

REPERCUSIONES DEL CONTEXTO COMUNITARIO Y EN PARTICULAR EL ESCOLAR EN
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS NIÑOS TSOTSILES DE BETANIA, TEOPISCA,
CHIAPAS

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del
3 de abril de 1981



“REPERCUSIONES DEL CONTEXTO COMUNITARIO Y EN PARTICULAR EL
ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS NIÑOS TSOTSILES DE
BETANIA, TEOPISCA, CHIAPAS”

TESIS

Que para obtener el grado de:

**MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN**

Presenta

PASCUAL JIMENEZ HERNANDEZ

México, D.F.

2014

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del
3 de abril de 1981



“REPERCUSIONES DEL CONTEXTO COMUNITARIO Y EN PARTICULAR EL
ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS NIÑOS TSOTSILES DE
BETANIA, TEOPISCA, CHIAPAS”

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

PASCUAL JIMENEZ HERNANDEZ

Director de tesis: Dr. Javier Loredó Enríquez

Lector: Dr. Marco Antonio Delgado Fuentes

Lectora: Dra. Hilda Patiño Domínguez

México, D.F.

2014

Índice

Introducción	8
---------------------------	----------

CAPÍTULO I

I. Acercamiento a la problemática educativa de Betania	13
1.1. Planteamiento del problema	13
1.2. Dificultad en la comprensión lectora	15
1.3. Lecto-escritura y habilidades matemáticas.	16
1.4. Inasistencia y deserción de los alumnos.....	17
1.5. Alimentación.....	17
1.6. Las relaciones entre padres e hijos.....	18
1.7. Dominio didáctico.....	19
1.8. Manejo de disciplina.....	20
1.9. Aprovechamiento óptimo del tiempo	21
1.10. Responsabilidad docente	21
1.11. Cultura escolar de la familia.	23
1.12. Condiciones socioeconómicas y su relación con la escuela	24
1.13. Descontextualización del currículum.....	25
1.14. Recursos educativos en lengua tsotsil	26
1.15. Consecuencias de la problemática	27
1.16. Preguntas de investigación	29
1.16.1. Preguntas específicas:.....	29
1.17. Objetivos de la investigación.....	30
1.17.1 General	30

1.17.2. Específicos	30
1.18. Supuesto de la investigación.....	30
1.19. Justificación.....	31

CAPÍTULO II

II. Calidad educativa en México desde la perspectiva internacional	33
2.1. México en los niveles bajos y con grandes brechas	33
2.2. Desigualdad en las evaluaciones nacionales.....	36
2.3. Algunos factores asociados a la baja calidad educativa desde una perspectiva global	43
2.4. Panorama general de la educación indígena	52
2.5. Contexto y situación educativa de Betania	60
2.6. Logros educativos de los alumnos de Primaria de Betania en ENLACE	66

CAPÍTULO III

III. La calidad educativa y sus atribuciones.....	75
3.1. Consideraciones generales sobre los criterios de calidad	75
3.2. Nociones de calidad.....	76
3.3 Pertinencia	79
3.3.1. La importancia de la educación bilingüe.	80
3.4. Criterio de relevancia	83
3.5. Criterio de eficacia	84
3.6 Criterio de eficiencia.....	87
3.7. Criterio de escuela efectiva.....	88
3.8. Criterio de equidad.....	90
3.8.1. Atención a la reproducción de desigualdades en el aprendizaje	94
3.9. Criterio de escuela afectiva.....	103

3.9.1 El imperativo de las emociones	109
--	-----

CAPÍTULO IV

IV. Metodología de la investigación	122
4.1. Tipo de investigación	122
4.2. Enfoque metodológico	125
4.3. Diseño metodológico: estudio de caso.....	126
4.4. Población y muestra.....	127
4.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información	130
4.6. Recopilación de la información, procesamiento y análisis	134

CAPÍTULO V

V. Resultados de la investigación en Betania.....	138
5.1. Interpretación y análisis de la problemática de Betania	138
5.2. Factores socioeconómicos.....	139
5.3. Separación de los padres con los hijos.....	143
5.4. El nivel de escolaridad de los padres.....	144
5.5. Participación de los padres y la relación maestro-comunidad.	147
5.6. Responsabilidades docentes	151
5.7. Deficiencia en manejo de estrategias y de planes curriculares.....	153
5.8. La lengua indígena como elemento que incide en el rendimiento	154
5.9. Irrelevancia del currículum	158
5.10. Liderazgo y organización escolar.....	160
5.11. Elementos que afectan, desde la perspectiva de los padres de familia ..	162
5.12. Irresponsabilidad laboral	162
5.13. Participación de los padres	164
5.14. Efectividad en la enseñanza	165

5.15. Rotación constante del personal	165
5.16. Ineficacia de la escuela.....	166
5.17. Inequidad en las oportunidades educativas	167
5.18. Ambientes favorables y no favorables que inciden en el aprovechamiento escolar	168
5.19. Relación entre alumnos y alumno-maestro	172
5.20. Algunas aproximaciones a las diferencias entre alumnos de alto y bajo de bajo rendimiento.....	174
Reflexiones finales	181
Referencias bibliográficas	189
ANEXOS	199

RESUMEN

Este trabajo de investigación presenta una mirada a las repercusiones y los elementos asociados que inciden en el rendimiento escolar de los niños tsotsiles de educación primaria en una comunidad indígena. Para este estudio de caso han participado alumnos de 6º grado, padres de familia, docentes, personal directivo y representantes de la Asociación de Padres de Familia; quienes dan cuenta de las situaciones problemáticas que la escuela enfrenta y que, en consecuencia, repercuten en el aprovechamiento escolar de los niños. Se aplicó un enfoque cualitativo, aunque complementado con información cuantitativa; mismo que incluyó entrevistas en profundidad y semiestructuradas, así como encuestas. La investigación encuentra que existen elementos tanto externos como internos de la escuela que están incidiendo en el rendimiento académico, los cuales no han recibido la atención apropiada bajo los principios de calidad educativa; una problemática que parece hallarse entre los maestros como un acontecimiento normal, en lugar de percibirse como un reto a superar; cuyas consecuencias derivan en la reproducción de las desigualdades educativas. Estos elementos competen al sistema educativo, los maestros, la organización y liderazgo escolar; así como a la cultura escolar de la familia. No obstante, este estudio encuentra elementos que pueden repercutir en el aprovechamiento escolar y que son escasamente estudiados en el contexto mexicano, tales como la educación afectiva y la atención temprana en los infantes.

Palabras clave: calidad educativa, rendimiento académico, educación indígena, educación bilingüe, escuela afectiva.

Introducción

El presente trabajo presenta algunos elementos encontrados, internos y externos de la escuela, que repercuten en el rendimiento académicos de los niños tsotsiles de la comunidad indígena de Betania, Teopisca, Chiapas; a través de la percepción de los participantes: maestros, personal directivo, alumnos, padres de familia y miembros de la Asociación de Padres; en combinación con la literatura sobre calidad educativa.

La investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y, a la vez, de estudio de caso, ya que se hace un primer acercamiento a lo que acontece en el plano educativo particularmente en la comunidad, con base en la experiencia y percepción de sus participantes, aunque se acompaña mínimamente de los datos cuantitativos.

El problema de investigación surge a partir de mi preocupación por comprender los aspectos que inciden en los logros educativos de los niños de primaria de esta comunidad en particular, en contraste o combinación con lo aportado por la literatura. Gracias al programa internacional de becas de la Fundación Ford se hicieron posibles mis estudios de maestría y, en consecuencia, el presente trabajo; así como a todos los participantes que estuvieron involucrados en el mismo, incluyendo los asesores; por lo que se pretende que esta investigación, realizada durante 2012 y 2013, aporte conocimientos enriquecedores en el ámbito de la educación indígena y esté al alcance de que quienes estén involucrados en la tarea educativa.

Por la distancia (de la Ciudad de México a Chiapas), los cursos académicos y el lapso de tiempo limitado, fue difícil realizar observaciones directas y prolongadas, ya sea en la escuela o en la comunidad; de modo que la aportación de estos participantes se centra básicamente en la percepción que tienen sobre el acontecer educativo.

En una etapa inicial, la investigación pretendía enfocarse en conocer aspectos prácticos de los estados emocionales y sus repercusiones en el desempeño escolar, bajo el supuesto de que existen situaciones desconocidas o poco estudiadas en el plano emocional que afectan los resultados educativos; y no limitarse a la afirmación de que los factores socioeconómicos y lingüísticos - especialmente en la población indígena- son las variables principales que inciden en el rendimiento académico.

No obstante, debido las limitaciones metodológicas en los parámetros de medición o falta de test estandarizados de la inteligencia emocional por ser un área reciente, no era posible efectuarlo. De tal forma que el tema emocional en la educación queda ligado en los criterios de calidad educativa bajo la denominación de **escuela afectiva**, el cual se ve reflejado en los cuestionarios aplicados a los alumnos.

Las entrevistas aplicadas a casi todos los participantes y cuestionarios a los alumnos de 6º grado se agrupan en dos conjuntos (un grupo de alto rendimiento y otro de bajo rendimiento), así como los recursos fotográficos y de video, eran una opción viable para responder a las preguntas de investigación. Así mismo, fue

preciso involucrar a diferentes participantes para obtener versiones diversas respecto a los aspectos que inciden en los logros escolares de los niños.

Este interés por conocer y comprender mejor los elementos que repercuten en el aprovechamiento escolar surge por mis preocupaciones acerca del rezago escolar en esta comunidad, en comparación con las escuelas urbanas y rurales que tienen mejores resultados educativos. Por otro lado, debido a que a la escuela indígena se le tilda de la “más atrasada” con respecto a las demás de otras modalidades, según mi experiencia docente, se ha hecho más alarmante la preocupación

En el ámbito lingüístico, la interpretación que presenta este trabajo es que no es la lengua en sí lo que está repercutiendo en el aprovechamiento escolar sino más bien es la falta de un modelo de enseñanza efectivamente bilingüe y contextualizada, aunada a la preparación insuficiente del personal docente.

Por otra parte, la investigación encuentra elementos que de alguna forma se corroboran en la literatura respectiva, por ejemplo, la preparación docente, la escolaridad y participación de los padres. Sin embargo, encontramos otros elementos que han sido poco estudiados y que en la agenda política educativa en México aparecen como puntos ciegos, tales como las competencias afectivo-emocionales de los maestros y la educación temprana. Los resultados de esta investigación encuentran que existen elementos que se asocian a estos tópicos mencionados.

Para comprender mejor estos aspectos, este trabajo trata de abordarlos de manera holística, es decir, con el apoyo de la literatura explorada y de la percepción de sus diferentes participantes. Una vez organizado, este producto se divide en estos capítulos: planteamiento del problema, contexto educativo en México, marco teórico-referencial, interpretación y análisis y finalmente conclusiones.

En el planteamiento del problema se presentan de manera general las situaciones educativas que se viven en la comunidad de Betania. Es un acercamiento a lo que se está experimentando actualmente, a partir de mis experiencias como docente en la comunidad. Después del cual se presentan las preguntas y objetivos de investigación, como punto de partida del trabajo.

El marco contextual trata de explicar la situación educativa de nuestro país a nivel internacional, de la entidad federativa de Chiapas y concretamente de la localidad de Betania; en base a las diferentes evaluaciones. En esta parte se presentan los reportes que indican los acontecimientos que afectan a la educación, desde una perspectiva global. Así mismo, en la parte final de este capítulo se explica la situación particular de Betania con datos estadísticos tanto educativos como de índole social para tratar de hacer algunas asociaciones.

Posteriormente encontramos el marco conceptual de la calidad educativa. En él se presentan los criterios que explican el concepto de calidad educativa: pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, equidad, escuela efectiva y escuela afectiva. Estos

son puntos de referencia que permiten comprender la calidad, a partir de los cuales, poder ubicar la situación educativa de Betania.

En la parte de interpretación y análisis, se presentan los resultados encontrados a partir de la percepción de los participantes, dividiéndose en categorías. En esta sección se presentan los elementos asociados a la institución (escuela y sistema) y aquellos aspectos externos de la escuela que están repercutiendo en los logros educativos de los niños tsotsiles. Aquí trato de distinguir tanto los aspectos que intervienen en los alumnos de alto rendimiento como aquellos que suceden en los de bajo aprovechamiento escolar.

Finalmente, en mis reflexiones finales presento una breve reseña con mis puntos de vista de los acontecimientos que se presentan en esta comunidad indígena, así como de los elementos que repercuten en el desempeño de los alumnos tanto de alto como de bajo rendimiento. En esta parte encontraremos la reflexión sobre los límites del trabajo de investigación, así como los retos urgentes a los que debemos poner atención, tanto maestros y sistema educativo como otros agentes que puedan ejercer presión social.

CAPÍTULO I

I. Acercamiento a la problemática educativa de Betania

1.1. Planteamiento del problema

En la escuela primaria de la comunidad tsotsil de Betania se enfrentan cotidianamente problemas educativos que a la larga reflejan en el rendimiento de los alumnos; los cuales tienen fuertes vínculos con factores internos de la escuela, como la organizacional escolar, el currículum, la formación del docente, la inasistencia de los maestros por reuniones oficiales o sindicales; y factores externos, como las condiciones socioeconómicas de los padres¹ de familia, las relaciones familiares, la escolaridad de los mismos, el entorno, entre otros aspectos.

