Excale), where the academic standing of students is analyzed by comparing the differences between public and private schools, as well as urban and rural systems. In addition, it describes the relationship between the states in comparison with the others in the field of education.

Keywords: Social inequality, ENLACE, Excale.

INTRODUCCIÓN

Abordar la temática de las desigualdades sociales en general al día de hoy obedece a la gran preocupación que a nivel internacional ha adquirido. Esto lo podemos apreciar en el *Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales* de la UNESCO 2016, en el cual los estudiosos de las Ciencias Sociales coinciden en que las problemáticas de las desigualdades sociales en el mundo se han generalizado, no sólo en sociedades donde hay mayor pobreza, sino que el tema en cuestión no hace distinción sobre el nivel de desarrollo de los países. Así, podemos deducir que el tópico de las desigualdades sociales y de la justicia social se ha generalizado a lo largo de los últimos años.

Ante esta situación, la pregunta obligada es: ¿Qué es la desigualdad social? En la actualidad, la desigualdad es vista como un trato desigual que indica diferencia y discriminación de una persona a otra, o de un grupo a otro, por razones de posición social, económica, religiosa, sexo, color de piel, entre otras.

En la sociedad actual la desigualdad social y la pobreza son dos problemáticas que están íntimamente relacionadas. Es común ver que en países que registran altos niveles de concentración de la riqueza, una gran proporción de sus habitantes vive en condiciones de pobreza.

Un ejemplo claro es México, en donde la riqueza del país es centralizada por un número muy reducido de personas (el 1% con-

centra el 21% de los ingresos), creando con ello una grave situación de desigualdad y de falta de justicia social. De ello da cuenta el informe de Oxfam, intitulado “Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político” (Esquivel, 2015).

EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN TAMAULIPAS: CANTIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

En Tamaulipas, por su situación geográfica colindante con Estados Unidos, se han generado procesos de migración e inmigración –principalmente en ciudades situadas en la franja fronteriza norte–, que constituyen una muestra de la dinámica poblacional que se vive en la actualidad. Los migrantes provienen, en su mayoría, de los estados de Veracruz y San Luis Potosí e, inclusive, Oaxaca, que por diversas razones han llegado a nuestra entidad. Junto con ello, un flujo migratorio internacional proveniente de Centroamérica aumenta las cifras poblacionales en el estado.

De acuerdo con el informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el incremento se ha dado de la siguiente manera. Según sus datos, los censos que se realizaron desde 1900 hasta 1940 muestran que la población se mantuvo con menos de medio millón de personas. Sin embargo, ya para el periodo de 1940 a 1960, el estado alcanzó el millón de habitantes. El INEGI estimó que ya en 2015, la población de Tamaulipas era de aproximadamente 3 441 698 habitantes: 1 749 512 mujeres y 1 692 186 hombres. Con estos números, Tamaulipas ocupa a nivel nacional el número 13 de las entidades federativas, según su número de habitantes (INEGI, 2015).

Además de la tasa de natalidad, la dinámica de migración que vive nuestro estado se ha acrecentado, debido a las 113 953 personas migrantes que llegaron a vivir a Tamaulipas durante el periodo comprendido de 2005 a 2010, representando con ello un incremento poblacional de un 3.3% aproximado. De estos migrantes, por cada 100 personas, 45 eran originarios del estado de Veracruz, nueve provenían de San Luis Potosí, nueve dijeron ser de Nuevo León, cuatro se identificaron como del Estado de México y cuatro del Distrito Federal (hoy Ciudad de México-CDMX).

En 2010 llegaron a Tamaulipas 106 410 personas, de las cuales de cada 100, 40 provenían de Veracruz, 11 de Nuevo León, 10 de San Luis Potosí, seis del Distrito Federal y cuatro de Coahuila de Zaragoza (INEGI, 2015).

En cuanto al nivel de escolaridad en Tamaulipas, el grado promedio de la población de 15 años y más es de 9.4 años, lo que equivale a poco más de la secundaria concluida. Si se toma en cuenta que a nivel nacional la población de 15 años y más tiene 9.1 grados de escolaridad en promedio, Tamaulipas está posicionado por encima de la media nacional (INEGI, 2015).

Destaca en el informe INEGI 2015 que en Tamaulipas, por cada 100 personas de 15 años y más, 3.7 no tienen ningún grado de escolaridad, 53.4 tienen la educación básica terminada, 23.1 finalizaron la educación media superior, 19.4 concluyeron la educación superior, mientras que el 0.4 no especificaron.

Con respecto al analfabetismo que se presenta en Tamaulipas, no es tan grave, ya que sólo tres de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir, tomando en cuenta que, a nivel nacional, no saben leer ni escribir seis de cada 100 habitantes (INEGI, 2015).

DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN LA PRUEBA ENLACE 2013

El tema de la educación en Tamaulipas se presenta relativamente bien; de ello da muestra el grado de escolaridad con el que cuenta su población, el cual se ubica por encima del promedio nacional. Sin embargo, al analizar el aprovechamiento escolar que se hace con la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en educación primaria y secundaria en las asignaturas de Español y Matemáticas la realidad es otra. Como muestra, tomamos el nivel educativo de secundaria, en el que se ven importantes diferencias de aprovechamiento en estas dos asignaturas entre secundarias públicas (general, técnica y telesecundaria) y privadas.

Para contextualizar dicha problemática, es necesario conocer la cobertura de la educación secundaria en Tamaulipas, la cual, de acuerdo con las estadísticas emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el periodo de 2013-2014 la matrícula en el nivel secundaria era de 178 015 en el sector público, distribuida en secundarias generales (94 446), telesecundarias (16 139) y técnicas (67 430); en el ámbito de escuelas privadas, la matrícula era de 13 673 estudiantes (SEP, 2014).

Con los resultados de la prueba ENLACE 2013 se puede apreciar que en México prevalecen una gran variedad de desigualdades educativas; por ejemplo, en el acceso a los servicios educativos y en su calidad. Este doble reto se presenta tanto en primaria como en secundaria, particularmente en la evaluación de los aprendizajes sobre el dominio de temas relacionados con Español y Matemáticas.

En la siguiente gráfica se puede apreciar que sólo diez estados de la República Mexicana se ubican por encima de la media nacional, en cuanto a conocimientos de Matemáticas, y es el estado de Tabasco el que resulta mejor evaluado; en contraste, Oaxaca es el que sale menos favorecido a nivel nacional.



Fuente: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/28_EB_2013.pdf. Fecha de consulta: 16/01/2017

El caso de Tamaulipas es interesante dado que, como lo hemos dicho, es un estado con un promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de 9.4, dato que lo posiciona por encima de la media nacional. Su cobertura en secundaria es una de las más altas a nivel nacional, la cual en 2012 fue de 90.9 y, en 2013, de 94.6 (SEP, 2014).

Dichos datos posicionan a Tamaulipas por encima de la media nacional, pero en los resultados de la prueba ENLACE 2013, los niveles de aprovechamiento entre “Bueno” y “Excelente” ubican a la entidad por debajo de la media nacional, con un resultado de 16.4%. Este dato la ubica en el grupo de estados con resultados por debajo de la media nacional, inclusive con aquéllos considerados de alta y mediana marginación, como Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán y Tlaxcala. De lo anterior se deduce que, a pesar de que se avanza en cobertura e infraestructura, en cuanto a la calidad de la educación no se transita del todo bien, al menos en Español y Matemáticas en el nivel de secundaria.

Hay que mencionar que en las evaluaciones recientes de ENLACE 2006 y ENLACE 2013, Tamaulipas ha avanzado considerablemente. Por ejemplo, la evaluación sobre los conocimientos de Matemáticas en secundaria en 2006 fue de 3.8 y, en 2013, de 16.4, avanzando un 12.6% en aprovechamiento. Pero los esfuerzos no han sido los suficientes para ubicarse por encima de la media nacional. Como lo hemos mencionado, dada su importancia geográfica, por su cercanía con Estados Unidos, su importancia económica y, por ende, su disposición de mayores recursos para apoyar el tema educativo, entre otras características, el desarrollo educativo de Tamaulipas debería ser mayor.

En dicho comparativo de las estadísticas históricas de 2006-2013 que se presentan por parte de la SEP se puede apreciar que, en el caso de Tamaulipas, en la evaluación de conocimientos de Matemáticas, el nivel de aprovechamiento es “Insuficiente”, aunque ha experimentado una disminución a lo largo de los seis años del 12.3%. Los resultados de “Insuficiente” la ubican por encima del 50%, mientras que el nivel de aprovechamiento “Elemental” experimenta un aumento insignificante del 0.1%. En este rubro se encuentra el 30%

neas (5). Todos los restantes acrecentarían su puntuación por encima de los 15 puntos. No obstante este avance, resulta insuficiente para alcanzar la media de diferencia nacional (19). En ese sentido, el grueso de los estados no cumple con las expectativas promedio de avance de 2006 a 2013, y tal es el caso de la entidad tamaulipeca.

DESIGUALDAD EDUCATIVA: CANTIDAD Y CALIDAD- PÚBLICO Y PRIVADO

La problemática más fuerte de esta evaluación la encontramos cuando se compara el nivel de aprovechamiento entre escuelas públicas y privadas. En este sentido, las escuelas privadas tienen mejor aprovechamiento académico en la prueba ENLACE 2013 de nivel secundaria en las áreas de Español y Matemáticas.

Al analizar a detalle los resultados por tipo de plantel, se confirma que la educación impartida en México no está cumpliendo con una de sus premisas fundamentales, ésta es, ser la escalera de ascenso social que contribuya al combate de los problemas de desigualdad.

Aunado a lo anterior, como lo dicen Eréndira García y Mariana Avendaño (2011), la mayoría de los mexicanos cree que nuestro país no ofrece oportunidades básicas para superar las lacerantes condiciones de pobreza y desigualdad económica. Lo anterior lo relacionan con el acceso a bienes y servicios públicos de calidad, como el educativo, de salud, seguridad social, entre otros.

Ante ello concluyen afirmando que:

los ciudadanos sumidos en la pobreza sufren la doble condición de percibir ingresos insuficientes para superar esta condición y se ven expuestos, al mismo tiempo, a deficiencias en el acceso a bienes y servicios públicos de calidad. Este mecanismo que juega en dos direcciones es doblemente limitante para muchos mexicanos con aspiraciones legítimas a un mayor bienestar económico y social (García y Avendaño, 2011).

De lo anterior se deduce que, en el rubro educativo, la educación sólo reproduce las condiciones socioeconómicas, culturales y sociales en que se encuentra cada estudiante en México. En este sentido puede pensarse que la educación, en tanto no combate la desigualdad, incluso la propicia. Pero los educadores, en tanto estén preparados para desempeñar una labor docente seria, comprometida y de calidad, sí pueden paliar la desigualdad y promover así la igualdad, al menos en su aspecto de calidad educativa. De ahí que su constante preparación y actualización sea crucial (Guzmán, 2016).

Si bien es cierto que la igualdad en términos de cobertura ha sido más o menos cubierta en su totalidad, la problemática más lacerante se encuentra en la calidad educativa al interior del país, la cual dista mucho de haber sido resuelta. En este sentido, en la evaluación ENLACE 2013 se puede observar que, en lo que respecta a los niveles básicos de educación, el estrato educativo privado, correspondiente al sector poblacional urbano, es el mejor evaluado. Esto quiere decir que sus alumnos muestran un aprendizaje más satisfactorio (Guzmán, 2016). El tema de la calidad educativa empeora cuando analizamos otros de los estratos educativos públicos; nos referimos en especial al sector rural e indígena. En este caso, los estudiantes presentan en las evaluaciones estandarizadas un aprendizaje insatisfactorio, y sus evaluaciones caen muchos puntos por debajo de los alumnos del estrato privado-urbano. Con lo anterior, la autora, con base en las fuentes consultadas, concluye diciendo que la educación privada es mejor que la educación pública (Guzmán, 2016).

Ante lo anterior, para la mayoría de los mexicanos, el supuesto de que la educación es una fuente de oportunidades futuras que permiten movilidad social, no es así. Más bien estamos ante el panorama real que nos muestran las evaluaciones estandarizadas, de que aquéllos que tienen más, reciben además una mejor educación, la cual les ofrecería más y mejores posibilidades de movilidad social que a aquéllos que tienen menos y, que al recibir una educación inferior en términos de calidad, obtienen menos posibilidades de oportunidades futuras. Justo como lo dice la epístola de San Mateo 25:39 en las escrituras bíblicas: "Porque a todo el que tiene, más se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará".