El problema del bajo rendimiento escolar reflejado en las evaluaciones oficiales y en tareas concretas de los niños, particularmente de primaria (por ser el foco de atención de comunidad) es recurrente con los años. Aunque dichas evaluaciones (ENLACE, aplicada en función de planes y programas de estudio) están estructuradas a nivel central debido a que suelen estar sesgadas al aplicarse en un contexto indígena y con mucha diversidad, acontecen situaciones alarmantes que no reflejan necesariamente dichas evaluaciones, tales como la alimentación desequilibrada, las pobres relaciones entre padres e hijos y las condiciones

¹ En este texto, los términos “padres”, “niños”, “alumnos” y “maestros” pueden hacer alusión a ambos géneros.

lingüísticas. Lo anterior puede derivar en bajos niveles de aprovechamiento escolar, los cuales también se han convertido en preocupación de los padres, a pesar de contar con baja escolaridad en general.

El término rendimiento académico o desempeño escolar es el concepto más usado en este trabajo para referirse a los niveles de aprovechamiento de los alumnos de Betania, con base en las calificaciones reportadas por los respectivos maestros. Por el grado de complejidad, el término rendimiento se ajustaría más a lo que queremos saber del nivel de desempeño porque estamos refiriéndonos a un proceso abierto y externo de estos alumnos. En cambio, el aprendizaje, de acuerdo a Sammons, Hillman y Mortimore (1995), hace referencia a un “proceso interno que no es susceptible a la observación directa”, lo que significa un fenómeno más difícil de describir y evaluar.

No obstante, la literatura sobre niveles de logro educativo hará alusión al término aprendizaje, de modo que rendimiento, desempeño o aprovechamiento escolar se referirán más a los alumnos de esta comunidad, aunque es importante señalar que el rendimiento es una expresión del aprendizaje. No obstante, la preocupación reside principalmente en los niveles de logro de los alumnos, así como los elementos asociados.

Una manera de detectar en los padres la preocupación por el bajo rendimiento escolar está en el temor por el bajo dominio lingüístico (bajas habilidades lectoras y escritas principalmente) y la debilidad en la resolución de problemas

matemáticos cotidianos; por lo que la escuela no ha jugado un papel significativo para el quehacer cotidiano de la comunidad que implique habilidades escolares.

Otra manera de apreciar que los alumnos de esta comunidad obtienen bajos niveles de aprovechamiento escolar está en su pobre desempeño en su ingreso a la secundaria, especialmente en la zona urbana. Aunado a esto, la mayoría de ellos deciden no continuar sus estudios debido a, además de las razones socioeconómicas, su temor al fracaso o la falta de relevancia. No obstante, existen antecedentes endógenos y exógenos de la escuela que se pueden percibir entre los maestros y padres de familia. La siguiente clasificación, es una apreciación de la situación problemática previa a la investigación propuesta; la cual puede referirse a problemas en sí o a situaciones causales.

1.2. Dificultad en la comprensión lectora

Es frecuente notar a alumnos que presentan problemas en la comprensión de lectura que generalmente se realiza en español. Después de una lectura, muestran dificultades para explicar el contenido tanto en español como en tsotsil. Es importante saber que los materiales de lectura existentes en la escuela que utilizan los niños están elaborados en español, que es la segunda lengua de los niños.

Los libros de texto gratuitos otorgados por la Secretaría de Educación Pública están elaborados en esta lengua y esporádicamente llegan escasos libros en tsotsil. Además de los escasos materiales de lectura, muy pocos maestros

manejan el idioma local en las actividades escolares, lo que conlleva un peso más grande para los niños durante la instrucción.

1.3. Lecto-escritura y habilidades matemáticas.

Debido quizá a la falta de dominio del español, los alumnos tienen problemas en lectura, comprensión y redacción. Los alumnos leen de manera pausada y con faltas de acentuación, lo que probablemente repercute en la comprensión lectora. Respecto a la redacción, varios de ellos no parecen tener dominio de las reglas gramaticales, la coherencia de ideas, de género y número, etc., correspondientes a su grado. Asimismo, las habilidades matemáticas se ven fuertemente rezagadas al notar que los alumnos sólo pueden resolver problemas matemáticos simples. Al efectuar diversas tareas cotidianas en la escuela (lecturas, comprensión, redacción, resolución de problemas, etc.), el nivel de dominio de la mayoría de los alumnos de 6º grado es equiparable al nivel deseado de 4º grado o menos, de acuerdo a los contenidos curriculares. Un ejemplo de ello es la velocidad de lectura, la cual oscila entre las 80 y 100 palabras por minuto, cuando la velocidad estandarizada establecida en 2010 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) es de 125 a 134 palabras por minuto (PPM) para sexto grado, mientras que para cuarto grado es de 85 a 99 PPM².

Al respecto, un estudio de la SEP (2012) muestra que el problema de lectura, a nivel nacional, se agrava conforme avanzan los grados, y los alumnos de sexto de

² Fuente: SEP, recuperado en: http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf

educación indígena alcanzan apenas entre 72 y 85 PPM; mientras que en Chiapas sólo llegan a 59 y 68 PPM.

1.4. Inasistencia y deserción de los alumnos.

Las dificultades que enfrentan los alumnos muchas veces conducen a su inasistencia, además del peso socioeconómico que induce al trabajo infantil agrícola, a la venta de artesanías o frutas. De modo que los niños contribuyen a facilitar la solvencia económica familiar, para el vestido y la alimentación principalmente. Esta situación puede suceder por breve tiempo o por períodos largos. Es común ver que esta problemática derive en deserción escolar.

1.5. Alimentación.

Las condiciones socioeconómicas no sólo pueden derivar en inasistencia o deserción escolar, sino que pueden repercutir seriamente en la alimentación, ya que muchos niños tienen problemas de nutrición. Es común ver que muchos asisten a clases sin desayunar o hecho de manera insuficiente. En la escuela, las señoras de la localidad preparan *desayunos escolares* de manera irregular, una o dos veces por semana; en algunos casos simplemente se ve vacía la cocina.

Cuando no hay desayunos escolares en la jornada escolar, si su situación económica le permite, los niños optan por comprar algunos antojitos y *comida chatarra* en las tiendas de la localidad. No hay que descartar las consecuencias de los malos hábitos alimentarios que podrían afectar el aprendizaje de los alumnos.

Los hábitos alimentarios no adecuados pueden atribuirse, en gran medida, a la falta de orientación nutricional en la familia y a la disciplina en la escuela (por ejemplo, la regla de consumir sólo alimentos nutritivos), sin soslayar los anuncios publicitarios a los que los niños están expuestos.

1.6. Las relaciones entre padres e hijos

En la escuela se puede notar el tipo de formación y la influencia cultural que reciben los niños en la familia. En general, los alumnos provienen de familias con una cultura reservada provenientes del municipio de Chamula, quienes han sido expulsadas por razones religiosas principalmente. Éstas mismas tuvieron contacto y fueron influenciadas por sectas evangélicas, lo que les costó la expulsión de sus lugares de origen, debido a la fuerte resistencia de los habitantes del pueblo de mantener las costumbres y tradiciones del pueblo.

Estos acontecimientos desencadenaron una oleada de fundaciones de nuevos parajes aledaños de San Cristóbal de Las Casas y otros municipios cercanos. Por lo cual, esta comunidad es habitada desde hace cerca de 30 años por familias evangélicas. Aunque han cambiado sus prácticas religiosas, se puede apreciar que estas familias conservan sus formas de vestir, su lengua, las formas de criar y educar a los hijos que a veces se practican con dureza (gritos, golpes o latigazos), lo que parece repercutir los sentimientos o la autoestima de los niños. Una forma de entender el trato con dureza de los padres se percibe cuando ellos piden que se les castigue con golpes a sus hijos cuando éstos cometan alguna falta en la escuela. Otra es preguntándoles directamente a los niños.

En los salones de clase es común encontrar a niños cuyos rostros delatan algún tipo de maltrato físico o emocional, que comprometen la concentración y las relaciones en los salones de clase, mala disciplina, atención lábil, timidez. Aunque podría atribuirse esta situación a la tarea del maestro, es frecuente encontrar alumnos que prefieren trabajar solos o que no quieren hacerlo con los del género opuesto.

Lo anterior no ha sido atendido adecuadamente por parte de los maestros pero que puede repercutir en el aprovechamiento escolar; en lugar de ser remediado en la escuela, puede reforzarse con actitudes y expresiones negativas de los maestros (“no puedes”, “eres mal alumno”) que pueden desfavorecer el desempeño de los alumnos. Cuando muchos padres piden a los maestros un control rígido (golpes) para disciplinar a los niños con expresiones de “pégale si no obedece” o “si se porta mal le voy a dar latigazo”, se puede percibir que existen prácticas autoritarias en casa que han sido transmitidas de padres a hijos. La novela clásica mexicana *Juan Pérez Jolote* de Ricardo Pozas da cuenta de este tipo trato de los padres de manera relativa, a través de la historia de un tsotsil de Chamula, quien huye de su casa por los malos tratos de su padre y adquiere independencia para subsistir siendo aún niño.

1.7. Dominio didáctico

Debido a una formación docente poco eficiente, un maestro enfrenta una serie de situaciones, entre las cuales, la atención afectiva de los alumnos. No obstante, el dominio de un contenido o tema es un tema crucial y preocupante en los docentes

por su bajo dominio. Entre las dificultades presentes en los maestros está comprensión completa de una lectura, la distinción de los elementos gramaticales, identificación de ideas principales y secundarias, el manejo de probabilidades, las fracciones, entre otras. Cuando algún docente no está seguro de cómo enseñar un tema, opta por aislarlo de las lecciones de clase.

Por otro lado, la adecuación de los contenidos sigue siendo una tarea pendiente entre los docentes, puesto que en muchas ocasiones el libro de texto es tomado como el material principal de trabajo y se toman *al pie de la letra* los contenidos; y muchos de los cuales no tienen aplicaciones prácticas en el contexto del niño. En este sentido, el currículum es mínimamente revisado y adecuado a las condiciones existentes de los alumnos, pues este mismo está diseñado para un contexto urbano.

1.8. Manejo de disciplina

Durante la jornada escolar, es frecuente encontrar el abjo control de la clase. Éste se refiere al manejo de la disciplina de los alumnos en las actividades escolares. Con frecuencia se puede ver distracciones en las actividades de los alumnos por visitas de otro maestro, director o padres de familias en los salones de clase. La lección no es finalizada adecuadamente conforme al tiempo establecido.

Por otro lado, es común hallar situaciones en que, durante las lecciones, los alumnos no pongan atención y estén platicando, jugando o molestando a sus compañeros de clase, sin que exista un control, de modo que no se aprovechan

las lecciones. No parecen existir reglas con los alumnos y se puede notar permisividad en las clases. Con ausencia del maestro por reuniones durante la jornada escolar, la situación es peor. Los niños difícilmente realizan actividades por cuenta propia. Esta falta de disciplina (sin confundirla con represión) no permite llevar a cabo las actividades programadas y aprovechar de manera óptima el tiempo.

1.9. Aprovechamiento óptimo del tiempo

Respecto al manejo del tiempo, se agrega a lo anterior la inexistencia de códigos o acuerdos entre el personal docente y el directivo sobre uso del mismo en las reuniones que se realizan durante la jornada escolar, de modo que no se interrumpan las clases. El director suele citar a reuniones breves a los maestros, dejando sin atención a los alumnos a expensas de lo que les pueda suceder.

En la escuela no existe un código que aclare, por ejemplo, que cualquier reunión se debe llevar a cabo sólo a determinada hora y por cierto tiempo, que ningún maestro puede estar platicando con otro durante la jornada, que no es permitido llegar minutos más tarde, etc. Esta falta de reglas, lo que podría percibirse como falta de organización, ha provocado que la jornada escolar no se aproveche de manera eficiente. Esto ha generado descontento en los padres de familia.

1.10. Responsabilidad docente

La escuela primaria de Betania ha sido foco de reclamo de los padres de familia de la localidad, al parecer, por ser el centro de mayor concentración de los

alumnos y porque los padres conciben que la primaria es el nivel más requerido que ayuda a las tareas de la comunidad. Aunque existen otros centros educativos, como preescolar, telesecundaria y telebachillerato, esta escuela ha sido el foco de atención y reclamos de la comunidad, lo cual no significa que las demás escuela estén en correcto funcionamiento. Entre el descontento de los padres se encuentran la inasistencia de los maestros en días laborales, la impuntualidad e ineficiencia de trabajo; lo cual puede atribuirse a la poca responsabilidad docente.

Al inicio del ciclo escolar 2005-2006, ante la inconformidad y demanda de remoción de los maestros por parte de la comunidad, se suspendieron clases por varios días hasta que las demandas fueron atendidas por las autoridades educativas superiores. A través de estas acciones, se percibe un interés de los padres por la educación de sus hijos, aunque con un horizonte limitado, pues no se nota una meta clara en sus hijos, ya que al parecer sólo esperan que éstos “aprendan a leer y a escribir” (frase comúnmente expresada por muchos padres) y que los maestros cumplan con su responsabilidad, lo que para ellos significa llegar puntual a la escuela, “trabajar todos los días” laborales y ser eficientes en las actividades pedagógicas (“enseñar bien”).

Pese a las exigencias hechas en asambleas y redactadas en actas por parte de las autoridades locales, las demandas de los padres no han sido satisfechas año tras año, puesto que siempre ha habido suspensiones de clase por eventos sindicales y oficiales (reuniones sindicales, marchas, plantones, reuniones con el supervisor, *llenado* de documentos, actividades deportivas, *permisos económicos*

[de los que los maestros pueden gozar hasta nueve días al año escolar], etc.) e incumplimiento de algunas obligaciones profesionales. La inconformidad de los padres de familia sigue latente, lo que denota una problemática entre escuela y comunidad.