En ese sentido, Tamaulipas no está exento de esta desigualdad educativa, ya que cuando vemos los resultados por tipo de plantel, observamos, por ejemplo, a nivel nacional a las telesecundarias, que son los que atienden a uno de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Éstos muestran los mayores niveles por debajo de los conocimientos básicos en Matemáticas (40.3%), en contraste con los planteles privados (13.1%), a los que acuden los jóvenes de los sectores más privilegiados. Estas últimas escuelas también enfrentan problemas muy serios, ya que el 34.5% de sus alumnos presentan conocimientos básicos de Matemáticas, en contraste con solamente el 12% con conocimientos avanzados (Martínez, 2015).

En las evaluaciones de las instituciones educativas de nivel secundaria, entre públicas (general, técnica y telesecundaria) y privadas, estas últimas son las que obtienen mejores resultados en la evaluaciones de conocimientos de Matemáticas. Además, se observa que a lo largo del periodo que va de 2006 a 2013, su nivel de aprovechamiento escolar va en aumento, al pasar del 17.7% al 41%. Esto es, un incremento neto de aprovechamiento del 23.3%, dato que se puede ver en la siguiente gráfica.



Fuente: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/28_EB_2013.pdf. Fecha de consulta: 16/01/2017

Lo mismo sucede cuando analizamos los resultados de las evaluaciones históricas de 2006 a 2013 en el nivel de aprovechamiento en Español, los cuales muestran que las escuelas privadas están liderando esta evaluación, mientras que las escuelas públicas no han podido aumentar de manera considerable su aprovechamiento a lo largo de esos seis años. Además se observa que las telesecundarias son las que resultan peor evaluadas en la prueba Excale 2006 y en ENLACE 2013.

Fig. 1. Etapas dentro de la cadena de valor del conocimiento



Fuente: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/28_EB_2013.pdf. Fecha de consulta: 16/01/2017

Además, hay que mencionar que, según la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) 2013, se indica que las telesecundarias en México tienen características contextuales y estructurales que las hacen diferentes del resto de las escuelas secundarias del país, debido a que se ubican en zonas rurales y marginadas (Páez, 2015). Esta conclusión coincide con lo planteado por Guzmán (2016) en líneas anteriores, en cuanto a que la educación en el sector rural e indígena es deficiente, en comparación con la educación privada, considerada, en términos generales, como mejor que la pública.

Aunado a lo anterior, en el informe Oxfam se da cuenta, en el ámbito educativo, que mientras que el pago de colegiaturas y transportación en escuelas privadas es deducible de impuestos, el 48% de las escuelas públicas carece de acceso a drenaje, el 31% carece de acceso a agua potable, el 12.8% no cuenta con baños o sanitarios y el 11.2% no tiene acceso a energía eléctrica. Por otro lado, en el 61.2% de ellas, los alumnos no cuentan con acceso a un equipo de cómputo y el 80% de los estudiantes no tiene internet, lo que pone a estos alumnos en clara desventaja con los de escuelas privadas (Esquivel, 2015:38).

Habría que decir también que las telesecundarias representan la mitad de las escuelas de este nivel educativo, y que atienden a una quinta parte de la matrícula nacional. Por tanto, no es un tema menor analizar este tipo de escuelas (Páez, 2015).

En el mapa de aprovechamiento en secundaria en el área de Español a nivel nacional, nuevamente Tamaulipas figura dentro de los estados que tiene resultados por debajo de la diferencia nacional, como se puede apreciar en la siguiente gráfica. Ello nos orilla a reflexionar sobre la problemática de aprovechamiento en Tamaulipas, por el tipo de calidad de educación que se da a la comunidad estudiantil, ya que hay notorias diferencias entre escuelas rurales y urbanas, públicas y privadas.



Fuente: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/28_EB_2013.pdf. Fecha de consulta: 16/01/2017

También podemos apreciar que de los estados con frontera con Estados Unidos, Tamaulipas es el único con resultados por debajo de la diferencia nacional. Con lo anterior, se encuentra dentro del grupo de los 15 estados con evaluación desfavorable en Español y Matemáticas en la prueba ENLACE 2013.

De ese grupo de 15 entidades que tienen un puntaje menor de la media nacional, con referencia al grado de diferencia (entiéndase avance de 2006 a 2013) que es 5, el estado de Tamaulipas se encuentra en la mitad, con un avance de diferencia de 2.8. Si hiciéramos una clasificación general en cuatro grupos, tomando en cuenta las 32 entidades y los puntajes de la gráfica anterior, Tamaulipas se localizaría en el último grupo.

CONCLUSIONES

Tamaulipas, por ser un lugar fronterizo, se vuelve paso obligado de migrantes con intenciones de cruzar a Estados Unidos. Quienes logran su cometido, no permanecen en la entidad; no así los migrantes que, por distintas circunstancias, se quedan a radicar en el estado.

Este factor, que propicia un crecimiento poblacional en Tamaulipas, no representa mayor inconveniente en el ámbito educativo con relación a la cobertura de educación básica (primaria y secundaria), porque ese rubro sigue siendo cubierto casi en su totalidad por las autoridades educativas y los gobiernos federal y estatal. Así lo indican datos del INEGI, en cuanto a que los años promedio de escolaridad son mayores a nueve años. Incluso, el grado de analfabetismo es menor al presentado a nivel nacional. El problema educativo en Tamaulipas no radica ahí, sino en el desarrollo educativo y de aprovechamiento de los estudiantes.

En sí, las desigualdades educativas en general de la educación en Tamaulipas y propiamente de la educación de secundaria, se vuelven desalentadoras cuando son sometidas a evaluación. Así lo demuestran los resultados de las evaluaciones ENLACE y Excale, en las que la entidad, en las materias de Español y Matemáticas, se ubica

por debajo de la media nacional, tanto en aprovechamiento como en crecimiento diferencial de 2006 a 2013, años en los que se ubican dichas evaluaciones referenciales.

Si se clasificara en cuatro grandes grupos el avance educativo en Español y Matemáticas de 2006 a 2013, Tamaulipas se localizaría en el cuarto grupo de ellos. Es decir, en el último bloque de entidades que presentan menor grado de aprovechamiento educativo.

En relación con el nivel educativo entre escuelas públicas y privadas, estas últimas arrojan mejores resultados. En el mismo tenor se localizan las escuelas rurales, en comparación con las urbanas. Las diferencias, por tanto, son marcadas entre las escuelas secundarias urbanas y las telesecundarias.

Viéndolos en proyección, estos rezagos educativos vienen acompañados de un panorama desalentador, porque las expectativas de crecimiento académico y profesional reflejan una cruda realidad, cuando los futuros profesionistas egresados de escuelas públicas tienen escasos espacios laborales de empleos bien remunerados. Por lo que la escalada social se da de manera reducida, no así las desigualdades sociales, que continúan creciendo.

REFERENCIAS

- ESQUIVEL, G. (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político* - Read more at: <http://scl.io/U9Pioazc#gs.fYNalIYk>, México D.F., Oxfam México. Recuperado el 17 de 10 de 2016, de http://www.cam-bialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf
- GARCÍA, E. y AVENDAÑO, M. (2011). "La desigualdad: lo que divide a los mexicanos", *Este País*. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de <http://archivo.estepais.com/site/2011/la-desigualdad-lo-que-divide-a-los-mexicanos/>
- GUZMÁN, X.F. (2016). *Grupo LOGA S.C.* Recuperado el 15 de octubre de 2016, de <http://www.escuelasenred.com.mx/articulos-detalle.php?id=4>

- INEGI (2015). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tam/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=28>
- MARTÍNEZ, M.A. (2015). "Desigualdades educativas: el panorama educativo de México", *Animal Político*. Recuperado el 12 de mayo de 2016, de <http://www.animalpolitico.com/blogueros-el-blog-de-mexico-evalua/2015/11/02/desigualdades-educativas-el-panorama-educativo-de-mexico/>
- PÁEZ, S. (2015). "Maestros de telesecundaria, en peor condición laboral: OCDE. *e-consulta*". Recuperado el 17 de abril de 2016, de <http://www.e-consulta.com.mx/nota/2015-05-13/educacion/maestros-de-telesecundaria-en-peor-condicion-laboral-ocde>
- SEP (2014). *Estadística del Sistema Educativo Tamaulipas. Ciclo escolar 2013-2014*, México, SEP. Recuperado el 8 de febrero de 2016, de http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_28TAMPS.pdf

José Rafael SÁENZ RANGEL

Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Maestro en Historia por la Universidad de Colima, México. Pasante del Doctorado en Ciencias Sociales por El Colegio de Tamaulipas, México. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación de Historia e Historiografía Regional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de investigación: estudios sobre Historia e Historiografía en prácticas educativas. Correo E.: jsaenr@docentes.uat.edu.mx

Arcadio Alejandro GARCÍA CANTÚ

Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Maestro en Historia por la Universidad de Colima, México. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación de Historia e Historiografía Regional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de investigación: Estudios sobre Historia e Historiografía en prácticas educativas. Correo E.: aagarcia@docente.uat.edu.mx

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Vol. I, N. 1 (1991)

Carlos GUTIÉRREZ NÚÑEZ *Impacto de la apertura comercial en la estructura productiva de la economía nacional.* pp. 7-32.

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Sobre la identidad y el carácter nacionales.* pp. 33-66.

Maribel MIRÓ FLAQUER *Mestizaje cultural e identidad nacional en la obra de Francisco Javier Clavijero.* pp. 67-78.

Marco Aurelio NAVARRO LEAL *Teoría y práctica educativa: piezas de un rompecabezas.* pp. 79-91.

Enrique SALAZAR PERALTA *La pertinencia estratégica de la empresa pública industrial en México.* pp. 92-108.

Francisco TIRADO GUERRERO *La eficiencia terminal y el impacto social de los posgrados en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* pp. 109-117.

Vol. I, N. 2 (1991) y

Vol. II, N. 1 (1992)

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Diagnóstico breve para un programa de modernización de la educación superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* pp. 7-35.

Mario Lorenzo MARTÍNEZ S. *Comparaciones interregionales de la relación escala-productividad en la agricultura del sector privado en México.* pp. 36-44.

Eduardo MERCADO GÁMIZ *Los estudios de posgrado: demanda del sector productivo.* pp. 45-50.

Maribel MIRÓ FLAQUER *1886: elecciones en Tamaulipas al Congreso de la Unión.* pp. 51-56.

David MOCTEZUMA N. *La cultura política de los mexicanos.* pp. 57-72.

Marco Aurelio NAVARRO LEAL *Elementos para el análisis de la determinación curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* pp. 73-86.

Úrsula OSWALD SPRING *México ante el reto del siglo XXI.* pp. 87-102.

Michael L. SNYDER *Puntajes méxico-americanos SAT: antes y después de una instrucción intensiva.* pp. 103-106.

Juan Fidel ZORRILLA Z. *Tradición científica de los estudios históricos en Tamaulipas.* pp. 107-121.

Vol. II, N. 2 (1992)

Raúl BÉJAR NAVARRO *El cambio mundial y la educación en México.* pp. 7-16.

Casimiro BENAVIDES y Gerardo SÁNCHEZ R. *La reserva de la biosfera "El Cielo": Caso de reflexión.* pp. 17-25.

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Actitudes institucionales en madres trabajadoras de la maquila de la frontera norte y los valores subyacentes atribuidos al trabajo, la industria y la escuela.* pp. 27-42.

Carlota GUZMÁN GÓMEZ *Los estudiantes en el mercado de trabajo (El caso de Historia y Economía de la UNAM).* pp. 43-61.

Octavio HERRERA PÉREZ *Acercamiento a la historia de la tenencia de la*

tierra en una provincia del septentrión novohispano: la colonia del Nuevo Santander. pp. 63-97.

Francisco F. PEDROCHE y Roberto MARGAIN HERNÁNDEZ *Consideraciones económicas sobre ecología*. pp. 99-107.

Michael L. SNYDER y José MUÑOZ DELGADO *Una comparación transcultural entre estudiantes de dos distintas nacionalidades. — Atribución del éxito académico*. pp. 109-117.

Juan Fidel ZORRILLA Z. *Protagonismo social y político en Tamaulipas*. pp. 119-127.

Vol. III, N. 1 (1993)

Magali DALTABUIT GODÁS y Juan Manuel PALENCIA A. *Conocimientos y creencias relacionadas al dengue y otras enfermedades febriles en comunidades de la península de Yucatán*. pp. 9-20.

Carlos GUTIÉRREZ NÚÑEZ, Julián TREVIÑO VILLARREAL, Arturo MORA OLIVO y Américo CARDONA ESTRADA *Evaluación ambiental y bases para un programa de manejo sostenido del Cañón del Novillo, Cd. Victoria, Tamaulipas. (Un enfoque multidisciplinario)*. pp. 21-57.

Enrique MALAGÓN INFANTE *La Constitución mexicana de 1917*. pp. 59-65.

Ignacio MARTÍN-BARÓ *La identidad nacional del salvadoreño*. pp. 67-91.

Josefina MENDOZA, et al. *Mito, sexo y feminidad*. pp. 93-101.

María Herlinda SUÁREZ ZOZA-YA *Equidad en una sociedad desigual*.

Reto de la modernización educativa. pp. 103-123.

Vol. III, N. 2 (1993)

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Identidad y carácter nacionales. Estudio comparativo entre regiones del occidente y del Bajío*. pp. 7-37.

Ana María CHÁVEZ GALINDO *La migración y el trabajo femenino. El caso de Tijuana*. pp. 39-73.

Eduardo E. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ *Los alimentos y su impacto social a través de la historia de la humanidad*. pp. 75-83.

Gabriel HERNÁNDEZ SANTA-MARÍA *Posmodernidad: ¿Fin de la historia?* pp. 85-90.

Marco Aurelio NAVARRO LEAL *Planeación educativa y discurso político*. pp. 91-102.

José Luis PARIENTE FRAGOSO *Los paradigmas de la administración*. pp. 103-127.

Medardo TAPIA URIBE *La cultura familiar y la escuela: el principio de nuestros sueños y nuestra imaginación*. pp. 129-143.

Vol. IV, N. 1 (1994)

M. GARZA C., R. LÓPEZ de L. y T. MEDINA M. *Diagnóstico preliminar de los sistemas de producción. Caso: Valle de Jaumave, Tamaulipas*. pp. 9-24.

Octavio HERRERA PÉREZ *El clan fronterizo. Génesis y desarrollo de un grupo de poder político en el norte de Tamaulipas, 1821-1852*. pp. 25-61.

Roberto César HERNÁNDEZ

ELIZONDO *El desarrollo del comercio exterior en Tampico, México, durante el Porfiriato*. pp. 63-78.

Isabel de la PORTILLA FLORES *Estrategias para un análisis y evaluación de los programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. pp. 79-84.

Carlos A. GARCÍA MOLINA, et al. *Frontera norte: perfiles de modernidad en la década de los ochenta. Una interpretación sociodemográfica*. pp. 85-101.

Adriana YÁÑEZ *Gerard de Nerval y la esencia de la poesía*. pp. 103-109.

Juan Fidel ZORRILLA Z. *Movilidad y continuidad en el poblamiento de Tamaulipas*. pp. 111-117.

Vol. IV, N. 2 (1994)

Raúl BÉJAR NAVARRO, Carlos G. BÉJAR y Héctor M. CAPPELLO *The academic evaluation of the Researchers' National System. — Some statements and consequences*. pp. 9-27.

Glorisa CANINO, Ian A. CANINO y Milagros BRAVO *Diagnostic assessment with Hispanic children*. pp. 29-41.

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Similarities and differences between Hispanics and Mexicans about their national identity and national character*. pp. 43-63.

Juan Ramón de la FUENTE *Health research needs and opportunities across the border*. pp. 65-70.

Sue KEIR HOPPE, Robert L. LEÓN y Teófilo GARZA-ELIZONDO *Depression in primary care settings in the*

United States and Mexico. pp. 71-81.

María Elena MEDINA-MORA *The Mexican Institute of Psychiatry and WHO*. pp. 83-88.

David MOCTEZUMA NAVARRO *Governability and public policies*. pp. 89-101.

Lee N. ROBINS *Cross-cultural issues in diagnosis*. pp. 103-118.

Aroldo RODRIGUES, M. Alice D'AMORIN, Bernardo JABLONSKY y Jacqueline PINTO MARTINS *Atribución del éxito o el fracaso a la habilidad o al esfuerzo en dos culturas*. pp. 119-132.

Juan Fidel ZORRILLA (+) y Mari-bel MIRÓ FLAQUER *Consideraciones sobre el litoral del Nuevo Santander*. pp. 133-150.

Vol. V, N. 1 (1995)

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Processes of change in the civic-political identity and character of two cities from the northeast of Mexico. —Revisiting the theory*. pp. 9-55.

Carlos GONZÁLEZ SIERRA *Introducción a la filosofía de Eduardo Nicol (un punto de vista externo)*. pp. 57-87

Araceli RIVERA ESTRADA *Rito y ceremonial de las unidades bioculturales en Balcón de Montezuma, Tamaulipas*. pp. 89-115.

Ma. Herlinda SUÁREZ ZOZAYA *Higher education, employment, and economic development in Mexico*. pp. 117-134.

Vol. V, N. 2 (1995)

Carlos GONZÁLEZ SALAS *Cul-*

tural identity of the different regions in Tamaulipas. pp. 9-22.

Carlos GUTIÉRREZ NÚÑEZ (+) *Economic-environmental evaluation in the agricultural sector of Tamaulipas.* pp. 23-55.

Roberto C. HERNÁNDEZ ELIZONDO *Sobre los conceptos de región y totalidad. Consideraciones metodológicas para el estudio de los procesos sociales regionales.* pp. 57-69.

_____ *About the concepts of region and totality. Methodological considerations for the study of social regional processes.* pp. 71-82.

Wayne H. HOLTZMAN *Search for a common language in psychological and psychiatric assessment: the Texas World Health Organization Collaborating Center.* pp. 83-98.

José Luis PARIENTE FRAGOSO *La Ley Orgánica de la administración pública en el Estado de Tamaulipas.* pp. 99-118.

Jesús TAMAYO *Radioactive and toxic waste dumps in the U.S. - Mexican border. Chronology and notes of a recent experience.* pp. 119-137.

Vol. VI, N. 1 (1996)

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Conciencia nacional a lo largo de la frontera norte de México.* pp. 9-26.

_____ *National conscience along the northern Mexican border.* pp. 27-44.

Daniel MATO *Relaciones internacionales y transnacionales. Las luchas por los derechos de los indígenas de América*

“Latina” y la transformación de las sociedades abarcanes. pp. 45-62.

_____ *International and transnational relations. The struggles for the rights of Indigenous people in “Latin” America, and the transformation of encompassing societies.* pp. 63-79.

Marco Aurelio NAVARRO y Dora María LLADÓ *Ubicación laboral de los profesionistas en Tamaulipas. Una primera aproximación.* pp. 81-96.

_____ *Labor position of “profesionistas” in Tamaulipas. A first approximation.* pp. 97-111.

Andrés PIQUERAS INFANTE *Lo étnico y lo nacional en el proyecto del Macro-Estado. El caso de Europa.* pp. 113-142.

_____ *Ethnicity and nationality in the Macro-State project. The case of Europe.* pp. 143-170.

Vol. VI, N. 2 (1996)

Freddy PANIAGUA, Víctor T. TAN y Angela S. LEW *Un resumen de las variaciones culturales en el DSM-IV.* pp. 7-32.

_____ *A Summary of Cultural Variations in the DSM-IV.* pp. 33-57.

José Luis PARIENTE FRAGOSO *Los Planes Estatales de Desarrollo y las actividades artísticas y culturales en Tamaulipas.* pp. 59-81.

_____ *State Development Plans and artistic and cultural activities in Tamaulipas.* pp. 83-103.

Héctor S. ROSALES AYALA *La tentación de existir. Ensayo sobre subjetividad y cultura.* pp. 105-128.

_____ *The temptation of existing. Essay on subjectivity and culture.* pp. 129-150.

Víctor ZÚÑIGA, César FUENTES y Jesús MONTENEGRO *Centralismo y autonomía en el arte en el norte de México. Ciudad Juárez y Monterrey: 1945-1990.* pp. 151-176.

_____ *Centralism and autonomy of art in the north of Mexico. Ciudad Juárez and Monterrey: 1945-1990.* pp. 177-200.

Vol. VII, N. 1 (1997)

Teresita E. AGUILAR *Medición de la participación en el ocio étnico.* pp. 7-21.

_____ *A measure of ethnic leisure participation.* pp. 23-36.

Héctor M. CAPPELO GARCÍA *El prejuicio en relación a las actitudes hacia los servicios médicos del IMSS.* pp. 37-61.

_____ *Prejudice related to attitudes toward social security medical services.* pp. 63-86.

Miguel Ángel GALINA H., Janet HUMMEL y Claudia D. PUGA *El reto de los estudios de posgrado en el marco del Tratado de Libre Comercio. Una revisión en medicina veterinaria.* pp. 87-100.

_____ *The challenge of postgraduate studies in the NAFTA framework. A review in veterinary medicine.* pp. 101-113.

Mario A. VÁZQUEZ SORIANO *Los espacios del patrimonio arquitectónico y urbano de Nuevo Laredo.* pp. 115-125.

_____ *Spaces of Nuevo*

Laredo's architectural and urban patrimony. pp. 127-136.

Arturo ZÁRATE RUIZ *El debate en torno a la "bondad" de la pena de muerte.* pp. 137-151.

_____ *A discussion about the "benefits" of capital sentence.* pp. 153-166.

Vol. VII, N. 2 (1997)

José CASTILLO *Fertilidad y empleo informal: Un estudio de los determinantes socioeconómicos de las tasas de natalidad en México.* pp. 7-19.

_____ *Fertility and informal employment: A study into the economic determinants of birthrates in Mexico.* pp. 21-33.

Cecilia GARZA *El "mañana" está aquí para los inmigrantes que buscan la ciudadanía norteamericana.* pp. 35-45.

_____ *"Mañana" is here for immigrants seeking American citizenship.* pp. 47-56.

Héctor S. ROSALES AYALA *El desarrollo sustentable. Propuesta de reformulación desde el ámbito cultural.* pp. 57-72.

_____ *Sustainable development. A proposal of reformulation from the cultural point of view.* pp. 73-87.

José Antonio TRUJEQUE *De la seguridad personal a la dominación colectiva. Notas sobre la constitución de liderazgos y redes de poder en ambientes marginales.* pp. 89-117.

_____ *From personal security to collective domination. Notes about the constitution of leaderships and power*

networks in marginal environments. pp. 119-145.

Eleuterio ZÚÑIGA REYES *Formación e investigación educativa en la educación superior.* pp. 147-160.

_____ *Educational training and educational research in higher education.* pp. 161-173.

Vol. VIII, N. 1 (1998)

Teresita E. AGUILAR y Cathy A. POHAN *Una experiencia de inmersión cultural para aumentar la competencia transcultural.* pp. 7-28.

_____ *A cultural immersion experience to enhance cross cultural competence.* pp. 29-49.

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA *Identidad nacional y carácter cívico-político en dos regiones de México. — Comparaciones entre ciudades del norte y centro-sur.* pp. 51-74.

_____ *National identity and civic-political character in two regions of Mexico. — Comparisons between north and south-center cities.* pp. 75-96.

Neva MILICIC y Ana María ARÓN *Clima social escolar: un programa de mejoramiento.* pp. 97-114.

_____ *School social climate: An improvement program.* pp. 115-131.

David MOCTEZUMA NAVARRO *La reforma del Estado y el pacto federal.* pp. 133-145.

_____ *State reformation and the federal pact.* pp. 147-158.

Mario A. VÁZQUEZ SORIANO *Precisiones sobre la ciudad fronteriza al*

final del siglo. pp. 159-172.

_____ *Issues on the border city of the end of the century.* pp. 173-185.

Vol. VIII, N. 2 (1998)

Rosa G. LEAL REYES y Ma. del Rosario CONTRERAS VILLARREAL *Evaluación diagnóstica de la línea curricular de investigación. Licenciatura en Ciencias de la Educación, con especialidad en Ciencias Sociales.* pp. 7-24.

_____ *Diagnostic evaluation of the research curricular line. Bachelor's degree in Educational Sciences, major in Social Studies.* pp. 25-41.

Susana PERALES LAVÍN *El psicoanálisis en las ciencias sociales.* pp. 43-58.

_____ *Psychoanalysis in Social Sciences.* pp. 59-73.

Ma. Luisa RODRÍGUEZ-SALA *Diego Ortiz Parrilla, capitán de presidios y gobernador de Coahuila. Protagonista en el conocimiento del Septentrión Oriental Novohispano.* pp. 75-111.

_____ *Diego Ortiz Parrilla, captain of presidios and governor of Coahuila. Important personage for the knowledge of New Spain's northern region.* pp. 113-147.

Antonio N. ZAVALETA *"El Niño Fidencio": un santo popular para el nuevo milenio.* pp. 149-178.

_____ *"El Niño Fidencio": A folk-saint for the new millennium.* pp. 179-208.

Vol. IX, N. 1 / N. 2 (1999)

David STEA, Anne REID, Mónica VARELA CUEVAS y Gloria LARA MILLÁN *Cognición espacial en niños pequeños de un pueblo pesquero de Oaxaca*. pp. 19-39.