1.11. Cultura escolar de la familia.

En las reuniones y pláticas, la gran mayoría de los padres demuestran una visión simplista o localista sobre la educación de sus hijos. Cuando el maestro hace una pregunta sobre sus deseos respecto a las metas educativas de su hijo, es común encontrar deseos de corto plazo de que el niño “aprenda a leer y a escribir” (un deseo que la primaria puede cumplir) o que simplemente “aprenda”, sin tener claridad en los objetivos.

La falta de aspiraciones educativas de largo plazo parece asociarse con las condiciones de vida precaria, pues las necesidades primordiales de la familia se centran en la alimentación y el vestido, soslayando las tareas escolares. Esto es frecuente cuando los padres llevan a sus hijos a los trabajos agrícolas o de ventas. No obstante, existen casos de alumno que egresan exitosamente de la primaria sin haber faltado a clases, pero dejan truncados sus estudios de secundaria. Si aludimos a un factor externo de la escuela, el concepto de los padres de familia respecto a la escolaridad (que podría traducirse en cultura escolar familiar) queda limitado a los deseos de que sus hijos terminen solamente la primaria o parte de ella.

También existen posibilidades, ya sea por acuerdo o imposición de los padres, que los alumnos (siendo adolescentes a partir de 12 años) se casen y empiecen a tener hijos a temprana edad; una práctica que se ha venido transmitiendo de padres a hijos. Estas situaciones limitan la participación activa para trabajar conjuntamente con la escuela.

A esta alarmante situación debe sumarse el problema del analfabetismo que puede afectar indirectamente el aprovechamiento escolar de los niños, ya que los padres alfabetas funcionales no cuentan con herramientas necesarias para apoyar a sus hijos en las tareas escolares. El analfabetismo en la comunidad afecta en un 30 por ciento de la población (de 2,950 habitantes).

1.12. Condiciones socioeconómicas y su relación con la escuela

La mayoría de las familias se encuentra en condiciones económicas precarias, conformada por aquellas que se dedican a la agricultura o a la venta en pequeños puestos informales (frutería y artesanía principalmente). El resto que tiene una solvencia relativamente estable se dedica a diversas actividades como, abarrotes, tortillería, ferretería, panadería, farmacia, papelería, restaurante, artesanía en mayor tamaño, entre otras.

La localidad se ve favorecida económicamente con este comercio por ser el centro de convergencia de varias localidades aledañas y por estar cerca de la carretera internacional donde diariamente circulan cientos o miles de carros. No obstante, el resto de la población tiene que luchar por sobrevivir económicamente. Esta

problemática ha afectado de manera indirecta la escolaridad de los niños, ya que muchos padres llevan a sus hijos a trabajar consigo, lo que origina muchas inasistencias ocasionales, temporales o incluso la deserción escolar.

Por otro lado, debido a estas condiciones difíciles, se produce la migración hacia los Estados Unidos o a otras ciudades de la república, provocando mayor carga para las madres o familiares que cuidan a los hijos, y ocasionando desamparo en estos niños.

En estas circunstancias, es difícil involucrar a los padres o familiares en las tareas escolares, ya que los niños (en edad de estar en primaria) toman las decisiones de un adulto, al elegir si asisten o no a la escuela. No obstante, esto podría no ser un fenómeno aislado de la oferta de la escuela, ya que si el aprendizaje escolar no es significativo para los alumnos, el mismo puede conducir a la inasistencia o la deserción, en vista de que los contenidos no son contextualizados.

1.13. Descontextualización del currículum

El modelo curricular aplicado en esta escuela es centralizado; no hay un currículum elaborado a nivel estatal y menos a nivel regional. Esto ha traído como consecuencia de que muchos contenidos no sean significativos o de poca utilidad para el alumno. Por ser una comunidad indígena de habla tsotsil, el problema respecto al currículum es más grave, puesto que no sólo se necesita adecuar los contenidos curriculares al contexto, sino que es fundamental desarrollarlos en la lengua de los niños.

Por otra parte, con frecuencia se enseñan contenidos basados prácticamente en los libros de texto escritos en español, ya que éstos son tomados como herramienta principal para planear y fijar objetivos de la clase y no de los objetivos curriculares en sí.

1.14. Recursos educativos en lengua tsotsil

Además de la inexistencia de un currículum propio para el medio indígena, tampoco existen recursos (libros, juegos didácticos, multimedia, etc.) para este medio. El único recurso del que los maestros pueden disponer es lo que puedan efectuar a partir del discurso de las autoridades educativas: “adecuar los contenidos al contexto”.

En los primeros grados, no es habitual que el maestro se comunique al menos verbalmente en la lengua de los niños, ya que no hay seguridad de que el docente hable el tsotsil. Además, no es notable la preparación calificada del maestro para ofrecer enseñanza en la lengua local, es decir, las herramientas didácticas para ofrecer una enseñanza en tsotsil: lectoescritura, juegos, multimedia, etc. De modo que los niños (sobre todo los más pequeños) se ven sumergidos en un ambiente de enseñanza y expuestos a materiales poco o nada comprensibles para ellos.

Por otra parte, existe preferencia de los alumnos e incluso de los padres por la enseñanza en la lengua dominante (L2) por considerarla, al parecer, como el vehículo para la inserción en la cultura occidental y por tener la impresión de que

su lengua y cultura como “inferiores”; lo cual ha derivado, en gran medida, de la subestimación de los ciudadanos de San Cristóbal de Las Casas. Es importante mencionar que en las comunidades indígenas aledañas a esta ciudad aún existen estragos de las prácticas de subyugación de la era colonial. Como afirma Aguirre (1991), por su ignorancia y rusticidad, estos grupos (minoritarios), sufren con frecuencia el escarnio y la burla de quienes están en elevada postura y que gozan de más prestigio, riqueza y poder.

Por lo anterior, no existe preocupación alguna tanto de alumnos como de padres de que la enseñanza se ofrezca en la lengua materna de los niños. La inmersión directa al español (L2) desde los primeros grados se ha aceptado como una práctica normal, lo que puede ser en uno de los problemas graves en una escuela indígena como ésta.

1.15. Consecuencias de la problemática

Como puede apreciarse, la problemática educativa de la localidad es multifactorial y compleja, y en especial el tema del bajo aprovechamiento escolar puede hacer alusión a diversas variables a las que puede asociarse; algunas de las cuales pueden pasar desapercibidas. Por ello, se busca a través de la investigación determinar cuáles son los factores que ocasionan este bajo rendimiento escolar en los alumnos de primaria de la comunidad de Betania. Aunado a esto, se trata de entender si existe algún otro elemento causal o de efecto sobre el problema del bajo rendimiento.

Por otra parte, se puede apreciar que los bajos niveles de aprovechamiento repercuten en el posterior rendimiento escolar, en la secundaria o el bachillerato, como ya se ha planteado. Los alumnos que no ingresan en la secundaria se ven influidos por sentirse incapacitados en rendir de manera insuficiente en la escuela y encuentran poco sentido a lo que estudian. Otros se inscriben y desertan a mitad del período escolar. Es un acontecer que sucede año tras año, lo que puede apreciarse en los datos estadísticos sobre el contexto de Betania.

Si pensamos en una trayectoria educativa de largo plazo, podemos vislumbrar que esta escuela no está dotando a los niños de herramientas necesarias no sólo para el éxito académico que derivaría en la ventaja laboral sino para otras dimensiones.

En sus 40 años de investigación, Muñoz Izquierdo (2009) plantea que la educación de calidad tiene efectos socioeconómicos y puede contribuir a la movilidad social; así mismo, plantea que la escuela no solo debe enfocarse en desarrollar competencias (capital humano) requeridas en el mercado laboral sino en satisfacer necesidades desde otras dimensiones (filosófica, cultural y social) de la sociedad. No obstante, el concepto de calidad educativa es complejo y, sin menoscabo, está aunado a lo que hemos venido planteando en los puntos anteriores sobre los bajos niveles de aprovechamiento de los alumnos.

La necesidad de elevar los niveles de rendimiento en los alumnos hace alusión a una mejor calidad educativa. No obstante, es fundamental conocer algunas variables que expliquen el bajo aprovechamiento escolar. Por lo que el presente trabajo de investigación pretende contribuir, acompañado de la literatura

respectiva, a dilucidar algunos elementos que suscitan en esta comunidad indígena que repercuten en el aprovechamiento académico, atendiendo a situaciones del contexto comunitario y, en particular, de la escuela.

1.16. Preguntas de investigación

Ante la problemática planteada nos surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los elementos del contexto comunitario y en particular el escolar que influyen en el rendimiento académico de los alumnos tsotsiles de primaria de Betania?

1.16.1. Preguntas específicas:

- ¿Qué elementos internos de la escuela influyen en el rendimiento académico de los alumnos?
 - ¿Qué elementos exógenos de la escuela están repercutiendo en el aprovechamiento escolar?
 - ¿Existe algún otro elemento significativo que explique el bajo rendimiento de los alumnos de Betania?

1.17. Objetivos de la investigación

1.17.1 General

Conocer y analizar algunos elementos del contexto comunitario y en particular el escolar que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de 6º de primaria de Betania, Teopisca, Chiapas.

1.17.2. Específicos

- Conocer y analizar las repercusiones externas de la escuela en el rendimiento de los niños.
- Conocer y analizar las repercusiones del contexto escolar en el rendimiento.
- Identificar otros elementos que expliquen el aprovechamiento escolar

1.18. Supuesto de la investigación

Se ha vuelto casi un paradigma entre docentes y autoridades educativas de que el bajo aprovechamiento escolar en escuelas indígenas obedece al factor lingüístico, así como y a las condiciones socioeconómicas de las familias, como refiere la OCDE (OECD, por sus siglas en inglés, 2010), las cuales contemplan el ingreso, la salud familiar, la vivienda y el cuidado infantil. No obstante, con este estudio se intenta explicar que no sólo los aspectos socioeconómicos ni el origen étnico explican el bajo rendimiento de los alumnos, sino que, según mi apreciación, también intervienen otros elementos cruciales que pasan casi desapercibidos,

como la docencia afectivo-emocional y el ambiente familiar afectivo, en vista de que hay alumnos en esta comunidad que sobresalen académicamente y cuyo ambiente familiar presentan estas características.

Por lo anterior, se ha explorado la literatura sobre calidad educativa y, como un componente esencial que interviene en los procesos educativos, el factor afectivo-emocional, los cuales ofrecen otra perspectiva del concepto de calidad educativa.

1.19. Justificación

Esta investigación trata de obtener conocimientos sobre un aspecto de la realidad educativa en esta localidad y, al mismo tiempo, incrementar nuestro conocimiento sobre educación indígena. Por otro lado, este mismo intenta dar explicaciones a las preocupaciones compartidas entre docentes del medio indígena y autoridades educativas respectivas, cuyas respuestas no han sido respondidas de manera convincente hasta el momento: las razones que explican el rezago educativo de los niños indígenas.

Por otra parte, también surge mi preocupación a raíz de los bajos resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares (ENLACE) que se ha aplicado año tras año, en la que la escuela primaria de Betania se concentra en los niveles más bajos con respecto a las escuelas urbanas y privadas, como podemos ver más adelante en las tablas.

Además de obtener bajos resultados en ENLACE, los estudiantes de la modalidad de telesecundaria (en la que asisten estudiantes de localidades indígenas) que

opera en esta localidad también obtienen generalmente los peores resultados -en comparación con los de otras modalidades- en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), como podremos notar más adelante. De modo que esta investigación se orienta en conocer algunos aspectos que expliquen el bajo rendimiento escolar en los niños de esta comunidad, con el acompañamiento de la literatura respectiva

Cabe señalar que el producto de este trabajo también pretende compartirse con los docentes de la escuela, padres de familia y autoridades superiores, así como en afianzar los conocimientos que se tienen sobre educación indígena a nivel central, a fin de las autoridades tomen mejores decisiones en el planteamiento curricular, la educación bilingüe, la reorientación de la práctica docente y la participación social de los padres en la tarea educativa, entre otros aspectos.

CAPÍTULO II

II. Calidad educativa en México desde la perspectiva internacional

2.1. México en los niveles bajos y con grandes brechas

Las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales muestran que la calidad educativa en México está muy pobre, acompañada de grandes brechas entre una población favorecida y otra que ha vivido en la marginación, así como también entre entidades federativas. Los sectores desfavorecidos (rural e indígena) han sufrido más las desafortunadas consecuencias de un sistema educativo varado, lo que conduce a un continuo ciclo de desigualdades sociales si consideramos que la educación de calidad facilita la movilidad social y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Desde la primera evaluación de PISA realizada en 2000, en la que se enfatizó el área de lectura, México ocupó el lugar 34 de los 41 países participantes, con 422 puntos, muy por debajo del promedio de la OCDE (500 puntos) (INEE, 2004); con 44.2% de los estudiantes como malos lectores en los seis niveles de desempeño (nivel 1 y menos, considerando que 2 y 3 es para lectores regulares, y 4 y 5 para buenos lectores) y apenas 6.9% en los niveles 4 y 5 (Revista de Educación, 2006).

Al conocer los resultados, uno podría suponer que el sistema educativo mexicano tomaría cartas en el asunto para poner atención a este problema alarmante. Sin embargo, nueve años después (2009), la evaluación que enfatizó la misma área, nuestro país obtuvo una mejoría de apenas 3 puntos, ya que esta vez llegó 425.

Las proporciones de los estudiantes en los niveles inferiores son similares a las años anteriores, ya que 39% de ellos se ubican en los niveles más bajos, es decir, 1a, 1b y 0.

En cada evaluación de PISA, la cual se aplica cada tres años, los resultados no mantienen un crecimiento a un ritmo constante desde el año 2000, ya que en algunos años, los resultados empeoran (ver tabla 1). Así mismo, las metas educativas en México propuestas para el 2012, además de no ser alentadoras puesto que no son buenos niveles de desempeño, no fueron alcanzadas, según datos recientes de la OCDE (2013).