_____ *Spatial cognition among small children in a Oaxacan fishing village*. pp. 41-60.

Gloria LARA MILLÁN, Mónica VARELA CUEVAS y Anne REID *Talleres de Educación Ambiental (EDUAMI)*. pp. 61-75.

_____ *Workshops of environmental education (EDUAMI)*. pp. 77-91.

César A. CISNEROS PUEBLA y Anne REID RATTENBERRY *Sistemas de información geográfica, identidad de lugar y mapas cognitivos: una aproximación psicosocial a la geografía ingenua*. pp. 93-107.

_____ *Geographical information systems, place identity, and cognitive maps: A psychosocial approximation to naïf geography*. pp. 109-122.

Reginald G. GOLLEDGE, Jack M. LOOMIS y Roberta L. KLATZKY *Los mapas auditivos: ¿Qué son y cómo pueden utilizarse para enseñar geografía?* pp. 123-146.

_____ *Auditory maps: What are they and how can they be used to teach geography?* pp. 147-169.

Rod GERBER *¿Cómo aprenden las personas sobre su ambiente a través de gráficos que cuantifican información geográfica? Hacia una teoría*. pp. 171-193.

_____ *How do people learn about the environment through graphics*

that quantify geographical information? Towards a theory. pp. 195-217.

Thomas F. SAARINEN *La naturaleza eurocéntrica de los mapas mentales del mundo*. pp. 219-253.

_____ *The eurocentric nature of mental maps of the world*. pp. 255-273.

Héctor M. CAPPELLO *Representación social del medio ambiente y actitudes políticas de los ciudadanos cercanos a una campaña política*. pp. 275-286.

_____ *Social representation of environment and political attitudes of citizens close to a political campaign*. pp. 287-298.

Pamela WRIDT, Jan HERTEL y Linda HAMMON *La geografía por género de la vida adolescente en Hastings, Minnesota y New Braunfels, Texas*. pp. 299-315.

_____ *The gendered geographies of adolescent life in Hastings, Minnesota and New Braunfels, Texas*. pp. 317-332.

Vol. X, N. 1 (2000)

Orlando ALBORNOZ *La profesión académica. Los términos de referencia de su mejoramiento y capacitación: profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza*. pp. 9-29.

Miguel Ángel CAMPOS HERNÁNDEZ, Sara GASPAS HERNÁNDEZ y María Angélica ALUCEMA MOLINA *Análisis del discurso de la conceptualización de estudiantes de biología de nivel universitario*. pp. 31-71.

Pablo HERNÁNDEZ CHRISTLEB *Psicología colectiva e historia y memoria*.

pp. 73-92.

Manuel MARÍN SÁNCHEZ *El compromiso de la universidad en la sociedad de bienestar*. pp. 93-107.

Maribel MIRÓ FLAQUER *La federación vs. los estados, resistencia ante la implantación de un proyecto nacional. El caso de Tamaulipas, 1867-1900*. pp. 109-137.

Lorenzo OCHOA *Las investigaciones de la historia antigua de la Huasteca. Divagaciones para una sinfonía inconclusa*. pp. 139-161.

Silvia ELGUEA BÉJAR *Revisión sobre algunos aspectos que involucran sustancias tóxicas y entrevista con un abogado defensor del interés público*. pp. 165-174.

David STEA *El "Cordón" y la "Región Beige": un panorama*. pp. 175-191.

John TIEFENBACHER *Factores exógenos, sistemas abiertos y los SIG's en la investigación en salud ambiental en la frontera*. pp. 193-207.

Benjamin ZHAN *El "Cordón" y la "Región Beige": sistemas de información geográfica para el análisis epidemiológico*. pp. 209-220.

Vol. X, N. 2 (2000)

Javier ÁLVAREZ BERMÚDEZ *El desarrollo de programas de segunda lengua en nuestro contexto. Aportes para una discusión*. pp. 9-42.

Ángela ARRUDA *El estado del arte de las representaciones sociales en Brasil: los primeros pasos*. pp. 43-50.

Héctor M. CAPPELLO, Ma. de las Mercedes BARBANCHO MORANT,

Soledad CABRERA JIMÉNEZ, Ma. del Mar FERNÁNDEZ ARMARIO, Rocío FERNÁNDEZ PINEDA, Lola ORDÓÑEZ SUÁREZ y Sonia ROSAS RODRÍGUEZ *Componentes transculturales en la ponderación de reactivos de escalas evaluativas sobre instituciones del "Estado-Nación"*. pp. 51-62.

Germán GÓMEZ P. *Lo social*. pp. 63-91.

Fuentsanta LÓPEZ ROSALES y Víctor Manuel PADILLA MONTEMAYOR *Conductas de riesgo sexual y clase social: autoeficacia percibida*. pp. 93-109.

Abraham QUIROZ PALACIOS *Problemas y perspectivas de la psicología política en México*. pp. 111-119.

Eulogio ROMERO RODRÍGUEZ *Las mujeres: objeto y sujeto psicosocial*. pp. 121-144.

Michel-Louis ROUQUETTE *Representaciones, historia y discurso*. pp. 145-152.

Alejandra TORRETI H., Neva MILICIC M. y Lidia ALCALAY S. *Diseño de un programa para favorecer la identidad de género en alumnos de 7º y 8º de Enseñanza General Básica*. pp. 153-177.

Vol. XI, N. 1 (2001)

Margarita del OLMO *El velo de la discordia: un análisis del reflejo de la sociedad española en el velo de una conversa*. pp. 9-28.

Itziar FERNÁNDEZ, Elena ZUBIETA y Darío PÁEZ *Emocionarse en Latinoamérica*. pp. 29-53.

Cirilo H. GARCÍA *Un análisis de proceso comparativo de las políticas so-*

ciales en Chile y en México: el caso de la pobreza. pp. 55-83.

Ana HIRSH ADLER *Las investigaciones sobre los valores nacionales en México.* pp. 85-112.

Manuel MARÍN SÁNCHEZ, Amalia PÉREZ ASTIÁRRAGA y Yolanda TROYANO RODRÍGUEZ *Análisis diferencial de la estructuración del tiempo en los desempleados andaluces y su influencia en el bienestar psicológico.* pp. 113-137.

Roberto MENDOZA PINTO *Carácter nacional de la personalidad cultural a la percepción de sí mismo.* pp. 139-165.

Alberto RHI-SAUSI GALINDO y Sandra J. GONZÁLEZ SCOTT *Síndrome depresivo e indicadores de marginalidad en sexoservidoras. Estudio transversal en sexoservidoras de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que acuden a revisión ginecológica.* pp. 167-180.

Manuel RIBEIRO FERREIRA *El trabajo de la mujer y las relaciones conyugales en las familias mexicanas.* pp. 181-195.

Vol. XI, N. 2 (2001)

Christian BERGER, Neva MILICIC, Lidia ALCALÁ y Alejandra TORRETTI *Adolescencia y género: la voz y la fuerza de esta etapa vital.* pp. 9-42.

Eduardo M. CERVELLÓ, Ruth JIMÉNEZ, Alejandra NEREA, Luis RAMOS, Fernando del VILLAR y Francisco J. SANTOS-ROSA *Una aproximación social-cognitiva al estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física.* pp. 43-64.

Águeda GÓMEZ *Nuevos actores frente al fenómeno de la globalización: los movimientos indígenas en América Latina.* pp. 65-82.

Guitté HARTOG *Socialización y cambios en favor de una verdadera igualdad de género.* pp. 83-105.

Oscar Misael HERNÁNDEZ *Incidencia infractora femenina en Tamaulipas.* pp. 107-120.

Victoria MACÍAS MORENO y Miguel MOYA *Género y deporte en adolescentes. Creencias, actitudes y prácticas deportivas: la influencia del género.* pp. 121-142.

José Luis VALDEZ MEDINA, Patricia PAGOLA AVILÉS y Myrna Leasley SOTOYOR SERRANO *Significado psicológico de democracia.* pp. 143-151.

José Luis VALDEZ MEDINA, Bertha CASTRO RUIZ, Dalia Cecilia ORTEGA DOMÍNGUEZ y Elsy Raquel ARMEAGA LÓPEZ *Significado psicológico de cambio político en México.* pp. 152-160.

Jesús Antonio MONDRAGÓN y José Luis VALDEZ MEDINA *Significado psicológico de gobierno.* pp. 161-172.

Vol. XII, N. 1 (2002)

Mercedes LÓPEZ-SÁEZ, Fernando MOLERO y José Francisco MORALES *El individualismo-colectivismo como dimensión transcultural a la luz del cuestionario de Triandis.* pp. 19-45.

Ana I. VERGARA IRAETA *Auto-concepto de género y variabilidad cultural en América.* pp. 47-62.

Itziar FERNÁNDEZ, Javier ÁLVA-

REZ, Ana Silvia VELÁSQUEZ y José Ignacio RUIZ *Actitudes, autoconceptos y expresión emocional en América*. pp. 63-74.

Silvia UBILLOS, Elena ZUBIETA, Jean-Claude DESCHAMPS y Aldo VERA *Amor, cultura y sexo*. pp. 75-101.

Georgina GARCÍA RODRÍGUEZ, Rolando DÍAZ-LOVING y Sofía RIVERA ARAGÓN *Historias de amor en parejas mexicanas*. pp. 103-137.

Miguel MOYA, Francisca EXPÓSITO, Rosa RODRÍGUEZ BAILÓN, Peter GLICK y Darío PÁEZ *Sexismo ambivalente en España y en Latinoamérica*. pp. 139-167.

Héctor M. CAPPELLO y Manuel MARÍN SÁNCHEZ *Identidad, carácter cívico-político y emoción en dos países —España y México*. pp. 169-207.

Vol. XII, N. 2 (2002)

Miguel Ángel CAMPOS H. y Carlos SALAZAR H. *El aporte escolar a la construcción conceptual de la sexualidad*. pp. 9-44.

Fernando del VILLAR A., Luis Antonio RAMOS M., Eduardo CERVELLÓ G., José Antonio JULIÁN C. y Ruth JIMÉNEZ C. *El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial*. pp. 45-64.

Pedro ESPINOZA BACA *Reflexiones en torno a las bases metodológicas de los estudios histórico-ambientales*. pp. 65-86.

Kristin M. FERGUSON *La migración de los niños hacia la calle en el micro,*

meso y macrosistemas: una revisión teórica. pp. 87-113.

Manuel MARÍN S., Amalia PÉREZ A. y Yolanda TROYANO R. *Un estudio sobre expectativas y disponibilidad para el empleo de una población de jóvenes en formación profesional ocupacional*. pp. 115-128.

Marco Aurelio NAVARRO L., Dora María LLADÓ L. y María de Lourdes CRUZ A. *Demandas de educación superior en Valle Hermoso, Tamaulipas*. pp. 129-139.

Verónica PALLINI *Imaginario sociales. Estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires*. pp. 141-161.

Luis Iván SÁNCHEZ y Margarita GÓMEZ M. *Las UNAEDs como modelo académico de atención y diversificación de la demanda educativa en la UAT*. pp. 163-173.

José Luis VALDEZ M., Manuel Alejandro CRUZ AGUILAR, Jesús Antonio MONDRAGÓN, Lilián POBLETTE MORALES, Eduardo VARA BOBADILLA, Rocío SALINAS SÁNCHEZ y Claudia Lizet GARCÍA de la MORA *El significado psicológico de "ciudadano", "PRI" y "Fox"*. pp. 175-205.

Eleuterio ZUÑIGA REYES *Los programas de formación docente: una visión más allá del aula*. pp. 207-218.

Vol. XIII, N. 1 (2003)

Héctor M. CAPPELLO G. *Prevalencia del uso de drogas ilícitas en estudiantes de enseñanza media y media superior en dos ciudades de Tamaulipas*. pp. 11-47.

Jesús CARTELLE FERNÁNDEZ, Beatriz FERNÁNDEZ de SANMAMED SANPEDRO y Carlos GUILLÉN GESTOSO *La ciudad de las esquinas*. pp. 49-56.

Jesús CARTELLE FERNÁNDEZ, Beatriz FERNÁNDEZ de SANMAMED SANPEDRO, Juan José SIEIRA VALIÑO y Carlos GUILLÉN GESTOSO *Estructura y organización de un servicio de drogodependencias: bases para la calidad*. pp. 57-95.

Ubaldo CUESTA *Contrapublicidad de alcohol y tabaco: una interpretación desde el paradigma del procesamiento de la información*. pp. 97-142.

José A. GARCÍA del CASTILLO RODRÍGUEZ *Familia y drogas*. pp. 143-163.

José Antonio GÓMEZ-FRAGUELA, María Ángeles LUENGO, Estella ROMERO y Paula VILLAR *El Programa Construyendo Salud: un programa de prevención del abuso de drogas empíricamente fundamentado*. pp. 165-202.

Francisca LÓPEZ-TORRECILLAS, Raquel LEÓN ARROYO, Juan F. GODOY, José Antonio MUELA MARTÍNEZ y Francisco ARAQUE SERRANO *Factores familiares que inciden en las drogodependencias*. pp. 203-230.

Manuel MARÍN SÁNCHEZ y Eduardo INFANTE REJANO *La edad de inicio como variable predictora de la trayectoria de consumo de droga*. pp. 231-243.

Manuel MARÍN SÁNCHEZ, Eduardo INFANTE REJANO y Marco RIVERO CUADRADO *Tipo y trayecto-*

ria de consumo de droga, edad de inicio y comportamiento violento en jóvenes andaluces. pp. 245-261.

Manuel MARÍN SÁNCHEZ, Inmaculado MEDINA del CASTILLO y Jerónimo BARRANCO NAVARRO *Bienestar percibido subjetivo y uso recreativo de drogas: implicaciones para la intervención desde el concepto de reducción de riesgos*. pp. 263-284.

Gonzalo MUSITU OCHOA y Juan HERRERO OLAIZOLA *El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia*. pp. 285-306.

Vol. XIII, N. 2 (2003)

José A. ALONSO *La mujer mexicana en la época neoliberal. El caso del estado de Puebla*. pp. 9-36.

Luisa ÁLVAREZ CERVANTES *La idea del hombre. El hombre como ser de relaciones*. pp. 37-71.

Luis Fernando BARRAGÁN MAZA *Síntomas climatéricos psicosexuales en mujeres mayores de 30 años. Trabajadoras vs. amas de casa que asisten a la consulta de climaterio*. pp. 73-93.

Águeda GÓMEZ *Contextos y actores. Oportunidades políticas y movilizaciones étnicas en América Latina*. pp. 95-126.

Guitté HARTOG y María-Eugenia RÍOS MARÍN *En la ley de la selva, los hombres ganan. En la búsqueda de la justicia, las mujeres esperan*. pp. 127-147.

Oscar Misael HERNÁNDEZ *Piedras después del alboroto. Los límites de la movilización campesina. El caso de un grupo campesino en el sur de Tamaulipas*.

pp. 149-169.

Rosa G. LEAL REYES, Ma. del Rosario CONTRERAS VILLARREAL y Amalia CEDILLO CASTRO *La estructura cognoscitiva de estudiantes en secundarias generales. Un estudio comparativo sobre el conocimiento de historia de México.* pp. 171-192.

Vol. XIV, N. 1 (2004)

Francisco LACA AROCENA y Ramón ALZATE SÁEZ de HEREDIA *Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo.* pp. 11-32.

Juan Antonio MORENO y Eduardo CERVELLÓ *Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física.* pp. 33-51.

Michelle Adriana RECIO SAUCEDO *Enfoques de aprendizaje, rendimiento y satisfacción de los alumnos en un curso de teleinformación.* pp. 53-81.

Jesús RIVERA NAVARRO *Asociaciones y grupos de ayuda mutua: un nuevo paradigma en el ámbito de la salud.* pp. 83-99.

José Luis VALDEZ MEDINA, Manuel Alejandro CRUZ AGUILAR, Raquel GARCÍA MARTÍNEZ y Norma Ivonne GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES *Significado psicológico de "México" entre niños.* pp. 101-111.

José Luis VALDEZ MEDINA, Jesús Antonio MONDRAGÓN, Norma Ivonne GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES y Sergio GONZÁLEZ ESCOBAR *Significado psicológico de "respeto" entre adolescentes.* pp. 113-129.

Luis Antonio YONG VARELA

Modelo de aceptación tecnológica (TAM) para determinar los efectos de las dimensiones de cultura nacional en la aceptación de las TIC. pp. 131-171.

Vol. XIV, N. 2 (2004)

Héctor M. CAPPELLO G. *Influencia social, rendimiento y evaluación del programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias (PEVC) en Educación Básica en Tamaulipas.* pp. 13-45.

Héctor M. CAPPELLO G., Ma. Isabel AGUIRRE FLORES, Rosa D. CASTRO TOVAR, Rosa D. CERVANTES CASTRO, Juana Imelda INFANTE ARRATIA y Raúl MARÍN AGUILAR *Estudio del análisis de la consistencia interna y la validez de construcción de una prueba en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias.* pp. 47-72.

Rosa Delia CASTRO TOVAR *Enseñanza de las ciencias en educación básica: una estrategia hacia el logro de aprendizajes científicos.* pp. 73-96.

Rosa Delia CERVANTES CASTRO *Evaluación de la formación docente en los participantes en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Educación Básica, en Victoria, Tamaulipas.* pp. 97-118.

Sergio CORREA GUTIÉRREZ *Evaluación del aprendizaje en ciencias en la educación primaria de Tamaulipas.* pp. 119-151.

Juana Imelda INFANTE ARRATIA *El dibujo y la expresión oral como evidencias en el desarrollo del pensamiento de los niños escolares.* pp. 153-172.

Raúl MARÍN AGUILAR *La for-*

mación de los conceptos de la ciencia en alumnos de escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas. pp. 173-201.

Ma. de Jesús MEDINA ANDRADE *Análisis del enfoque teórico del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Educación Básica (Una experiencia tamaulipeca)*. pp. 203-222.

Maribel RÍOS EVERARDO, Miguel Ángel CISNEROS CRUZ, Luis de la GARZA CASTILLO, Ma. de Jesús MEDINA ANDRADE, Federico MUÑIZ RAMÍREZ y Damariz Lety VALENCIA LOZADA *Aproximación constructivista de la enseñanza vivencial de las ciencias en Tamaulipas*. pp. 223-252.

Vol. XV, N. 1 (2005)

Francisco BIJARRO HERNÁNDEZ *El rostro de la miseria y la vejez. El adulto mayor de las zonas periféricas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México*. pp. 11-33.

Belén BOVILLE LUCA de TENA, Scherezada MANSUR BALBOA y Julio ZAVALA GONZÁLEZ *La reforma curricular en un proceso de acreditación y certificación*. pp. 35-55.

Argelia FERNÁNDEZ DÍAZ *La participación en algunas experiencias en la interrelación de los centros docentes con la comunidad. Aciertos y desaciertos*. pp. 57-78.

Rubén GUERRERO CUÉLLAR y Luis Arturo RIVAS TOVAR *Comercio Electrónico en México: propuesta de un modelo conceptual aplicado a las PyMEs*. pp. 79-116.

Antonio MARTÍNEZ TORRES *Generación 2000: inserción laboral. Primera*

aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT. pp. 117-145.

José MORAL de la RUBIA *La alexitimia en relación con el sexo y el rol de género*. pp. 147-166.

José Luis PARIENTE FRAGOSO *La formación de administradores en el nuevo entorno internacional*. pp. 167-193.

Francisco SACRISTÁN ROMERO *Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos*. pp. 195-213.

Vol. XV, N. 2 (2005)

Francisco DÍAZ BRETONES *Comportamiento económico: Una introducción*. pp. 7-12.

Luis Ignacio ÁLVAREZ GONZÁLEZ y Jorge COQUE MARTÍNEZ *¿Se gestionan profesionalmente las organizaciones no lucrativas? Estudio de su orientación al mercado en una comarca del norte de España*. pp. 19-41.

Arvind ASHTA *Psychology and risky decision process for corporate investments*. pp. 43-66.

Héctor M. CAPPELLO G. *Instituciones económicas y su apelación identitaria en las sociedades complejas. —Comparaciones empíricas entre Sevilla y regiones mexicanas*. pp. 67-83.

Francisco DÍAZ BRETONES y José María GONZÁLEZ GONZÁLEZ *Comportamiento emprendedor e inmigración*. pp. 85-101.

Carlos GARCÍA-GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, Juan Carlos GARCÍA VILLALOBOS y Marta MIRANDA GARCÍA *La implicación personal en las decisiones que conforman la economía*.

Una aproximación. pp. 103-115.

Virgilio ORTEGA, Juan Carlos RODRÍGUEZ-VARGAS, Mariana DENEGRI y René GEMPP *Segmentación psicoeconómica: Obtención y validación de perfiles para consumidores adultos jóvenes de nivel socio-económico medio y alto en Colombia.* pp. 117-132.

Clemente RODRÍGUEZ SABIO-TE, Oswaldo LORENZO QUILES y Lucía HERRERA TORRES *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.* pp. 133-154.

José G. VARGAS HERNÁNDEZ *Neo-colonialismo, resistencia, crisis y transformación del Estado.* pp. 155-183.

Victoria ZARCO MARTÍN y Andrés RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ *Ética y responsabilidad social en las organizaciones actuales.* pp. 185-203.

Vol. XVI, N. 1 (2006)

Patricia AMARO GONZÁLEZ, Pedro ESPINOZA BACA, Guadalupe CHÁVEZ GONZÁLEZ y Humberto RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ *Valores estudiantiles: El caso de la UAMCEH.* pp. 9-49.

Héctor M. CAPPELLO GARCÍA, Isabel AGUIRE FLORES, Reynaldo BAZALDÚA LÓPEZ, Juana Imelda INFANTE ARRATIA y Raúl MARÍN AGUILAR *Una mirada al aula.* pp. 51-72.

Rosa Delia CASTRO TOVAR y Rosa Delia CERVANTES CASTRO *Evaluación docente desde una perspectiva etnográfica cualitativa: El caso de un*

docente participante en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias. pp. 73-103.

Javier GONZÁLEZ GARCÍA *Estrategias de lectura conjunta en narraciones infantiles.* pp. 105-126.

Josefina GUZMÁN ACUÑA *Altas calificaciones, bajas expectativas profesionales: mujeres egresadas de la universidad con altos promedios académicos y su incorporación al mercado laboral.* pp. 127-145.

Manuel MARÍN SÁNCHEZ, Alfonso Javier GARCÍA GONZÁLEZ y Yolanda TROYANO RODRÍGUEZ *Modelo de ocio activo en las personas mayores. Revisión desde una perspectiva psicosocial.* pp. 147-167.

Héctor F. SALDÍVAR GARZA *La pertinencia en las políticas educativas internacionales para la educación superior: Sugerencias para su operatividad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* pp. 169-184.

Vol. XVI, N. 2 (2006)

Oscar Misael HERNÁNDEZ *Adolescentes y representaciones de género sobre la familia y sus miembros en Ciudad Victoria, Tamaulipas.* pp. 9-30.

José M. MURIÁ *De Nueva Galicia a Jalisco.* pp. 31-49.

Antonio José ROMERO RAMÍREZ *Las raíces del terror islámico en Argelia y Egipto.* pp. 51-69

Estefanía Jerónimo SÁNCHEZ-BEATO y Antonio Miguel CARDONA ÁLVAREZ *Derecho a la educación y democracia: Los principios directrices constitucionales inspiradores de la enseñanza en*

México, pp. 71-107.

José Guadalupe VARGAS HER-
NÁNDEZ *Redes globales emergentes*.
pp. 109-140.

Iñaki VÁZQUEZ LARREA *Los
orígenes del nacionalismo vasco*. pp. 141-
161.

Antonio ZAVALETA *La competen-
cia cultural y la prestación de servicios de
salud a poblaciones latinas*. pp. 163-181.

Vol. XVII, N. 1 (2007)

Arun Kumar ACHARYA *A me-
thodological approach to study hidden po-
pulations. The case of trafficked women in
Mexico City*. pp. 9-23.

José ÁLVAREZ RODRÍGUEZ,
Clemente RODRÍGUEZ SABIOTE y
Oswaldo LORENZO QUILES *Inves-
tigación sobre los valores de los jóvenes
universitarios españoles. Un estudio com-
parado*. pp. 25-46.

Ana Isabel BLANCO GARCÍA
*¿Con qué sueña una feminista? Sobre
conciliación de vida laboral y familiar*. pp.
47-65.

Héctor M. CAPPELLO G., Antonio
E. DE PEDRO ROBLES y José María
LÓPEZ SÁNCHEZ *El efecto de la globa-
lización en la identidad nacional. Un aná-
lisis regional*. pp. 67-92.

Antonio E. DE PEDRO ROBLES,
Héctor M. CAPPELLO G. y José María
LÓPEZ SÁNCHEZ *Características del
Proyecto Educativo Bolivariano: El trán-
sito del vasallo al ciudadano (1810-1830)*.
pp. 93-113.

José María LÓPEZ SÁNCHEZ,
Héctor M. CAPPELLO G. y Antonio

E. DE PEDRO ROBLES *Intelectualidad
española en América. La Junta para Am-
pliación de Estudios y sus redes culturales*.
pp. 115-140.