Tabla 1 Puntajes de México en las pruebas PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2013.

Competencias	2000	2003	2006	2009	2012	META 2012
Matemáticas	387	385	406	419	413	435
Ciencias	422	405	410	416	415	
Lectura	422	400	410	425	424	435

Fuente: elaboración propia con datos de SEP Y OCDE (2013)

En la prueba PISA 2009, México obtuvo sólo apenas el 6% de estudiantes en los niveles de 4 a 6, mientras que 39% de los cuales se ubicó en los niveles más bajos, más del doble del promedio de la OCDE. Conforme a lo planteado por el INEE (2010), los estudiantes de esta gran proporción son insuficientes para acceder a los estudios superiores y desarrollar las actividades exigentes en la

sociedad de conocimiento, como puede verse en la descripción genérica de la tabla 2.

Tabla 2

Descripción genérica de los niveles de desempeño

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1a	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Nivel 0	

Fuente: INEE (2010:38)

En lectura, tomando en cuenta el aumento de 3 puntos en nueve años (entre 2000 y 2009) y considerando que se mantiene un ritmo constante, tardaríamos 90 años en aumentar 30 puntos y cerca de cuatro siglos y medio en alcanzar el nivel de excelencia o de buenos lectores, es decir, el nivel 6 (625 puntos o más). Estos resultados muestran que tenemos una tarea urgente que atender, y no tener una actitud triunfalista por pequeñas mejoras que se obtienen.

En efecto, podemos notar que en el pleno siglo XXI la economía del conocimiento (que involucra capacidad de deducción y de síntesis, de hipótesis, la creatividad y la innovación) está cobrando mucha fuerza; por lo que varios países están tomando cartas en el asunto, tales como Corea del Sur, Japón, Singapur y Finlandia, quienes obtienen los mejores resultados en las pruebas PISA.

El sistema educativo de Finlandia, es un modelo a seguir por varias naciones, ya que este país es considerado como el menos inequitativo del mundo; ya que no

sólo tiene los mejores resultados en las evaluaciones PISA, sino que, según Oppenheimer (2010), sus universidades se colocan en los mejores *rankings* internacionales; figura en los primeros puestos del *ranking* de competitividad internacional del Foro Económico Mundial; ocupa el primer puesto entre los países más democráticos de la organización Freedom House; es el país menos corrupto, según el índice de Transparencia Internacional; y tiene el mayor número de investigadores, según el Desarrollo Humano de las Naciones Unidas.

Tanto las autoridades educativas como las estatales coinciden en que existen “tres” claves para el éxito de su país –que era un país agricultor y exportador de materias primas- : “educación, educación, educación” (Oppenheimer, 2010); lo que refleja, en gran parte, en una excelente capacitación y selección rigurosa de maestros; acciones que están ausentes en México.

2.2. Desigualdad en las evaluaciones nacionales

En nuestro país, además de obtener bajos resultados en PISA, existen grandes brechas tanto entre entidades federativas como entre modalidades educativas (privada, urbana, rural e indígena). El INEE (2004) reporta que las medias alcanzadas en matemáticas por entidades federativas en 2003 muestran grandes brechas. Las cinco medias nacionales más altas fueron obtenidas por Colima (443 puntos), Distrito Federal (435), Aguascalientes (429), Jalisco (420) y Chihuahua (413); mientras que las cinco medias más bajas fueron obtenidas por Oaxaca (329), Tabasco (335), Guerrero (351), Tlaxcala (355) y Chiapas (356).

En este último estado, más de la mitad (53%) de los estudiantes chiapanecos se ubicaron en el nivel 0, un 23% en el nivel 1 y apenas 1% en los niveles 4-6; lo que significa que la gran mayoría de los estudiantes tienen problemas serios en matemáticas. En PISA 2009, Chiapas ocupa el último lugar (ver tabla 3), con 61 puntos por debajo de la media nacional. Esto indica que los estudiantes chiapanecos en promedio tienen serias dificultades para emplear la lectura como herramienta para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas. Por otro lado, las brechas entre modalidad urbana y telesecundaria (modalidad educativa ofrecida por televisión a poblaciones rurales, con un maestro por grupo y generalmente con menos recursos), a la que también asisten estudiantes de poblaciones indígenas, son extremos.

Tabla 3 Medias de desempeño en la escala global de lectura por entidad, PISA 2009

Entidad	Media	EE
Aguascalientes	449	6.2
Baja California	429	3.9
Baja California Sur	420	6.9
Campeche	411	5.2
Coahuila	428	7.6
Colima	436	5.0
Chiapas	364	12.1
Chihuahua	449	6.4
Distrito Federal	469	7.7
Durango	424	5.4
Guanajuato	420	5.1
Guerrero	374	6.7
Hidalgo	421	6.2
Jalisco	438	5.1
México	440	7.2
Michoacán	418	3.8
Morelos	420	13.5
Nayarit	420	3.0
Nuevo León	450	11.0
Oaxaca	395	13.9
Puebla	433	7.0
Querétaro	432	7.5
Quintana Roo	430	10.0
San Luis Potosí	399	13.2
Sinaloa	419	5.5
Sonora	415	5.7
Tabasco	391	5.8
Tamaulipas	417	8.4
Tlaxcala	414	3.8
Veracruz	421	5.7
Yucatán	414	7.1
Zacatecas	426	5.8
Nacional	425	2.0

Fuente: INEE (2009: 205)

En PISA 2009, Chiapas nuevamente obtiene 61 puntos por debajo de la media nacional en lectura, con dos terceras partes en el nivel 1, como se en la tabla siguiente

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de lectura por entidad, PISA 2009

Entidad	Debajo del Nivel 1b (menos de 262.04)		Nivel 1b (de 262.04 a 334.75)		Nivel 1a (de 334.75 a 407.47)		Nivel 2 (de 407.47 a 480.18)		Nivel 3 (de 480.18 a 552.89)		Nivel 4 (De 552.89 a 625.61)		Nivel 5 (de 625.61 a 698.32)		Nivel 6 (más de 698.32)	
	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE	%	EE
Aguascalientes	1.4	0.5	6.8	0.9	19.8	2.7	36.9	2.1	25.9	2.8	8.7	1.6	0.5	0.3	0.0	0.0
Baja California	1.7	0.6	9.8	1.7	28.5	2.5	33.2	2.6	21.6	1.8	5.2	1.2	0.2	0.2		
Baja California Sur	2.5	1.0	12.5	2.3	26.4	2.8	36.1	2.9	19.2	1.8	3.0	0.9	0.3	0.3		
Campeche	2.9	1.0	14.7	2.1	30.3	2.4	33.1	2.4	15.5	1.7	3.3	0.9	0.2	0.2		
Coahuila	1.7	0.7	8.9	2.6	26.6	2.2	38.3	3.7	21.4	3.3	3.0	0.7	0.2	0.1		
Colima	1.6	0.6	9.1	1.8	25.6	1.5	33.0	2.3	24.3	2.1	5.6	0.8	0.7	0.4		
Chiapas	14.9	4.8	20.5	2.7	30.8	3.2	23.4	2.9	9.3	1.9	1.2	0.4	0.0	0.0		
Chihuahua	1.1	0.6	6.1	1.5	21.2	2.5	35.8	2.4	27.9	2.7	7.5	1.4	0.4	0.3	0.0	0.1
Distrito Federal	0.8	0.6	5.1	1.5	14.3	2.7	32.5	2.5	33.8	2.8	12.3	1.9	1.2	0.4	0.0	0.0
Durango	3.3	1.3	9.9	1.5	26.3	2.2	36.4	2.5	20.1	2.2	3.8	0.8	0.2	0.2		
Guanajuato	2.8	1.1	12.9	1.8	27.6	2.1	32.1	2.1	20.5	1.7	3.8	1.0	0.3	0.2		
Guerrero	7.6	1.8	25.0	3.0	33.2	2.3	24.4	2.5	8.6	1.3	1.2	0.4	0.0	0.0		

Fuente: INEE (2009: 206)

En otras evaluaciones nacionales, los resultados son similares. En una prueba EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) aplicada a jóvenes de secundarias (Generales, Técnicas, Telesecundarias y Privadas) del ciclo escolar 2007-2008, conforme al plan curricular de 1993, el INEE (2009) demuestra las notables brechas existentes entre la modalidad privada y la de telesecundaria, en las que ésta última está por debajo del promedio nacional en todas las asignaturas evaluadas, como se puede ver en la tabla 5.

Los bajos resultados de los estudiantes no sólo reflejan en el nivel de secundaria. Otro informe del INEE (2008) revela resultados similares de las pruebas de EXCALE aplicadas en 2005 y 2007 a alumnos de 6º grado de primaria en los

diferentes estratos: urbana pública, rural pública, educación indígena y urbana privada.

Tabla 5

Promedios y brechas entre modalidades, por asignatura

Asignatura	Nacional	Telesecundaria	Privada	Brecha entre la	Brecha entre
				media nacional y media de telesecundaria	telesecundaria y modalidad privada
Español	498	460	578	38	118
Matemáticas	504	480	579	24	99
Biología	500	452	582	48	130
Formación Cívica y Ética	500	454	584	46	130

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INEE (2009: 187)

La siguiente tabla muestra que Educación indígena está muy alejada de la media nacional y una diferencia abismal de 200 puntos respecto de las escuelas privadas. Como puede verse, hay una mejoría en todas las modalidades, pero la modalidad indígena sigue obteniendo los resultados más bajos y continúan las grandes brechas. Más de 90% de los alumnos del medio indígena están en los niveles inferiores (de los cuatro existentes) en ambos períodos. Los resultados en matemáticas son similares.

Puntuaciones medias de Español por estrato escolar: 2005-2007

Estrato escolar	2005		2007	
	Media	(EE)	Media	(EE)
NACIONAL	500	(1.4)	516	(2.3)
Educación indígena	417	(3.1)	426	(3.4)
Rural público	466	(2.2)	482	(3.3)
Urbano público	512	(2.1)	523	(3.4)
Privado	603	(3.0)	609	(3.6)

Fuente: INEE (2008: 44)

Por otro lado, se puede notar que tanto en 2005 como en 2007, cerca de la mitad de los alumnos de Educación indígena se concentra en el nivel Por debajo del básico; y de igual manera lo hace en el nivel Básico (ver tabla 7).

Existen muy pocos alumnos en el nivel Medio y Avanzado. Al recurrir a las referencias anteriores sobre el dominio en cada nivel, estas dos grandes proporciones de los alumnos tienen dominio insuficiente de conocimientos y habilidades (Por debajo del nivel básico), y apenas suficiente o dominio marginal (nivel Básico) para seguir aprendiendo en la asignatura.

Los resultados en Matemáticas son similares en estas evaluaciones de 2005 y 2007, es decir, grandes proporciones de alumnos están en Por debajo del básico y en Básico.

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo y estrato escolar en Español: 2005-2007

Estrato escolar	Por debajo del básico		Básico		Medio		Avanzado	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
	% (EE)	% (EE)	% (EE)	% (EE)	% (EE)	% (EE)	% (EE)	% (EE)
NACIONAL	18.0 (0.5)	13.8 (0.6)	50.8 (0.6)	49.2 (0.9)	24.6 (0.5)	28.5 (0.8)	6.6 (0.3)	8.5 (0.5)
Educación indígena	47.3 (1.6)	42.4 (1.9)	46.0 (1.5)	49.9 (1.6)	6.3 (0.8)	7.1 (0.8)	0.5 (0.2)	0.6 (0.3)
Rural público	25.8 (1.0)	20.5 (1.2)	56.0 (0.9)	56.2 (1.4)	16.1 (0.8)	19.9 (1.3)	2.2 (0.3)	3.4 (0.5)
Urbano público	13.2 (0.7)	10.6 (0.9)	51.9 (0.8)	49.9 (1.3)	28.4 (0.7)	31.3 (1.2)	6.6 (0.4)	8.3 (0.7)
Privado	2.0 (0.4)	1.6 (0.3)	25.4 (1.0)	23.2 (1.4)	43.7 (1.4)	45.3 (1.4)	29.0 (1.3)	30.0 (1.7)

Fuente: INEE (2008:45)

Por otra parte, este mismo informe reporta que los niños en extraedad obtuvieron resultados más bajos que los niños en edad normal tanto en 2005 como en 2007. Esto significa que los alumnos que reprueban, desertan o repiten grados escolares, se verán afectados en sus aprendizajes. El INEE (2009) muestra que de cada 1000 niños inscritos en el ciclo escolar 2000/2001, 662 logran cursar la primaria en seis años, 196 en siete años y 33 en ocho años; en total, 891 niños de primarias generales logran terminar, mientras que las primarias indígenas sólo llegan 791. En este sentido, la desigualdad y la ineficacia son notables en nuestro país. Así mismo, los bajos resultados también se explican por las diferencias en los niveles socioeconómicos, ya que los estudiantes de estratos más bajos obtienen los peores resultados.

Al hacer un comparación, a diferencia de las pruebas PISA, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) muestra ligeras mejorías graduales en cada aplicación. Al conjuntar en dos grupos los cuatro

niveles de desempeño (Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente) que presenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2012, se puede ver en la gráfica 1 una disminución gradual en los niveles Insuficiente y Elemental, y en contraste, un aumento del conjunto Bueno y Excelente, de 2006 a 2012, tanto en Español como en Matemáticas.