Balvina RODRÍGUEZ BENAVIDES
*"Hola, soy Jairo". Historias de vida
de la emigración colombiana en España*.
pp. 141-161.

Agapito SALINAS GUTIÉRREZ y
Pablo MARTÍNEZ CAMBLOR *Princi-
pales factores de satisfacción entre los
estudiantes universitarios. La UAMAC
de la UAT*. pp. 163-192.

Luis Fernando VILLAFUERTE
VALDÉS *El Estado de Derecho y la cons-
trucción de la democracia en México. Una
agenda mínima*. pp. 193-214.

Vol. XVII, N. 2 (2007)

Miguel MIRANDA ARANDA *El
compromiso con la ciencia. Conocimiento
y técnica en el trabajo social*. pp. 11-30.

Fernando ALVAREZ-URÍA *La cri-
sis de los sistemas de protección social*. pp.
31-55.

José Ramón BUENO ABAD *Entre
individuo y sociedad: Un repaso histórico*.
pp. 57-88.

Jean-Pierre DESLAURIERS *El tra-
bajo social quebequense*. pp. 89-105.

Emilia E. MARTÍNEZ-BRAWLEY
y Paz M-B ZORITA *"Se sabe más de lo
que se expresa": Crítica a la enseñanza
del trabajo social en los Estados Unidos de
América*. pp. 107-126.

Xavier PELEGRÍ VIAÑA *El modelo
de servicios sociales en España*. pp. 127-
152.

José Vicente PÉREZ COSÍN *Traba-*

jo social: Globalización y posmodernidad. pp. 153-175.

Manuel RIBEIRO, Raúl E. LÓPEZ y Sandra E. MANCINAS *Trabajo social y política social en México*. pp. 177-202.

Bibiana TRAVI *Diseño, aplicación y evaluación de técnicas e instrumentos en la intervención profesional*. pp. 203-225.

Vol. XVIII, N. 1 (2008)

F.H. Eduardo ALMEIDA ACOSTA *Las Sociedades del Conocimiento y los procesos proximales del desarrollo humano*. pp. 23-51.

Martín LÓPEZ CALVA *Formación humana y Sociedades del Conocimiento: de la ambigüedad a la complejidad*. pp. 53-71.

Miguel Ángel LÓPEZ CARRASCO *Las herramientas de la lectoescritura digital en la era de la Sociedad-Red*. pp. 73-90.

Jesús RIVERA DE LA ROSA y Laura RODRÍGUEZ MATAMOROS *La Sociedad del Re-conocimiento: perspectivas latinoamericanas*. pp. 91-107.

Celine ARMENTA *Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento*. pp. 109-131.

Guillermo HINOJOSA RIVERO *El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales*. pp. 133-154.

María Covadonga CUÉTARA PRIEDE *La transformación de las representaciones de género en la educación superior*. pp. 155-174.

María Eugenia DE LA CHAUSÉE ACUÑA *Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios*.

pp. 175-199.

Gonzalo INGUANZO ARTEAGA *Cultura política de estudiantes de Psicología de la UIA Puebla en 2000 y 2005*. pp. 201-227.

Ma. de Lourdes PÉREZ OSEGUEIRA, Laura COPPE GOROZPE, Tatiana PÉREZ PETRONE y Tatiana TRUJILLO VIRUEGA *Mujeres migrantes y violencia*. pp. 229-250.

Vol. XVIII, N. 2 (2008)

Julio CABERO ALMENARA *A manera de presentación*. pp. 7-12.

Julio CABERO ALMENARA *La investigación en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos*. pp. 13-34.

Josefina ACUÑA GUZMÁN y Olga HERNÁNDEZ LIMÓN *Trece años de posgrado a distancia en el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. pp. 35-58.

Francisco MARTÍNEZ SÁNCHEZ y M^a Paz PRENDES ESPINOSA *Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior*. pp. 59-90.

M^a del Carmen LLORENTE CEJUDO *Actitudes de alumnos universitarios en procesos de formación blended learning*. pp. 91-111.

Michelle RECIO SAUCEDO *Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia*. pp. 113-144.

Elvira Esther NAVAS PIÑATE *Un repositorio de objetos de aprendizaje para la Universidad Metropolitana*. pp. 145-169.

José Ignacio AGUADED GÓMEZ, Ramón TIRADO MORUETA y Julio CABERO ALMENARA *Los centros TIC en Andalucía, España: un modelo de implicación del profesorado en la integración curricular de la tecnología.* pp. 171-199.

Vol. XIX, N. 1 (2009)

Rosa Delia CERVANTES CASTRO, Héctor Manuel CAPPELLO GARCÍA y Rosa Delia CASTRO TOVAR *Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. Un estudio del Programa de Enseñanza de las Ciencias aplicado en escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas.* pp. 9-26.

Carlos Enrique GONZÁLEZ SIERRA (+) y Leticia E. HERNÁNDEZ CHÁVEZ *La epistemología de Jean Piaget en el contexto de la filosofía contemporánea.* pp. 27-50.

Juana Imelda INFANTE ARRATIA y Andrés CABALLERO RUIZ *La influencia del idioma mam en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas en niños de Tercer Grado de Primaria de la región Soconusco del estado de Chiapas, México.* pp. 51-66.

José María LÓPEZ SÁNCHEZ *Los albores de una empresa cultural: el Centro de Estudios Históricos de Madrid.* pp. 67-89.

Leticia MENDOZA ALCOCER, Reinaldo NOVELO HERRERA, Mirta FLORES GALAZ y Adda MENDOZA ALCOCER *Adaptación al cambio: diferencias entre militantes y no militantes de una organización política.* pp. 91-111.

José MORAL DE LA RUBIA *Estudio de validación de la Escala de Ajuste Diádico (DAS) en población mexicana.* pp. 113-138.

M^a Dolores ORDÓÑEZ SUÁREZ *Factores que influyen en el éxito de la reunificación familiar.* pp. 139-161.

Juan Manuel SAN MARTÍN REYNA *Migración ilegal México-Estados Unidos. Un enfoque de series de tiempo.* pp. 163-196.

Iñaki VÁZQUEZ LARREA *La cultura política aramista: génesis y definición del nacionalismo vasco.* pp. 197-223.

Vol. XIX, N. 2 (2009)

M^a del Rosario CONTRERAS VILLARREAL y Mercedes CUBERO PÉREZ *Un análisis de la construcción del concepto frontera desde una visión histórico-cultural de la mente.* pp. 9-34.

Cora ESCOLAR *Políticas públicas y memoria. Los observatorios de los derechos humanos.* pp. 35-50.

Teresa GUZMÁN ACUÑA, Olga HERNÁNDEZ LIMÓN y Josefina GUZMÁN ACUÑA *Evaluación e impacto del Promep en profesores universitarios. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* pp. 51-68.

Mario Alberto QUINTERO MONTELONGO, Eugenio PÉREZ CÓRDOBA y Sergio CORREA GUTIÉRREZ *La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior.* pp. 69-91.

Michelle Adriana RECIO SAUCEDO *Cultura, nacionalidad y modalidades de estudio. ¿Están todas las culturas pre-*

paradas para la educación a distancia? pp. 93-114.

Evelia RESÉNDIZ BALDERAS *Discurso, comunicación e interacción en la clase de matemáticas.* pp. 115-134.

Iñaki VÁZQUEZ LARREA *El Señor de los Cielos (Jaun Goikoa): la interpretación carobaojiana de la "locura" de Lope de Aguirre.* pp. 135-159.

Luis Fernando VILLAFUERTE VALDÉS *Hacia un modelo pedagógico basado en competencias: el caso de la carrera de Administración de Negocios Internacionales de la Universidad Veracruzana* pp. 161-178.

Vol. XX, N. 1 (2010)

José María VALCUENDE DEL RÍO *Sexo entre hombres: Los límites de la masculinidad.* pp. 11-37.

David FOSTER *Pedro Meyer: construir masculinidades, construir fotografías.* pp. 39-58.

Mauricio MENJÍVAR OCHOA *Trabajadores afro-descendientes, masculinidad y violencia en la bananera Caribe de Costa Rica, 1900-1930.* pp. 59-84.

Sonia HERNÁNDEZ *Cooperación de los sexos para el bien de la nación. Relaciones de género en el Tamaulipas posrevolucionario, 1920-1930.* pp. 85-105.

Oscar Misael HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ e Isela GÁMEZ HERNÁNDEZ *Educación comunitaria y construcción de masculinidades en un ejido mexicano —Un reporte etnográfico.* pp. 107-132.

Arturo MAGAÑA MONTERRUBIO *Migración femenina y masculinidad*

en crisis: mujeres despulpadoras de jaiba que han impactado el papel del varón como proveedor en Tabasco, México. pp. 133-158.

Isabel Margarita ALE SÁNCHEZ *La construcción de las masculinidades en los adolescentes trabajadores en Lima, Perú.* pp. 159-175.

Igor Gerardo HERNÁNDEZ *Intervención con hombres y perspectiva de género: asumiendo las masculinidades, sensibilizando varones en Venezuela.* pp. 177-199.

Vol. XX, N. 2 (2010)

Francisco ENTRENA DURÁN *Efectos locales de migraciones globales.* pp. 15-40.

Simón Pedro IZCARA PALACIOS *Inmigración ilegal y empleo agrario: jornaleros tamaulipecos en Estados Unidos.* pp. 41-59.

Karla Lorena ANDRADE RUBIO *Segmentación del proletariado agrario migrante en Tamaulipas.* pp. 61-81.

Martha Judith SÁNCHEZ GÓMEZ, Olivia ESPARZA AGUIRRE y Xitlaly SÁNCHEZ HERNÁNDEZ *Percepciones ambivalentes hacia la migración. Niños y jóvenes de San Sebastián Nicananduta y Chilapa de Díaz, Oaxaca.* pp. 83-108.

Juan Francisco JIMÉNEZ DÍAZ *Migraciones en el sur de España y desarrollo del poniente almeriense.* pp. 109-143.

María N. SERRA *Pertenencias flexibles y geografías imaginarias.* pp. 145-171.

Tomás Pedro GOMARÍZ ACUÑA

África, flujos de esperanza, trayectorias de austeridad. pp. 173-190.

Vol. XXI, N. 1 (2011)

José Juan CERVANTES y Arun Kumar ACHARYA *La economía informal en Nuevo León. 1995-2008: obstáculo o impulso para el desarrollo económico.* pp. 9-38.

Nina Margarita HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Ma. del Pilar ALBERTI MANZANARES, Juan Felipe NÚÑEZ ESPINOZA y Marlene Daisy SAMANIEGO VILLARREAL *Relaciones de género y satisfacción marital en comunidades rurales de texcoco, Estado de México.* pp. 39-64.

Francisco A. LACA AROCENA *Una aproximación a la psicología del caudillo hispano: Porfirio Díaz y Francisco Franco.* pp. 65-83.

Leticia MENDOZA ALCOCER, Oswaldo, LORENZO QUILES, Mirta Margarita FLORES GALAZ y Adda Ruth MENDOZA ALCOCER *Cultura y opinión política en estudiantes universitarias del estado de Yucatán, México.* pp. 85-103.

José MORAL DE LA RUBIA y Juan Oswaldo MARTÍNEZ SULVARÁN *Escala de actitud hacia la homosexualidad: propiedades psicométricas y aspectos diferenciales por sexos.* pp. 105-124.

Marco Aurelio NAVARRO-LEAL *La transformación de la evaluación de programas por pares académicos en México.* pp. 125-142.

Lilia RODRÍGUEZ TAPIA y Jorge A. MORALES NOVELO *Contamina-*

ción e internalización de costos en la industria textil. pp. 143-169.

Juan Manuel SALDÍVAR ARELLA-NO *Eldesarrollodelturismoreligiosotranslocal: el caso de la santería afrocubana en Lima, Perú.* pp. 171-205.

Alberto SALUM-FARES, Raúl MARRÍN AGUILAR y Celia REYES ANAYA *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.* pp. 207-229.

Iñaki VÁZQUEZ LARREA *Ideología y utopía: una perspectiva sociológica –de Marx a Richard Rorty.* pp. 231-245.

Vol. XXI, N. 2 (2011)

Miguel Ángel GARRIDO TORRES y María Rocío BOHÓRQUEZ GÓMEZ-MILLÁN. *De la psicología social a la psicología social del deporte: el estudio de los grupos como vínculo entre ambas disciplinas.* pp. 11-25.

Enrique CANTÓN, Christian GISTAIN, Irene CHECA y Eva LEÓN. *Programa de mediación psicológica con árbitros de fútbol.* pp. 27-38.

Macarena LORENZO FERNÁNDEZ y María Reyes BUENO MORENO. *Entrenamiento de habilidades sociales en fútbol base: propuesta de intervención.* pp. 39-53.

Juan GONZÁLEZ, Enrique J. GARCÉS DE LOS FAYOS y Álvaro GARCÍA DEL CASTILLO. *Percepción de bienestar psicológico y fomento de la práctica de actividad física en población adolescente.* pp. 55-71.

Alex GORDILLO, Eva MOLLEJA

y Joan SOLÉ. *Psicología aplicada al golf de rendimiento: una propuesta de planificación integral*. pp. 73-93.

José Carlos JAENES SÁNCHEZ, Rafael PEÑALOZA GÓMEZ, Karina G. NAVARRETE DUEÑAS y M. Rocío BOHÓRQUEZ GÓMEZ-MILLÁN. *Ansiedad y autoconfianza precompetitiva en maratonianos y triatletas*. pp. 95-110.

Ana GARCÍA-DANTAS y José Carlos CARACUEL TUBÍO. *Nivel de activación y estatus social de estudiantes de danza en un conservatorio profesional*. pp. 111-120.

Antonio M. SOLANA y Alejandro MUÑOZ. *Importancia del entrenamiento de las capacidades coordinativas en la formación de jóvenes futbolistas*. pp. 121-142.

Omar ESTRADA, Eugenio PÉREZ y Enrique CANTÓN. *Presentación de estímulos positivos como estrategia distractora para controlar la ansiedad en situaciones deportivas estresantes*. pp. 143-164.

Vol. XXII, N. 1 (2012)

Onil AZAHARES FERREIRA y J. Loreto SALVADOR BENÍTEZ. *Ética y ambiente, aspectos prácticos de su relación. El caso del Exxon Valdez*. pp. 9-32.

Berenice BEDOLLA RAMÍREZ e Isabel REYES-LAGUNES. *Actitudes hacia la participación política, cívica y social: un modelo psicosocial*. pp. 33-48.

Lidia A. FERREIRA NUÑO e Isabel REYES-LAGUNES. *Valores, partidos políticos y gobierno: un análisis de distancia social*. pp. 49-69.

Cecilia GARZA. *Social justice in the films of Cantinflas*. pp. 71-82.

Manuel GONZÁLEZ NAVARRO. *Acontecimientos y personajes de México en la memoria colectiva de los ciudadanos*. pp. 83-109.

María Luisa GONZÁLEZ ZAMBRANO, Eric José GAMBOA RUIZ y Jesús Enrique RAMOS RESÉNDIZ. *Responsabilidad social y ética en el servicio social, con base en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg*. pp. 111-130.

María Lucero JIMÉNEZ GUZMÁN. *Algunos aspectos del conflicto entre los géneros. La sexualidad, la reproducción y la paternidad desde la perspectiva de algunos varones mexicanos. Un referente del conflicto*. pp. 131-167.

Helga María LELL. *Discurso y liderazgo político: género y juventud en la legitimación de Camila Vallejo*. pp. 169-193.

Luis MENDOZA RIVAS y Raúl Eduardo LÓPEZ ESTRADA. *Monoparentalidad y jefatura femenina: resultados empíricos en Nuevo León*. pp. 195-223.

Laura Marina PANIZO. *Exhumación e identificación de cuerpos: el caso de desaparecidos de la última dictadura militar en la Argentina*. pp. 225-250.

Carlos VÁZQUEZ PARRA. *La racionalidad del mexicano desde la teoría amplia elsteriana. Cuestionando los movimientos sociales contemporáneos*. pp. 251-264.

Vol. XXII, N. 2 (2012)

Moisés ARREGUÍN SÁMANO y Jorge A. TORRES-PÉREZ. *Modelo de*

valoración económica del servicio ecosistémico hídrico, Delegación La Magdalena Contreras, Distrito Federal. pp. 9-23.

Adriana ESTRADA ÁLVAREZ. *Apuntes para pensar la transferencia y apropiación de tecnología de agua en comunidades campesinas de los Altos de Morelos*. pp. 25-51.

Delia MONTERO CONTRERAS. *Consumo, escasez y gobernanza del agua en América del Norte. ¿Es posible una política del agua regional?* pp. 53-87.

Nuria M. ORTEGA FONT y Rubén A. ROSAS LONGORIA. *La crisis hídrica en el espacio urbano post-metropolitano*. pp. 89-123.

Úrsula OSWALD SPRING. *Vulnerabilidad social en eventos hidrometeorológicos extremos: una comparación entre los huracanes Stan y Wilma en México*. pp. 125-146.

José Luis PIMENTEL EQUIHUA, Marta A. VELÁZQUEZ MACHUCA y Jacinta PALERM VIQUEIRA. *Capacidad organizativa y participación social en el abasto de agua doméstica en comunidades rurales del Valle de Zamora, Michoacán*. pp. 147-164.

Fabiola S. SOSA-RODRÍGUEZ. *El futuro de la disponibilidad del agua en México y las medidas de adaptación utilizadas en el contexto internacional*. pp. 165-187.

María del Carmen TORRES SALAZAR y Rocío RUEDA HURTADO. *La comunicación como uno de los componentes de la hidrodiplomacia*. pp. 189-202.

presentaciones e ideología. Una explicación psicosocial. pp. 19-40.

Patrick RATEAU, Andreea ERNEST-VINTILA y Sylvain DELOUVEE. *La modelización del pensamiento social*. pp. 41-62.

Lila SPADONI. *Les études transculturels et l'architecture de la pensée sociale: une approche structurée de la justice distributive*. pp. 63-85.

Rafael Pecly WOLTER y Celso Pereira de SÁ. *As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido*. pp. 87-105.

Grégory LO MONACO, Themis APOSTILIDS y Lionel DANY. *De l'implication "personnelle" a l'implication "psychosociale": bilan, approche critique et nouvelles propositions*. pp. 107-129.

Juana JUÁREZ-ROMERO, Irene SILVA SILVA, Josué TINOCO AMADOR y Osusbel OLIVARES RAMÍREZ. *La construcción de los mundos políticos: elecciones y economía en México*. pp. 131-156.

Birgitta ORFALI. *Le citoyen penseur, acteur ou pensé selon Michel-Louis Rouquette. La psychologie politique, une discipline enfin trouvée?* pp. 157-175.

Oscar NAVARRO CARRASCAL. *Psicología social y medio ambiente. Reflexiones y perspectivas*. pp. 177-197.

Javier ÁLVAREZ BERMÚDEZ y Juana JUÁREZ ROMERO. *Análisis psicosocial de los factores constituyentes de la violencia urbana*. pp. 199-221.

Héctor M. CAPPELLO G. y José Francisco LARA GUERRERO. *Identidad nacional en las ciudades de Tamauli-*

pas. pp. 223-255.

Manuel GONZÁLEZ y Salvador ARCIGA. *La influencia de la psicología social francesa en la psicología política de México*. pp. 257-281.

Vol. XXIV, N. 1 (2014)

Rosa Delia CASTRO TOVAR, Rosa Delia CERVANTES CASTRO y Evelia RESÉNDIZ BALDERAS. *La educación en valores y las tutorías estrategias del nuevo paradigma de la educación superior*. pp. 9-24.

Sergio CORREA GUTIÉRREZ, Evelia RESÉNDIZ BALDERAS y Alhire VEGA PARRA. *La adquisición de habilidades científicas en niños de segundo grado de primaria a través del Programa Enseñanza Vivencial de las Ciencias*. pp. 25-50.

Pamela DURÁN DÍAZ. *La vertebración urbana a partir de las geografías del agua: el paisaje como un elemento de identidad*. pp. 51-69.

Jesús Roberto GARCÍA SANDOVAL, José Carlos CARACUEL y Oswaldo CEBALLOS. *Motivación y ejercicio físico deportivo: una añeja relación*. pp. 71-88.

Juan José MALDONADO MIRANDA, Héctor M. CAPPELLO GARCÍA y Candy CARRANZA ÁLVAREZ. *Ética y deontología en beneficio de la comunidad Laguna del Mante aledaña a la Reserva de la Biosfera Sierra del Abra Tanchipa*. pp. 89-109.

Rafael MARTÍNEZ MARTÍN y Simón Pedro IZCARA PALACIOS. *Social Indicators Systems as a Technique*

of Measuring Social Reality. pp. 111-127.

Jaime Alberto RODRÍGUEZ SÁNCHEZ y Yessenia FLORES MÉNDEZ. *Enseñanza del derecho y el papel de los abogados en Tamaulipas, 1904-1910*. pp. 129-144.

Alma Ma del Amparo SALINAS QUINTANILLA. *Proyecto de aula, estrategia para el desarrollo de competencias en el alumno de educación básica*. pp. 145-158.

Vol. XXIV, N. 2 (2014)

José Ignacio AZUELA FLORES y Adolfo Rogelio COGCO CALDERÓN. *Análisis de las políticas públicas de fomento a las artesanías en México*. pp. 9-28.

Gerardo BAÑALES FAZ, Norma Alicia VEGA LÓPEZ, Antonio REYNA VALLADARES, Elsa PÉREZ AMARO y Brianda Sarai RODRÍGUEZ. *La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios*. pp. 29-52.

Héctor M. CAPPELLO y GARCÍA y Sergio CORREA GUTIÉRREZ. *Metodología y test para asignar recursos a una comunidad en la implementación de un programa de desarrollo humano*. pp. 53-85.

Guadalupe CORREA-CABRERA. *Migración, crimen organizado y política en las dos fronteras de México*. pp. 87-113.

María de Lourdes CRUZAGUILAR y Marcelo CARMONA FERNÁNDEZ. *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior*. pp. 115-137.

Raúl MARÍN AGUILAR. *El proceso de formación en valores en la escuela primaria de Tamaulipas, desde la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado.* pp. 139-158.

José Luis PARIENTE FRAGOSO. *El papel de la investigación en la educación artística.* pp. 159-177.

José Armando PEÑA MORENO, Ma. Concepción RODRÍGUEZ NIETO y Víctor Manuel PADILLA MONTEMAYOR. *Enfoques de concepciones de aprendizaje mixto, rol del profesor y estrategias de enseñanza de profesores de cursos mixtos.* pp. 179-198.

Rogelio RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ y Leticia ORTIZ AGUILAR. *Las fuentes de apoyo social y su impacto en la violencia y malestar en mujeres maltratadas.* pp. 199-218.

Vol. XXV, N. 1 (2015)

Oscar FLORES TORRES y Magda Yadira ROBLES. *La industria del gas: el caso Monterrey. Historia de leyes y oportunidades. 1940-2013.* pp. 9-28.

Enoc Alejandro GARCÍA RIVERA. *Detrás de la reforma constitucional de los hidrocarburos de 2013. Su contexto político, social y económico.* pp. 29-59.

Edith Miriam GARCÍA SALAZAR. *La exploración y explotación de aceite/gas shale en Tamaulipas. ¿Un beneficio económico y social o un riesgo ambiental y social?* pp. 61-80.

María del Carmen LÓPEZ CARRERÓN. *La industria de los hidrocarburos desde un enfoque de los derechos humanos.* pp. 81-110.

Dionicio MORALES RAMÍREZ y Ruth ROUX RODRÍGUEZ. *Estudio de impacto social: antecedentes y línea base para San Fernando, Tamaulipas.* pp. 111-130.

Marco Aurelio NAVARRO LEAL. *Hidrocarburos y universidades al sur de Texas.* pp. 131-140.

José Juan VILLANUEVA SIERRA. *Los hidrocarburos en Tamaulipas ante la Reforma Energética: ¿oportunidad o probabilidad de desarrollo? Examinando el vínculo entre energía, sociedad y desarrollo.* pp. 141-161.

Vol. XXV, N. 2 (2015)

Luisa ÁLVAREZ CERVANTES. *La soberanía y la democracia representativa: una trampa de exclusión social y violencia.* pp. 11-32.

Héctor M. CAPPELLO. *La identidad universitaria. La construcción del concepto.* pp. 33-53.

Ma del Carmen GÓMEZ DE LA FUENTE, José Luis PARIENTE FRAGOSO y Miguel TÚÑEZ LÓPEZ. *Organismos certificadores de calidad de programas de posgrado en México y España, Fortalezas y retos.* pp. 55-74.

María Guadalupe ORTIZ GÓMEZ. *Neoliberalismo, políticas públicas y cultura de autogestión para el desarrollo en México y Chile.* pp. 75-97.

Julietta PACHECO. *La coherencia entre la política y la práctica: acerca del programa y la estrategia de la organización político-militar Montoneros (1970-1976).* pp. 99-121.

Maribel RÍOS EVERARDO.

Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. pp. 123-143.