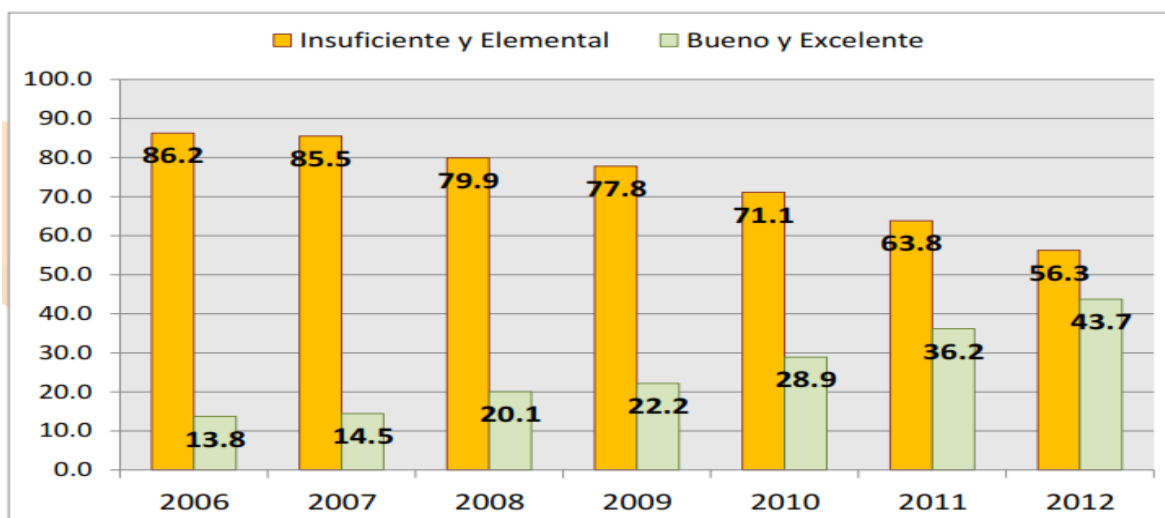
Los resultados en matemáticas son similares. Sin embargo, esta mejoría no puede alentarnos en gran medida si consideramos que ENLACE evalúa conocimientos adquiridos conforme a los contenidos del currículum nacional y centralizado, y no evalúa habilidades como el caso de PISA.

Es importante hacer notar que las habilidades pueden cobrar mayor fuerza que los propios conocimientos adquiridos si consideramos que estos mismos se duplican cada 18 meses (Kiyosaky, 2005). De modo que tenemos que poner más atención a las habilidades superiores del pensamiento –deducción, hipótesis, razonamiento, probabilidad- (las cuales son evaluadas por PISA) y alejarse de las prácticas obsoletas de la transmisión de conocimientos.

Los resultados presentados muestran un claro ejemplo de la baja calidad educativa en nuestro país. Por otro lado, estos mismos muestran claramente la inequidad entre entidades federativas y modalidades educativas. De acuerdo a los criterios presentados, la educación en México claramente tiene problemas serios en la eficacia y en la equidad; cuyas consecuencias están en la falta de competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad de conocimiento o en el mundo laboral, como señala la OCDE.

Resultados Prueba ENLACE Básica. Primaria Español 2006-2012

Porcentaje de alumnos de 3º a 6º, por Niveles de Logro



Fuente: SEP, resultados prueba ENLACE 2012.

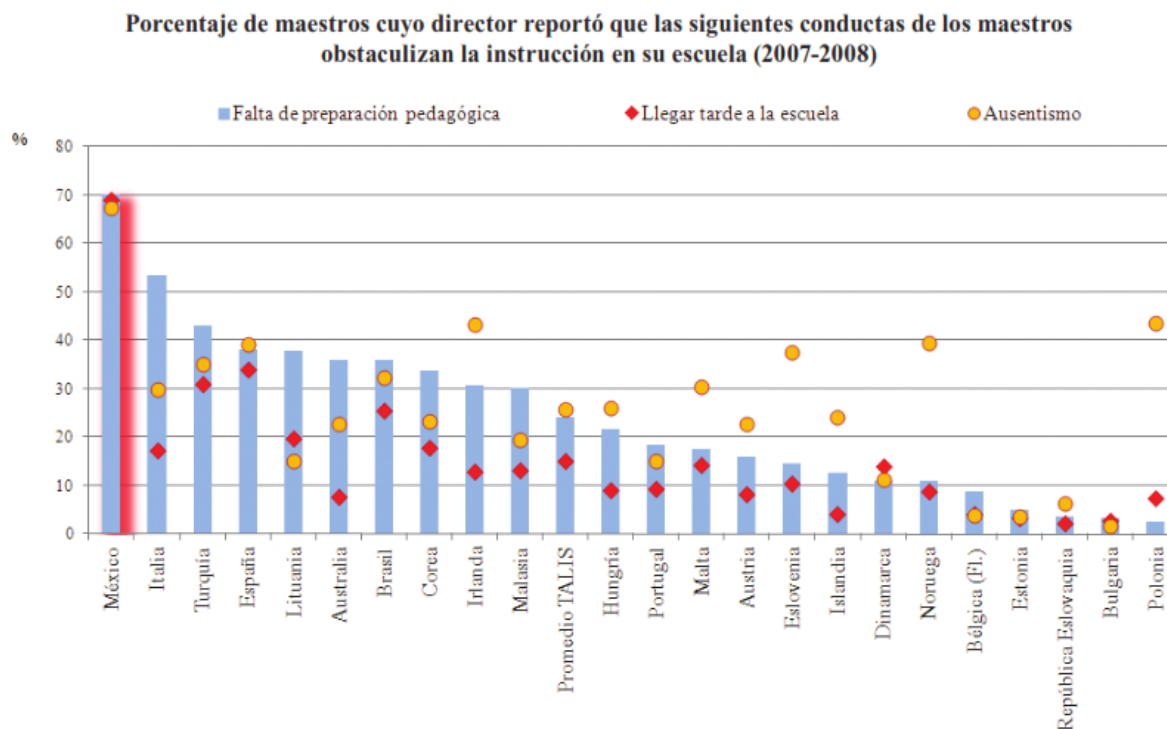
2.3. Algunos factores asociados a la baja calidad educativa desde una perspectiva global

Al tratar de buscar los factores que explican la baja calidad educativa, encontramos la insuficiente preparación de los maestros. La propia OCDE (en Mexicanos Primero, 2010) subraya la imprescindible y urgente profesionalización docente, para lograr mayor calidad en aprendizajes de los alumnos, ya que en un estudio registrado por la misma OCDE (2010), a más del 70 por ciento de los maestros les falta preparación pedagógica, ocupando el primer lugar entre los países miembros; y en contraste, los alumnos ocupan los últimos lugares en resultados.

Respecto a los docentes, existen otros factores que afectan la calidad educativa, mismos que colocan al país en el primer puesto de los países miembros de este

organismo: el ausentismo y la impuntualidad (ver gráfica 1). Aunque este estudio fue realizado en nivel de secundaria, estos acontecimientos son evidentes en educación básica en general.

Gráfica 2



Fuente: OCDE: *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible* (p. 25)

Así mismo, es evidente que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) sigue con graves problemas de acceso a la educación tanto de niños como de adultos cuando aún tiene una población escolar de cerca de tres millones excluida de las escuelas (Muñoz C. 2009) y 7.4% de la población analfabeta de 15 años y más en 2008, cuyas proporciones mayores se encuentran en Chiapas (19.9%), Guerrero (18.9) y Oaxaca (15.3%), afectando más notablemente a las localidades rurales,

en condiciones de pobreza, de alta marginación y, sobre todo, de hogares indígenas (INEE, 2010)³.

Por otra parte, las condiciones socioeconómicas y el nivel educativo de los padres repercuten en el rendimiento escolar. La OCDE (OECD, por sus siglas en inglés, 2010) afirma que la salud familiar, el ingreso, la vivienda y el cuidado infantil pueden tener mucho más impacto que la propia escuela; de manera que se asume que las desigualdades en los antecedentes socioeconómicos se traducen en diferencias de rendimiento, al encontrar que los niños de primaria y secundaria cuyos padres tienen bajos ingresos, bajo nivel educativo y ocupaciones de bajo prestigio, tienen menos probabilidad de realizar buenas actividades académicas que aquellos que provienen de hogares aventajados socioeconómicamente.

Es importante señalar que, como afirma este organismo, la equidad en educación puede mejorar los resultados económicos y sociales, por lo que es fundamental poner atención en este rubro; así como en la salud familiar, el ingreso, la vivienda y el cuidado infantil, los cuales pueden tener mucho más impacto que la propia escuela (OECD, 2010). Dada la importancia del cuidado y la educación de los infantes, la EPT de la UNESCO, ha contemplado como su primer objetivo.

No obstante, estos rubros que establecen relaciones con la educación están al descuido de las políticas del estado si atendemos algunos datos reveladores del

³ Recuperado en:

http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS03/2010_CS03_c-vinculo.pdf

Índice de Desarrollo Humano (IDH), medido por la esperanza de vida desde el nacimiento, educación (alfabetización de adultos y matrícula en varios niveles educativos) y el ingreso per Cápita.

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2001), al citar el *Informe sobre Desarrollo Humano 2001* de 162 países, indica que México ocupa el tercer lugar en el Índice desarrollo humano medio (dentro del valor de 0.500 a 0.799), considerando que el IDH alto tiene un valor de 0.800 o superior y el IDH bajo de 0.500 o inferior, en un rango de 0 a 1.

La tabla 8 de IDH con datos del año 2000 muestra que Chiapas, a nivel nacional, es la entidad con los más bajos índices en: alfabetismo (77.1%) matriculación (57%), escolaridad (0.704) y en PIB (ingreso) per cápita; es decir, se ubica en el último lugar en el IDH con 0.693, mientras que el Distrito Federal se coloca en primera posición. Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012) con datos de 2010 y cambios metodológicos en la medición también ubica a la entidad en último lugar con un índice de 0.7469. Es importante señalar que en este rubro existen grandes brechas entre entidades, como sucede con los logros educativos.

Tabla 8. Índice de Desarrollo Humano por entidad federativa 2000

Entidad federativa	Esperanza de vida al nacimiento	Porcentaje de las personas de 15 años o más alfabetas	Porcentaje de las personas de 6 a 24 años que van a la escuela	PIB per cápita en dólares ajustados	Índice de esperanza de vida	Índice de alfabetización	Índice de matriculación	Índice de nivel de escolaridad	Índice de PIB per cápita	Índice de desarrollo humano (IDH)	Grado de desarrollo humano	Lugar
República Mexicana	75.3	90.5	62.8	7495	0.839	0.905	0.628	0.813	0.721	0.791	Medio alto	
Aguascalientes	76.4	95.2	63.3	9443	0.856	0.952	0.633	0.845	0.759	0.820	Alto	5
Baja California	76.3	96.5	61.9	9571	0.856	0.965	0.619	0.849	0.761	0.822	Alto	4
Baja California Sur	76.3	95.8	63.2	8722	0.855	0.958	0.632	0.849	0.746	0.817	Alto	9
Campeche	74.7	88.2	64.5	13153	0.828	0.882	0.645	0.803	0.814	0.815	Alto	10
Coahuila	76.2	96.1	62.6	10808	0.853	0.961	0.626	0.849	0.782	0.828	Alto	3
Colima	76.4	92.8	63.3	8048	0.856	0.928	0.633	0.830	0.732	0.806	Alto	11
Chiapas	72.4	77.1	57.0	3302	0.790	0.771	0.570	0.704	0.584	0.693	Medio alto	32
Chihuahua	75.8	95.2	61.0	10324	0.846	0.952	0.610	0.838	0.774	0.819	Alto	7
Distrito Federal	77.2	97.1	69.8	17696	0.871	0.971	0.698	0.880	0.864	0.871	Alto	1
Durango	74.8	94.6	62.2	6725	0.831	0.946	0.622	0.838	0.702	0.790	Medio alto	15
Guanajuato	75.1	88.0	58.6	5376	0.835	0.880	0.586	0.782	0.665	0.761	Medio alto	24
Guerrero	73.3	78.4	63.3	4112	0.804	0.784	0.633	0.734	0.620	0.719	Medio alto	30
Hidalgo	74.2	85.1	64.7	4690	0.820	0.851	0.647	0.783	0.642	0.748	Medio alto	28
Jalisco	76.3	93.5	61.5	7412	0.855	0.935	0.615	0.829	0.719	0.801	Alto	14
México	76.3	93.6	64.3	5672	0.856	0.936	0.643	0.838	0.674	0.789	Medio alto	16
Michoacán	74.8	86.1	59.0	4785	0.830	0.861	0.590	0.770	0.646	0.749	Medio alto	27
Morelos	75.9	90.7	63.1	6820	0.848	0.907	0.631	0.815	0.705	0.789	Medio alto	17
Nayarit	75.2	90.9	64.3	4709	0.837	0.909	0.643	0.821	0.643	0.767	Medio alto	20
Nuevo León	76.8	96.7	62.2	13033	0.863	0.967	0.622	0.852	0.813	0.842	Alto	2
Oaxaca	72.5	78.5	63.3	3489	0.792	0.785	0.633	0.734	0.593	0.706	Medio alto	31
Puebla	74.1	85.4	60.7	5976	0.818	0.854	0.607	0.772	0.683	0.758	Medio alto	25
Querétaro	75.3	90.2	61.8	9562	0.838	0.902	0.618	0.807	0.761	0.802	Alto	13
Quintana Roo	75.7	92.5	59.4	12039	0.844	0.925	0.594	0.815	0.800	0.820	Alto	6
San Luis Potosí	74.2	88.7	64.1	5699	0.820	0.887	0.641	0.805	0.675	0.767	Medio alto	21
Sinaloa	75.4	92.0	64.2	5905	0.840	0.920	0.642	0.827	0.681	0.783	Medio alto	18
Sonora	76.1	95.6	65.2	8761	0.851	0.956	0.652	0.855	0.747	0.818	Alto	8
Tabasco	75.0	90.3	63.5	4960	0.833	0.903	0.635	0.813	0.652	0.766	Medio alto	22
Tamaulipas	75.5	94.9	62.0	7757	0.842	0.949	0.620	0.839	0.726	0.803	Alto	12
Tlaxcala	75.4	92.2	62.7	4221	0.841	0.922	0.627	0.824	0.625	0.763	Medio alto	23
Veracruz	74.0	85.1	63.3	4535	0.816	0.851	0.633	0.779	0.637	0.744	Medio alto	29
Yucatán	74.3	87.7	63.9	6342	0.822	0.877	0.639	0.798	0.693	0.771	Medio alto	19
Zacatecas	74.4	92.0	60.1	4210	0.824	0.920	0.601	0.814	0.624	0.754	Medio alto	26

Fuente: CONAPO (2001)

De cara a los objetivos 1 (protección y educación en la primera infancia) y 2 (Enseñanza Primaria Universal) de EPT de la UNESCO que promueve la educación de calidad para niños, jóvenes y adultos, México muestra datos abrumadores, ya que nuestro país tiene la más alta tasa de mortalidad infantil (5.4 por cada 1000 nacimientos), casi cuatro veces el promedio de la OCDE (OECD, 2009), aunque un comunicado de prensa de CONEVAL (2009) señala que son

15.2 defunciones por 1000 nacidos vivos en 2008 y 56 muertes maternas por 100 mil nacidos vivos en 2007.