Juan Antonio TAGUENCA BELMONTE y Gabriela Yolanda CASTAÑÓN GARCÍA. *¿Es posible la participación ciudadana más allá de los movimientos sociales?* pp. 145-167.

Sonia TOLEDO TELLO. *Transformación agraria en el norte de Chiapas. Rupturas y continuidades.* pp. 169-186.

Vol. XXVI, N. 1 (2016)

Ángel GURRÍA. *La OCDE: analizando la desigualdad para promover el crecimiento incluyente.* pp. 15-31.

Cirila QUINTERO RAMÍREZ y José Luis MANZANARES RIVERA. *Un análisis de los salarios y prestaciones en la maquila del norte de México desde la perspectiva de Thomas Piketty: alcances y límites.* pp. 33-67.

Jorge Alfredo LERA MEJÍA y José Luis PEÑA ALONSO. *La desigualdad y pobreza en España y México: opciones de superación mediante una política fiscal comunitaria.* pp. 69-104.

Roberto Fernando OCHOA GARCÍA y Jorge Alberto PÉREZ CRUZ. *Expresiones de la desigualdad de los ingresos del trabajo: la precariedad laboral en la industria petroquímica. Caso Altamira, Tamaulipas.* pp. 105-131.

Guillermo J.R. GARDUÑO VALERO. *El capital en el siglo XXI y el espíritu del post-capitalismo.* pp. 133-159.

Adolfo Rogelio COGCO CALDERÓN, Jorge Alberto PÉREZ CRUZ y Guadalupe Isabel CEBALLOS ÁLVAREZ. *Estructura de la desigualdad*

económica en el estado de Tamaulipas a nivel municipal: una perspectiva a través de los índices de Gini, leg y Atkinson. pp. 161-189.

Héctor Alberto FERNÁNDEZ MORALES, Eder Jesús NODA RAMÍREZ y Carlos HINOJOSA CANTÚ. *Desigualdad socioregional y políticas públicas en Tamaulipas.* pp. 191-218.

Rafael Alejandro VAQUERA SALAZAR. *Green practices in logistics and supply chain management in the automotive industry: End of life vehicle recovering and recycling in Mexico.* pp. 219-237.

Francisco Javier HERNÁNDEZ MONTEMAYOR. *Empleo, inversión y desigualdad socioeconómica... aquí y ahora.* pp. 239-264.

Felipe PEARL ZORRILLA. *Reflexiones sobre la propuesta de Thomas Piketty y acciones complementarias.* pp. 265-273.

Paz MOLERO HERNÁNDEZ. *Recepción y adaptación de La riqueza de las naciones de Adam Smith en el mundo hispanohablante durante los siglos XVIII y XIX.* pp. 275-295.

Vol. XXVI, N. 2 (2016)

Karla Isabel SALAZAR ROCHA y Josefina GUZMÁN ACUÑA. *Presión sociocultural hacia la imagen corporal de la mujer y cómo afecta en el desempeño académico.* pp. 11-41.

María Taide GARZA GUERRA. *El derecho al sufragio de la mujer.* pp. 43-59.

Josefina GUZMÁN ACUÑA. *Las inequidades de género en la educación superior.* pp. 61-69.

Karla Lorena ANDRADE RUBIO.

Género y exclusión social: mujeres migrantes en la pizza de naranja en Tamaulipas. pp.71-90.

Teresa de Jesús GUZMÁN ACUÑA. *Producción de conocimiento de los académicos y las académicas en los cuerpos académicos en las universidades públicas estatales. Una mirada con perspectiva de género.* pp. 91-99.

María Guadalupe SIMÓN RAMOS. *Vertientes actuales de investigación en género y talento en matemáticas.* pp. 101-127.

Úrsula OSWALD SPRING. *Perspectiva de género ante el cambio climático y la doble vulnerabilidad.* pp. 129-153.

Koryna CONTRERAS OCEGUE-DA, Xochitl GÓMEZ CORDERO y José Francisco Lara Guerrero. *Estado del conocimiento de las ciencias sociales en Tamaulipas: temas críticos y desafíos para su consolidación académica (1990-2016).* pp. 155-174.

Luis Gerardo ALCALÁ FERRÁEZ. *Las fuerzas armadas mexicanas como instrumento de política exterior en el contexto de la seguridad nacional.* pp. 175-196.

Luis RODRÍGUEZ BUCIO. *Retos enfrentados por las fuerzas armadas mexicanas durante su participación en la estrategia de combate al narcotráfico del presidente Felipe Calderón Hinojosa.* pp. 197-219.

Octavio TREJO HERMIDA. *National Security in Mexico through the Values of Wellbeing and Nationalism in Civilian and Military People.* pp. 221-248.

José Luis VERGARA IBARRA. *El*

índice de seguridad nacional de México: un modelo de medición multifactorial. pp. 249-272.



C@hiers de psychologie politique es una revista interdisciplinaria de ciencias humanas y sociales de reflexión e investigación. Revista generalista, abierta y transversal, en el seno de un riguroso espacio universitario, es un vehículo en lengua francesa (pero abierta a otras), para informar y conllevar las ideas más allá de las fronteras mentales y geográficas, a fin de comprender mejor las antiguas controversias que de nuevo se encuentran en la problemática social actual.

Esta revista no evita las interrogantes excepcionales. Diversas y nuevas canteras transdisciplinarias han sido reabiertas en estos últimos tiempos, en especial: la memoria colectiva, el discurso político, los medios de comunicación de masas, el liderazgo carismático, el neo-populismo, el maquiavelismo, la democracia representativa, las turbulencias sociales (revoluciones y crisis), los prejuicios raciales, la guerra en todas sus manifestaciones simbólicas, la propaganda y los discursos ideológicos. Otras se desarrollan con lentitud: la ciudadanía, la justicia, la corrupción, las mujeres en la política, la participación, las estrategias identitarias, las religiones, el nacionalismo, entre otras.

C@hiers de psychologie politique

REVISTA DE INFORMACIÓN, REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN

Director: Profesor Alexandre Dorna

N° ISSN: 1776-274X

Correo electrónico: courrier.cahiers@free.fr

Universidad de Caen / Laboratorio Cerrev

INVESTIGADOR DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

La *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, editada desde 1991 por el CeMIR —Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales— y auspiciada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Nacional Autónoma de México,

LE INVITA A PUBLICAR SUS TRABAJOS.

Esta revista publica trabajos originales e inéditos en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades y recibe trabajos con diversos enfoques y métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, que aborden problemáticas en estos ámbitos.

Las contribuciones pueden ser reportes de investigación relevante (trabajos empíricos) o análisis y revisiones teóricas que ofrezcan una evaluación de los trabajos existentes en un área determinada.

Los trabajos serán evaluados por expertos con reconocimiento nacional e internacional en el campo de estudio. Los objetivos de la revisión serán asegurar la originalidad y la calidad de los trabajos publicados y garantizar que éstos cumplan con los objetivos de la revista. El proceso de revisión seguirá la modalidad doble ciego.

En la evaluación se tomará en cuenta que:

- El trabajo sea original (se examinará la contribución del estudio al cuerpo de conocimientos ya existente).
- La tesis central del artículo se evidencie a lo largo de todo el trabajo (resumen, introducción, discusión y conclusiones).
- El proceso de investigación reportado sea válido (estrategias metodológicas, análisis de resultados, etc.).
- La revisión de la literatura incluya referencias relevantes para el campo de estudio abordado.
- Las conclusiones sean consistentes con lo encontrado en el trabajo y con las hipótesis planteadas por los autores.
- Se sigan las recomendaciones de la revista para la publicación de trabajos.
- El trabajo esté bien organizado y se haga un uso adecuado del lenguaje (ortografía, gramática, puntuación, estilo de redacción).

Proceso de revisión

Los pares revisarán el trabajo atendiendo los puntos anteriores. Si, terminada la revisión, recomiendan hacer modificaciones al trabajo para su publicación, el editor responsable comunicará sus dictámenes a los autores para que atiendan las recomendaciones en ellos vertidas. El trabajo será enviado a los autores para hacer las modificaciones solicitadas por los pares una sola ocasión. Una vez reenviado el trabajo, el editor responsable tendrá la última decisión sobre su publicación.

En el caso de que el trabajo sea rechazado, el editor responsable no estará obligado a enviar a los autores las revisiones de los pares ni a establecer comunicación con ellos en cuanto a este respecto. Sin embargo, enviará un resumen de las razones por las que los pares tomaron esa decisión.

Normas

- Los trabajos deben ser originales e inéditos.
- El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas escritas en Arial 12, a doble espacio.
- El título del trabajo debe ser tan conciso como sea posible.
- Incluir un resumen de 100 a 120 palabras sobre las conclusiones del artículo.
- Agregar las palabras clave correspondientes.
- Incluir figuras y gráficas como archivos anexos independientes del texto en ESCALA DE GRISES TIFF a 300 dpi, e indicar en el trabajo el lugar donde deben incluirse.
- Incluir breve ficha autorial: nombre, institución de pertenencia o adscripción, actividades académicas, líneas de investigación y correo electrónico.
- Formular los reconocimientos en términos breves al inicio del texto.
- Indicar las notas con superscript; éstas se enviarán al final del texto.
- En las referencias dentro del texto escribir el apellido del autor y el año de la publicación entre paréntesis.
- Si utiliza abreviaturas, desplegarlas en el texto con paréntesis.
- Anotar las referencias bibliográficas de la siguiente manera: ZORRILLA, J.F. (1989). *El poder colonial en Nuevo Santander*, México, Instituto Tamaulipeco de Cultura, pp. 78-90. En caso de ser artículo, entrecomillar; el título de la revista o libro, en itálicas.
- Los autores cederán los derechos de autor de su artículo, para poder ser publicado en formatos físicos y/o electrónicos, incluido Internet.

Indicando el asunto, los trabajos deben enviarse a:

Dr. HÉCTOR M. CAPPELO GARCÍA
hmcappello@yahoo.com

SOCIAL SCIENCES RESEARCHER:

The *International Journal of Social Sciences and Humanities SOCIOTAM*, edited since 1991 by Ce-MIR –Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales– and sponsored by the Universidad Autónoma de Tamaulipas and the Universidad Nacional Autónoma de México,

INVITES YOU TO PUBLISH YOUR PAPERS.

This journal publishes original papers in the fields of social and human studies. The journal accepts writings with varied approaches and methods, both quantitative and qualitative, that address social issues.

Papers may be research reports (empirical studies) or theoretical analysis that offer an evaluative perspective of work within a specific social or human field.

Recognized experts in the field of study evaluate manuscripts submitted to assure originality and high quality levels. The journal follows a double-blind peer review process.

During evaluation, consideration will be taken on the following:

- Contribution of the paper to the existing body of knowledge in the field (originality)
- Coherence throughout all the sections of the manuscript
- Validity of research procedures reported (methodology, analysis of results, etc.)
- Pertinence of references used in the literature review
- Consistency of conclusions (they are based on results and consider hypothesis established)
- Consideration of the journal's recommendations for publication of works
- Clarity of discourse and correct use of language

Review procedures

Reviews will take account of the above aspects. Referees' notes and editorial comments will be communicated to the author when modifications to the manuscript are recommended before publication. Papers will be sent to authors to make modifications requested by reviewers only one time. The editor holds the final decision regarding the acceptance or rejection of manuscripts.

If the manuscript is rejected for publication during the peer-review process, the editor will not be obliged to send reviewers' comments to the author, and will not enter into correspondence with him to this regard. However, the editor will send a brief summary of the reasons for the reviewers' decision.

Norms

- Papers should be original and unpublished.
- Papers should have a 25 sheets maximum length; use Arial 12 point font size and double space text.
- The title must be as brief as possible.
- Enclose the abstract considering the paper's conclusions. Abstract's length should be between 100 to 120 words.
- Add key words.
- Append images and graphics as 300 dpi GRAY SCALE TIFF independent archives, and indicate the place in the text where they have to be included.
- Include author information: author's name, institution of affiliation, e-mail, academic activities, and research fields of interest.
- Express recognitions shortly at the beginning of the text.
- Indicate footnotes with superscript; they will appear at the end of the text.
- In references used within the text, indicate the author's last name and year of publication in parentheses.
- If abbreviations are used, display them in the text using parentheses.
- Write bibliographic references as follows: ZORRILLA, J.F. (1989). *El poder colonial en Nuevo Santander*, México, Instituto Tamaulipeco de Cultura, pp. 78-90. For journal and book chapter references, use quotation marks for the article's title; italicize the journal's or book's title.
- Authors agree to transfer copyright of the work exclusively to *SOCIOTAM*, in order to be published in physical and electronic formats, Internet included.

Indicating the subject, papers must be sent to:

Dr. HÉCTOR M. CAPPELLO GARCÍA
hmcappello@yahoo.com