Así mismo, en 2008, 16 de cada 100 niños menores de cinco años está en condiciones famélicas o en inanición, es decir, un millón 594 mil niños (La Jornada, 2009); desnutrición crónica de niños de cinco a 14 años en un 7.25 por ciento en población urbana y el doble de la cifra en poblaciones rurales o indígenas donde prevalece la diarrea y la anemia (CONEVAL, 2009), pero irónicamente el país con el mayor porcentaje de obesidad infantil en el mundo (UNICEF-México). Esto significa que la inequidad en atención a la salud y alimentación, al igual que en la educación, también prevalece en nuestro país

Entre entidades federativas, estudios del 2005 identifican a Chiapas en el primer lugar a nivel nacional en grado de rezago social, con el 60% de desnutrición infantil, 76% de la población sin servicios de salud; y los más afectados son el sector indígena y rural, según Martínez (2009).

Así, podemos notar que la desigualdad social sucede al mismo tiempo que la desigualdad educativa, ya que contamos con una población escolar de cerca de tres millones excluida de las escuelas (Muñoz-Izquierdo, 2009) y una población analfabeta de 6.93 por ciento -de la cual Chiapas refleja 17 por ciento-, y un alto índice de marginación de 84.14 en la escala de 0 al 100 (CONAPO, 2010).

Como ya hemos apreciado en las estadísticas de las evaluaciones, existen grandes brechas en los resultados educativos en México, es decir, mucha

desigualdad en logros entre los estudiantes. En efecto, la OECD (2009) señala que nuestro país tiene la mayor brecha educativa y la tasa más alta de niños que carecen de lo esencial para una buena educación (libros, ordenador y conexión a internet, escritorio, lugar tranquilo para estudiar).

En este sentido, es evidente que las desigualdades educativas están asociadas a las desigualdades sociales, cuyas poblaciones más afectadas son el sector rural e indígena. Al respecto, Muñoz-Izquierdo y Silva (2011) afirman que la desigualdad educativa (clasificada en acceso, permanencia y resultados) está asociada a la inequidad social, reflejada en salud, alimentación, vestido y ambiente de bienestar.

Como se puede apreciar, la calidad educativa no se limita a contar con suficientes recursos, maestros preparados y logro de objetivos según el plan curricular, puesto que subyacen varios acontecimientos exógenos a la escuela que no están en sus manos resolver sino con otras acciones equitativas del estado.

Frente a esta problemática educativa y social, las consecuencias se ven marcadas en la población indígena y los sectores en pobreza, quienes tienen menos oportunidades de inserción social. Mexicanos Primero (2010) sostiene que las desafortunadas consecuencias sociales de nuestros pobres resultados educativos recaen en el empleo insuficiente, la pobreza extendida y la baja remuneración.

Asimismo, la OCDE (2010) coincide en afirmar que la baja calidad educativa incide en la poca remuneración, pobreza de rendimiento académico de estudiantes

cuyos padres son de bajos ingresos, y agrega que hay costos sociales y financieros reflejados en: la falta de competencias para participar en la sociedad, la salud, el bienestar infantil y la seguridad.

Desde la perspectiva de la equidad, las consecuencias de la pobre oferta educativa, aunada a las condiciones socioeconómicas, quedan marcadas a corto y largo plazo, especialmente para el sector indígena. De acuerdo a Cortés et al. (2008) en Observatorio Ciudadano de la Educación, tenemos muchos niños entre 6 y 14 años que no asisten a la escuela; 8.3 por ciento de los cuales corresponde a la población indígena contra 4.9 por ciento del sector no hablante de L1; un índice de retención aprobación de 89 por ciento contra 95 por ciento; un índice de probabilidad de terminar la educación primaria seis años más tarde de 0.71 contra 0.51 respectivamente (ver tabla 9).

Tabla 9

Diversos indicadores de exclusión educativa de los indígenas		
Indcador	Población no hablante de lengua indígena	Población hablante de lengua indígena
Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	4.9%	8.3%
Retención aprobación en primaria	95%	89%
Probabilidad de concluir la primaria en 6 años	0.71	0.51
Analfabetismo de 8 a 14 años	2.4%	13.5%
Población de 15 a19 años que no asiste a la escuela	46.9%	73.7%
Analfabetismo población 15 años y más	6.7%	31.6%

Fuente: grupo de redacción del Observatorio Ciudadano de Educación (2008).

Si agregamos que los niños indígenas desertan más, aprenden a leer y escribir más tarde en la escuela, siempre se encuentran por debajo en comparación con los de otro tipo de escuelas (cursos comunitarios, escuela rural, escuela urbana y escuela privada) y sus centros de enseñanza están peor dotados de infraestructura y materiales didácticos (por ejemplo, 28.8% de primarias generales cuenta con computadora contra 4.1% de escuelas indígenas) (Cortés et al., 2008), en definitiva, es evidente que la población indígena es la más afectada con grandes desventajas en la oferta y los logros educativos.

En este sentido, existen pobres logros educativos reflejados en las evaluaciones porque, de entrada, existe oferta pobre y desigual para la población indígena. En consecuencia, los bajos logros a raíz de la pobre oferta en los primeros niveles educativos conllevan a una continua desigualdad que sigue repercutiendo a largo plazo.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señala que “históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial”, toda vez que el 80 por ciento de jóvenes de zona urbana de clase media tiene acceso a la educación superior, mientras que apenas uno por ciento de la población indígena ingresa a ella (entre el 3% que puede aspirar ingresar) y menos de 0.2% egresa y se titula.

2.4. Panorama general de la educación indígena

En el sistema educativo mexicano, la educación indígena prácticamente está mucho más aislada no sólo en términos de infraestructura y de personal docente calificado, sino en el plano curricular, ya que sigue un currículum nacional homogéneo diseñado para el sector urbano, en lugar de guiarse por uno propio; de modo que los maestros solamente hacen el esfuerzo por adecuar el plan nacional a las condiciones del medio.

En efecto, la educación indígena en México es concebida como parte de la educación formal destinada específicamente para las *regiones de refugio* que omite deliberadamente elementos de la cultura nativa, incluida la lengua (Aguirre, 1992). Las regiones de refugio son consideradas como las poblaciones indígenas subordinadas donde “la estructura heredada de la Colonia y la cultura arcaica del franco contenido preindustrial, han encontrado abrigo contra los embates de la civilización moderna”, mismas que han sido desposeídas de sus tierras, del *status* social y de la participación en el goce del poder; por lo que se han convertido en los grupos más pobres y explotados del país, y los más golpeados por la crisis (Aguirre1991).

Por otro lado, el personal docente para la población indígena tiene un grave problema de desubicación etnolingüística. Según Ahuja (2002), uno de cada ocho docentes (12.5%) no habla la lengua de los niños, pero la cifra asciende hasta un 75% o más en algunos estados de la república, lo que significa que se sigue produciendo la castellanización directa de los alumnos. En este sentido, es clara la

ausencia de una educación indígena bilingüe; un problema histórico que no ha sido resuelto ni por los maestros ni por el sistema educativo.

Por otra parte, el tema de los docentes es de fundamental importancia que requiere una acción urgente si atendemos que la preparación de los maestros indígenas es peor que la de los de otras escuelas y son los que menos leen (Cortés et al. 2008). En el ámbito de la equidad, podemos notar que justamente los niños de poblaciones indígenas en estas situaciones son los que necesitan de más apoyo para remediar estas desigualdades. Por eso es posible afirmar que la inequidad en el sistema educativo mexicano sea el mayor problema o uno de los graves problemas. Bajo esta perspectiva, un apoyo diferenciado aludiría también un planteamiento curricular propio para las comunidades originarias, así como maestros calificados con capacidad de ofrecer una enseñanza bilingüe efectiva en doble inmersión o bilingüismo equilibrado, es decir, 50% del tiempo para L1 y 50% para L2, sobre el cual se puede apreciar más adelante un ejemplo de una comunidad en Guerrero.

Al considerar la educación como un derecho consagrado en la constitución, nuestro sistema educativo tiene la tarea de llevar educación básica obligatoria en los niveles de preescolar (de 4 a 5 años), primaria (de 6 a 12 años) y secundaria (de 13 a 15 años). Por lo tanto, todos los niños y jóvenes en esa edad normativa tendrían que cursar los tres niveles educativos contemplados en la Carta Magna; así como una educación en su propia lengua para las poblaciones originarias. Aunque en nuestros días esta oferta no ha sido garantizada por el estado, pues

continúan las prácticas del siglo pasado de la enajenación de la lengua propia, un proceso conocido como castellanización.

Al remontarse a los comienzos del siglo XX, José Vasconcelos fue quien demostró un compromiso fuerte y responsabilidad con los ideales de una educación popular y laica, con soberanía, independencia, sentido nacionalista e integración social (Latapí, 1998); ya que fue quien elaboró el anteproyecto con perspectiva constitucional para crear la Secretaría de Educación Pública (SEP) para toda la República, lo que derivó en la creación de la misma SEP el 8 de julio de 1921, cuyo primer titular fue el mismo Vasconcelos, designado por el presidente Obregón (Carranza, 2003).

Sin embargo, el espíritu nacionalista y los ideales de la *raza cósmica* de Vasconcelos implicaban la homogeneización de la lengua, a través de la castellanización, con el fin de “elevar el nivel intelectual de las masas” y crear una cultura nacional (Ornelas, 1997), lo que significó un agravio para la población indígena por tener que enajenarse de su cultura y lengua propias.

En esa época este era el modo de proceder de la educación heredado desde Justo Sierra, quien aseguraba que la pluralidad lingüística del país era “un obstáculo para la formación plena de la patria”⁴. Por lo que los ideales de la homogeneización cultural a través de la castellanización directa era la práctica viable para los pueblos originarios (lo cual no parece tener fin hasta nuestros

⁴ Frase encontrada en la página oficial de la Dirección General de Educación Indígena: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>

días), perdiendo con ello la oportunidad de los niños de ser efectivamente bilingües, en desarrollar sus cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), cognitivas y valorales (respecto a la diferencias lingüísticas), con todas las ventajas culturales y académicas ya expuestas en el marco teórico.

Cuando no existe una educación bilingüe que tome en cuenta la lengua de la localidad, la escuela se convierte en enajenador de la cultura indígena. En efecto, la escuela del siglo XX en América Latina ha sido una de las causas de pérdidas de lenguas y culturas, puesto que los contenidos culturales propios de las poblaciones indígenas están ausentes en las aulas, como afirma Schmelkes (2009).

Por su parte, Hamel (2001) señala que esta situación es traumática para los niños del medio indígena por la asimilación forzada en una lengua ajena a la propia, un problema que sucede en la mayoría de los niños de América Latina. En este sentido, los niños aprenden español a como dé lugar, sin tener la oportunidad de emplear su lengua en las actividades académicas y desarrollar su potencial, como lo haría un niño en español en la zona urbana.

Los esfuerzos por el intento de ofrecer una educación relevante con un modelo apropiado para este sector, que parecen cobrar fuerza en los setentas y ochentas con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 - como parte de la Sub-secretaría de Educación Básica de la SEP- cuya misión era ofrecer “a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que

considere su lengua y su cultura como componentes del currículo”⁵; no parecen producir resultados favorables hasta nuestros días.

Este problema se ha agravado con más fuerza en la era de la globalización. Según la UNESCO (2005)⁶, cada dos semanas desaparece una lengua y el 50% de las 6000 existentes en el mundo corren el riesgo de desaparecer. En este sentido, una educación bilingüe y bicultural cobra especial importancia si consideramos que la escuela debe tener cohesión con la lengua y cultura de la comunidad; además de aprovechar las ventajas cognitivas de un modelo bilingüe.

Para valorar la lengua y la cultura, bajo esta sentencia, necesariamente tendríamos que recurrir a la inclusión de las mismas en el currículum y no solamente tomarlas en cuenta en una asignatura dentro de las clases.

Este reto implica una ardua tarea desde el nivel central en el diseño curricular, creación de libros y materiales en lengua indígena, además de los cursos de actualización de maestros, los cuales han sido realizados con la intención de derivar en una educación bilingüe e intercultural, pero con pocos o nulos resultados si consideramos que existen escuelas sin maestros que hablen la lengua de los niños, como sucede con la lengua chol de Chiapas (Ahuja, 2002).

Como parte de la ardua tarea, es fundamental la preparación académica de los docentes, pues actualmente, según datos proporcionados por el personal del

⁵ Recuperado en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=mision>

⁶ Recuperado en: http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=4058#.U8C_8c4g_4g

departamento de estadística de Educación Indígena de Chiapas, aún existen profesores chiapanecos en servicio que no cuentan con formación universitaria; algunos de los cuales siguen laborando como maestros y que apenas cuentan con estudios de primaria (ver tabla 10).

En caso de contar con formación universitaria, muchos maestros tienen licenciaturas no afines a la educación. La afirmación de la OCDE (en Mexicanos Primero, 2010), quien enfatiza la imprescindible y urgente profesionalización docente en general, aún cobra mayor prioridad en el medio indígena en el ámbito de la equidad, para subsanar las grandes desigualdades.

Contar con maestros bilingües cualificados parece ser el meollo del reto en cuanto al personal docente se refiere, para el medio indígena, lo cual no parece impactar en las prácticas educativas, a pesar de estar sustentada en leyes.

La educación bilingüe para la población indígena está sustentada en la Constitución (artículo 2º, desde 2001); en la Ley General de Educación (artículo 7º, desde 2003) que establece que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”; y en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (artículo 11, desde 2003) que decreta que “las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural...”

Tabla 10

Perfil académico de los profesores de educación indígena de Chiapas: inicial, preescolar y primaria. 2011.

Perfil académico de los profesores en servicio	Estado				Total
	Incompleto	Completo	Pasante	Titulado	
Primaria	-	16*	-	-	16
Secundaria	3	241	-	-	244
Bachillerato	83	1548	-	-	1631
Normal preescolar	8	5	11	112	136
Normal Primaria	65	25	119	973	1182
Normal superior	39	3	143	337	480
Licenciatura U.P.N.	2086	16	3360	2665	8127**
Maestría	52	26	118	94	290
Doctorado	1	-	4	1	6
Psicología educativa	1	1	12	16	30
Pedagogía	5	-	25	48	78
Otros	35	2	104	179	320
Total					12,540

* Esta cantidad incluye a cuatro profesores de preescolar.
 ** La suma no coincide con la proporcionada por el personal, al parecer por error en la suma.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el personal de estadística de la Dirección de Educación Indígena de Chiapas, enero 2013.

Las disposiciones de ofrecer una educación bilingüe a la población indígena van más allá de las leyes nacionales, ya que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, en su artículo 28 [1989]), al que el gobierno mexicano está sujeto a dar cumplimiento en ofrecer educación a los niños de los pueblos indígenas en su propia lengua, como la vía para que los pueblos indígenas ejerzan parte de sus derechos humanos.

La educación bilingüe (en la L1 y en la L2) e intercultural (porque necesariamente recurre al empleo de la cultura propia en interacción con la ajena) se inserta en dos ambientes culturales; misma que recurre al uso de ambas lenguas (L1 y L2)

con las mismas funciones educativas y sociales. Esto significa desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha) en ambas lenguas, con maestros capacitados, materiales educativos y libros en L1 y en L2, cuidando que los libros en L1 sean elaborados con lingüistas y pedagogos especializados.

No obstante, en el plan curricular nacional, actualmente la lengua indígena aparece solamente como una asignatura adicional y no como lengua de instrucción en un ambiente bilingüe con la misma proporción de tiempo como en la L2, lo que se conoce en Estados Unidos como [*dual language*](#) (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005) o bilingüismo de doble inmersión; un modelo que refiere que los hablantes de lenguas minoritarias que aprenden la L2 (lengua oficial) en el sistema bilingüe obtienen mayores ventajas académicas que sus pares monolingües que no reciben este tipo de enseñanza.

Actualmente, una lección que puede ser contundente para el sistema educativo y especialmente para el subsistema de educación indígena es el proyecto innovador Cultura e Identidad con Educación Ambiental, mediante el cual se ofrece enseñanza de doble inmersión o bilingüismo equilibrado y diálogo intercultural (ganador del premio Cumbre de Líderes en Acción por la Educación, CLASE 2012) que se está llevando a cabo en escuelas en Xochistlahuaca, Guerrero; con el que los niños reafirman su cultura nativa, dominan ambas lenguas (L1 y L2) y obtienen mayores logros académicos (Revista Universia, 2013). La necesidad de implementar un modelo bilingüe justamente encaja y urge en poblaciones

originarias cuyas lenguas son diferentes a la oficial, como sucede en esta comunidad tsotsil, donde se ha realizado el presente estudio.

2.5. Contexto y situación educativa de Betania

Como ya se ha señalado, la problemática de la educación indígena se torna compleja cuando se cuenta con menos recursos humanos (maestros menos preparados), peor infraestructura y menos recursos didácticos para dicho fin; de manera que se siguen violando los derechos de los niños no sólo en el plano educativo sino en el ámbito social y cultural. Esta situación puede corroborarse, en gran medida, en esta comunidad de Betania.

Como lo mencionado en un capítulo anterior, la gran mayoría de los 2274 habitantes⁷ de esta comunidad tsotsil son provenientes del municipio de Chamula, quienes fueron expulsados por razones principalmente religiosas. Los habitantes de Chamula están fuertemente arraigados a las tradiciones y costumbres de acuerdo a la cosmovisión ancestral, y cualquier persona o familia que practique una religión cristiana o ajena a la propia significa para el pueblo violar formas de vida cultural de la comunidad, lo que anteriormente provocaba conflictos fuertes.

Quienes rompían con las creencias ancestrales y el sincronismo religioso (entre la tradición maya y la católica), eran expulsados, despojándolos de sus tierras y demás pertenencias de la comunidad. Las familias expulsadas tenían que

⁷ INEGI (2010) indica que son 2274 habitantes, sin embargo, el director de la escuela primaria reporta que son 2950, ya que se incluyen a las pequeñas comunidades aledañas que no tienen escuelas propias y, por tanto, mandan a sus hijos a esta escuela. De modo que los datos se calculan de manera proporcional.

empezar una vida en otro lugar. En la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, La Hormiga es una colonia que se ha venido poblando por estas familias. Quienes no tenían posibilidades de llevar una vida en la ciudad, buscaban refugio en otros lugares aledaños y fundar nuevas colonias o parajes.

El paraje de Betania (denominado por los propios habitantes) fue fundado por pocas familias que llegaron de diferentes partes de Chamula hace aproximadamente 30 años. Aunque han cambiado sus creencias y prácticas religiosas de la cosmovisión Chamula por diferentes denominaciones del cristianismo (pentecostés, presbiteriana, adventista, etc.), las formas de vida anteriores no han cambiado sustancialmente.

Los habitantes continúan con las mismas formas de vestir, la organizarse social y política, el idioma, la alimentación y la forma de criar a los hijos, aunque esta última práctica se ha modificado en algunas familias, como se puede apreciar en las entrevistas a los participantes de este estudio. Un participante en este estudio de esta comunidad reconoce que las prácticas de crianza de las generaciones anteriores eran muy violentas y que no ofrecían una vida saludable a los niños. Este aspecto ha impulsado a trabajar, en gran medida, sobre el desarrollo emocional y la afectividad en los alumnos que pueden repercutir en desempeño escolar, como se puede ver en el marco teórico-referencial.

Actualmente, los habitantes se dedican principalmente a las actividades primarias (agricultura), así como también a las actividades secundarias (artesánias, construcción, carpintería) y a las terciarias (comercio y transportes). Esto no

incluye las actividades de los emigrantes temporales que van a otras ciudades o a Estados Unidos; lo cual induce a las mujeres a hacerse cargo de todos los asuntos familiares, económicos, educativos y demás.

Como se puede observar en la tabla siguiente (11), El INEGI (2010) reporta que de los 434 hogares censales (2268 de población censal), 57 son de jefatura femenina (219 mujeres). La carga laboral de las mujeres es fuerte, lo cual hace difícil su participación en la tarea escolar de sus hijos.

Los habitantes atraviesan difíciles condiciones económicas; ya que muchos de los cuales no llegan ni a un salario mínimo; una situación que también impide la participación activa en la educación de sus hijos, ya que para ellos queda en un plano secundario, puesto que lo primordial para la familia es la subsistencia.

Se presentan inasistencias y deserción escolar porque los alumnos contribuyen en el ingreso, trabajando en el campo o en tiendas – artesanales, abarroteras, frutales, etc.-, ya sea en la misma localidad o en lugares aledaños-. Muchos niños de los que logran terminar la primaria inician su trayecto migratorio junto con sus familiares hacia los Estados Unidos.

Tabla 11 Datos censales de Betania, Teopisca, Chiapas	
Población total	2274
Promedio de hijos nacidos vivos	2.42
Población de 3 años y más hablante de lengua indígena	2042
Población de 3 años y más hablante de lengua indígena y de español	1424
Población de 3 años y más hablante sólo de lengua indígena	606
Población con limitación en la actividad	62
Población con limitación mental	13
Población de 3 a 5 años que no asiste a la escuela (edad de preescolar)	128
Población de 6 a 11 años que no asiste a la escuela (edad de primaria)	75
Población de 12 a 14 años que no asiste a la escuela (edad de secundaria)	82
Población de 8 a 14 años que no sabe y escribir	101
Población analfabeta de 15 años y más	575
Población de 15 años y más sin escolaridad	571
Población de 15 años y más con primaria incompleta	379
Población de 15 años y más con primaria completa	287
Población de 15 años y más con secundaria incompleta	25
Población de 15 años y más con secundaria completa	69
Grado promedio de escolaridad	2.92
Población económicamente activa	603
Población económicamente no activa	961
Población derechohabiente a servicios de salud	1188
Población sin derechohabiencia a servicios de salud	1052
Población derechohabiente del IMSS, ISSSTE e ISSSTE estatal	2
Población casada o unida de 12 años y más	810
Población que estuvo casada o unida de 12 años y más	94
Hogares censales	434
Hogares censales con jefatura femenina	57
Promedio de ocupantes en viviendas habitadas	5.23
Promedio de ocupantes por cuarto en viviendas habitadas	1.81
Viviendas con material diferente de tierra	368
Viviendas con piso de tierra	58
Viviendas con luz eléctrica	419
Viviendas sin luz eléctrica	4
Viviendas sin agua entubada	13
Viviendas sin drenaje	78
Viviendas con luz eléctrica, agua entubada y drenaje	334
Viviendas sin ningún bien	96
Viviendas que disponen de radio	297
Viviendas que disponen de televisor	194
Viviendas que disponen de refrigerador	31
Viviendas con internet	0

Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2010).

Aunque no existen datos estadísticos que refieran a la comunidad al respecto, lo cierto es que la movilidad migratoria está aumentando, de manera similar en Chiapas. De acuerdo a los datos del 2006 de Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria (CIEPAC, s/f)), se estima que, cada día, 165 chiapanecos emigran a los Estados Unidos porque pierden la esperanza de un trabajo, empleo y salarios dignos, cuyas edades oscilan entre 15 y 35 años; 65% de los cuales son campesinos e indígenas.

La búsqueda del sustento o el deseo de una vida mejor que puede derivar en la migración se ven propiciados por los bajos índices de ingreso de los habitantes. Es una situación alarmante, ya que 15.74% (79 personas) de los trabajadores de Betania no tiene ni ingresos mínimos, 59.76% (300 personas) con menos de un salario mínimo, es decir, mayor que el promedio del municipio y que el promedio del Estado. Como podemos apreciar en la gráfica, apenas 22.11% (111 personas) tiene ingresos de 1 a 2 salarios mínimos (ver gráfica 3).

Estas adversidades llevan a que la tarea educativa juegue un papel secundario para las familias, por eso las inasistencias son muy frecuentes en la escuela. De modo que el Estado tiene la urgente tarea de atender a las comunidades en contextos de pobreza para incidir en la calidad educativa, a sabiendas de que México no sólo es el país de América Latina que menos reduce la pobreza (La Jornada, 2012), sino el que aumenta (El Economista, 2013).



Fuente: Foro-México, encontrado en: <http://www.foro-mexico.com/chiapas/betania-15/mensaje-144383.html>

Por otra parte, los padres que pertenecen a la población analfabeta (575 personas⁸ de la población de 2274), se ven afectados por no comprender la importancia y la tarea de la escuela. Así mismo, los hogares que no cuentan con servicios básicos (96 viviendas), luz eléctrica (4 viviendas), ni radio y televisión, difícilmente puede aportar recursos y ambientes favorecedores a la educación escolar.

⁸ Tomando como referencia la población de 2950, la población analfabeta es de 977 (360 hombres, 617 mujeres).

En este sentido, pueden considerarse discriminatorios los libros de texto (así como la evaluación de ENLACE) cuando sugieren actividades que no son posibles en esta comunidad, tales como la consulta de páginas en internet, cuando ninguna familia cuenta que este servicio. Estas situaciones exógenas a la escuela pueden asociarse a los bajos logros escolares de los niños, como se muestran en las evaluaciones de ENLACE.

2.6. Logros educativos de los alumnos de Primaria de Betania en ENLACE

Para conocer los logros de los alumnos en esta localidad, recurrimos a los resultados de ENLACE de 2009-2012 en Español, Matemática, Ciencias y Educación Cívica, los cuales muestran que los alumnos en su generalidad se ubican en los niveles inferiores. Además, se muestran inconsistencias, ya que se presentan algunos cambios abruptos de un año a otro.

La siguiente tabla muestra que casi la totalidad de los alumnos evaluados en 2009 en Español de 3º a 6º grado se ubican en los niveles de Insuficiente y Elemental, con excepción de 3 grado que obtuvo un 60% en el nivel Bueno. Como se puede observar, el 88.6% de los alumnos de 6º se ubicaron en el nivel más bajo, mientras que el resto se ubicaron en el nivel Elemental; no se muestran alumnos en el nivel Bueno y Excelente. En los años anteriores, no se reportan datos (SD), debido a que no fue aplicada esta evaluación.

Tabla 12

ESPAÑOL

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2009/2008/2007

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2009	0.0%	58.1%	49.6%	39.7%	31.4%	36.2%	60.3%	9.5%	13.0%	0.0%	1.0%	1.3%
	2008	SD	62.0%	52.4%	SD	30.8%	37.0%	SD	6.2%	9.5%	SD	0.9%	1.1%
	2007	SD	59.7%	54.1%	SD	34.6%	38.4%	SD	5.6%	7.2%	SD	0.1%	0.2%
4°	2009	44.0%	62.8%	52.4%	49.3%	31.2%	38.8%	6.7%	5.6%	8.2%	0.0%	0.4%	0.7%
	2008	SD	73.8%	62.9%	SD	23.8%	31.9%	SD	2.2%	4.9%	SD	0.2%	0.3%
	2007	SD	69.3%	59.2%	SD	29.1%	37.9%	SD	1.5%	2.8%	SD	0.0%	0.1%
5°	2009	25.5%	54.4%	44.6%	72.3%	40.1%	47.2%	2.1%	5.0%	7.5%	0.0%	0.5%	0.7%
	2008	SD	57.3%	47.4%	SD	40.3%	47.7%	SD	2.3%	4.7%	SD	0.2%	0.2%
	2007	SD	62.3%	53.1%	SD	35.5%	42.9%	SD	2.0%	3.8%	SD	0.1%	0.1%
6°	2009	88.6%	67.5%	53.6%	11.4%	28.6%	39.5%	0.0%	3.7%	6.6%	0.0%	0.2%	0.3%
	2008	SD	70.4%	56.1%	SD	27.5%	38.7%	SD	2.0%	5.0%	SD	0.1%	0.2%
	2007	SD	67.7%	54.2%	SD	31.0%	42.6%	SD	1.3%	3.1%	SD	0.0%	0.1%

Fuente: página oficial de la SEP.

Entre el 2010 y 2012 podemos notar que en sexto grado hubo cambio drástico, sobre todo en 2012, al ubicar la casi la mitad (2010 y 2011) y más de la mitad de los alumnos en el nivel Medio en esta asignatura. Es un cambio notable de grandes proporciones hacia los niveles superiores.

Tabla 13

ESPAÑOL

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2012/2011/2010

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2012	56.5%	38.2%	36.3%	43.5%	33.7%	37.2%	0.0%	20.0%	18.3%	0.0%	8.1%	8.2%
	2011	27.5%	42.8%	40.3%	31.3%	36.8%	37.7%	15.0%	16.0%	16.9%	26.3%	4.3%	5.2%
	2010	15.9%	53.6%	47.5%	31.9%	33.1%	36.4%	21.7%	11.1%	13.3%	30.4%	2.3%	2.7%
4°	2012	42.9%	42.2%	38.6%	57.1%	39.0%	41.7%	0.0%	13.3%	13.4%	0.0%	5.6%	6.3%
	2011	32.7%	57.2%	52.8%	20.0%	32.5%	34.0%	45.5%	9.1%	11.1%	1.8%	1.2%	2.0%
	2010	43.1%	71.7%	63.4%	10.3%	23.1%	28.3%	15.5%	4.4%	7.3%	31.0%	0.8%	0.9%
5°	2012	85.4%	45.3%	40.6%	14.6%	45.8%	46.7%	0.0%	8.5%	12.0%	0.0%	0.4%	0.7%
	2011	3.3%	54.8%	49.9%	26.7%	39.2%	42.6%	70.0%	5.8%	7.2%	0.0%	0.2%	0.3%
	2010	11.4%	60.6%	53.3%	41.8%	35.1%	40.3%	46.8%	4.1%	6.0%	0.0%	0.2%	0.4%
6°	2012	1.8%	58.7%	48.5%	27.3%	32.1%	38.8%	70.9%	8.8%	11.6%	0.0%	0.5%	1.1%
	2011	10.7%	45.2%	40.9%	40.0%	46.8%	48.7%	49.3%	7.2%	9.5%	0.0%	0.7%	0.8%
	2010	14.9%	50.8%	41.8%	36.2%	44.6%	49.3%	46.8%	4.5%	8.8%	2.1%	0.1%	0.2%

Fuente: página oficial de la SEP.

De manera similar a la asignatura Español en 2009, en Matemáticas más de la mitad (58.6%) de los estudiantes de tercer grado se ubicaron en el nivel Bueno y todo el resto (41.4%) en el nivel Elemental. No se registraron alumnos en los demás niveles, a diferencia de los demás grados (4º y 5º) que tienen presencia en los tres niveles inferiores, cuyas mayores proporciones se encuentran en el nivel Elemental. Como es de notarse, tres cuartas partes de los alumnos de 6º grado se ubicaron en el nivel Insuficiente.

Tabla 14

MATEMÁTICAS

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2009/2008/2007

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3º	2009	0.0%	54.4%	47.5%	41.4%	27.9%	33.7%	58.6%	14.2%	15.4%	0.0%	3.4%	3.4%
	2008	SD	65.2%	56.7%	SD	26.6%	32.2%	SD	6.9%	9.4%	SD	1.4%	1.7%
	2007	SD	60.3%	57.1%	SD	33.2%	35.4%	SD	6.2%	7.0%	SD	0.3%	0.5%
4º	2009	18.9%	61.4%	54.0%	75.7%	29.5%	35.4%	5.4%	7.9%	9.5%	0.0%	1.1%	1.1%
	2008	SD	69.6%	59.1%	SD	25.9%	34.5%	SD	3.9%	5.8%	SD	0.6%	0.6%
	2007	SD	60.0%	53.9%	SD	35.4%	40.8%	SD	4.2%	4.9%	SD	0.4%	0.3%
5º	2009	17.0%	51.6%	46.2%	80.9%	37.4%	41.7%	2.1%	9.3%	10.6%	0.0%	1.6%	1.5%
	2008	SD	65.1%	56.2%	SD	30.6%	37.6%	SD	4.0%	5.8%	SD	0.2%	0.4%
	2007	SD	52.0%	49.4%	SD	42.6%	45.2%	SD	5.1%	5.1%	SD	0.3%	0.3%
6º	2009	72.7%	55.7%	47.0%	27.3%	38.3%	45.0%	0.0%	5.5%	7.1%	0.0%	0.6%	0.9%
	2008	SD	51.6%	47.1%	SD	44.1%	47.1%	SD	3.9%	5.2%	SD	0.4%	0.6%
	2007	SD	52.6%	46.4%	SD	44.8%	50.2%	SD	2.4%	3.2%	SD	0.2%	0.2%

Fuente: página oficial de la SEP.

Así mismo, los resultados entre 2010 y 2012 en esta asignatura son similares a los obtenidos en Español en ese mismo período. Más de la mitad de los alumnos de 6º grado se ubicaron en el nivel Bueno durante los tres años; así como los alumnos de 5º grado en 2010. Como se puede observar en la tabla 15, el tercer

grado es el único grupo que tiene una de las mayores proporciones en el nivel Excelente.

Tabla 15

MATEMÁTICAS

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2012/2011/2010

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2012	56.5%	38.0%	35.6%	43.5%	27.4%	32.6%	0.0%	16.2%	16.0%	0.0%	18.3%	15.8%
	2011	30.0%	50.4%	48.0%	26.3%	26.0%	28.4%	13.8%	15.8%	15.7%	30.0%	7.8%	8.0%
	2010	32.4%	65.8%	59.7%	19.1%	21.8%	25.5%	44.1%	10.0%	11.6%	4.4%	2.5%	3.2%
4°	2012	36.5%	38.4%	36.2%	50.8%	34.1%	37.5%	12.7%	19.4%	18.1%	0.0%	8.2%	8.2%
	2011	9.3%	50.4%	48.0%	51.9%	32.0%	33.6%	38.9%	14.4%	14.5%	0.0%	3.3%	4.0%
	2010	46.6%	64.4%	58.2%	8.6%	26.7%	30.4%	37.9%	7.0%	9.3%	6.9%	2.0%	2.1%
5°	2012	66.7%	36.2%	31.9%	33.3%	42.7%	46.0%	0.0%	15.6%	15.3%	0.0%	5.4%	6.9%
	2011	8.3%	47.9%	43.2%	48.3%	37.4%	41.4%	43.3%	12.1%	12.5%	0.0%	2.6%	2.9%
	2010	6.3%	66.1%	59.7%	39.2%	26.2%	30.9%	54.4%	6.9%	8.3%	0.0%	0.8%	1.2%
6°	2012	1.8%	41.3%	36.4%	25.5%	45.1%	47.4%	61.8%	11.7%	13.6%	10.9%	1.9%	2.6%
	2011	1.3%	37.7%	34.9%	40.0%	52.1%	53.1%	58.7%	8.8%	10.3%	0.0%	1.5%	1.7%
	2010	2.1%	43.1%	38.4%	29.8%	50.5%	52.4%	66.0%	6.1%	8.6%	2.1%	0.2%	0.6%

Fuente: página oficial de la SEP.

En la asignatura de Ciencias, en 3° y 4° grados en 2012, más de tres cuartas partes de los alumnos se ubicaron en el nivel Insuficiente; más de la mitad en 6° grado en el nivel Elemental.

En 5° grado se reporta que todos alumnos evaluados estuvieron en el nivel Insuficiente. Debido a la rareza del dato, se puede cuestionar si realmente estos alumnos tenían graves problemas en ciencias, pues es posible que esto se deba a la mala distribución del tiempo para el examen o, bien, a malas instrucciones en la aplicación. Cabe señalar que también sucede el “factor copia” en las evaluaciones, como veremos más adelante.

Tabla 16

CIENCIAS

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2012

	INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3° 2012	78.3%	46.5%	43.4%	21.7%	33.8%	38.6%	0.0%	18.8%	17.1%	0.0%	0.8%	0.9%
4° 2012	87.3%	65.5%	63.8%	9.5%	19.4%	20.1%	3.2%	14.7%	15.4%	0.0%	0.5%	0.7%
5° 2012	100.0%	64.5%	60.8%	0.0%	27.7%	29.6%	0.0%	7.4%	9.4%	0.0%	0.4%	0.2%
6° 2012	5.5%	61.5%	57.6%	54.5%	28.7%	31.8%	40.0%	9.6%	10.6%	0.0%	0.2%	0.1%

Fuente: página oficial de la SEP.

En siguiente cuadro muestra datos más alentadores en Formación Cívica y Ética en relación con las demás asignaturas, ya que en 2009 la mayoría de los alumnos en los grados de 3° a 5° se ubicaron el nivel Bueno, únicamente esta gran proporción (68.2%) en 6° se ubicó en el nivel Insuficiente. Los resultados en los grados inferiores indican que estos alumnos han asimilado los contenidos curriculares de esta asignatura, sin que esto refleje necesariamente en actitudes y valores en la vida real.

Tabla 17

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2009

	INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3° 2009	6.9%	56.2%	50.8%	36.2%	27.8%	29.2%	56.9%	14.6%	18.1%	0.0%	1.3%	2.0%
4° 2009	8.1%	51.2%	43.9%	36.5%	34.8%	38.5%	55.4%	12.3%	15.8%	0.0%	1.7%	1.8%
5° 2009	29.8%	50.2%	44.1%	14.9%	34.5%	36.8%	55.3%	13.7%	17.3%	0.0%	1.6%	1.8%
6° 2009	68.2%	44.8%	36.4%	31.8%	42.3%	44.6%	0.0%	12.5%	18.2%	0.0%	0.4%	0.8%

Fuente: página oficial de la SEP

Como se pudo apreciar, la gran mayoría de los estudiantes de Betania se han ubicado en los niveles inferiores a lo largo de los años 2009, 2010, 2011 y 2012. Aunque existen algunas excepciones de algunos grados, como el grupo de 6º, el cual ha obtenido casi la mitad (y en algunos casos más de la mitad) de los alumnos en el nivel Medio en los últimos años (2010,2011 y 2012), la generalidad muestra la escuela de Betania no logra los propósitos curriculares. Por otro lado, es importante hacer dos distinciones importantes respecto a las evaluaciones de ENLACE.

La primera se refiere a la temporada de aplicación de la prueba. Estas evaluaciones generalmente se aplican varios meses antes de finalizar el ciclo escolar (generalmente en abril); lo cual significa que se están evaluando contenidos que probablemente no se han desarrollado aún en las aulas; es decir, sin cumplir con la cabalidad del calendario escolar anual de 200 días (sin tomar en cuenta los días perdidos por reuniones sindicales, oficiales (convocadas por autoridades superiores), administrativas y organizativas (propias de la escuela, lo que puede restar hasta el 10% a lo contemplado en el calendario escolar, según informes del personal directivo). Tampoco están incluidos aquellos días que se destinan para ensayos para eventos del 15 y 16 de septiembre, 20 de noviembre, 10 de mayo, la clausura de fin de cursos, entre otros.

La segunda distinción es en relación con la credibilidad de los exámenes. Según la revista Rayuela (Revista Iberoamericana sobre la Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos), indica que parte del examen aplicado en la república mexicana es

éticamente inaceptable, ya que se detecta que el 30% de los resultados de la evaluación corresponden al “factor copia”, es decir, que las respuestas no son auténticamente propias de los alumnos. De ser así, podemos asumir que las puntuaciones obtenidas de los alumnos no son del todo auténticas y, por lo tanto, la credibilidad es baja.

No obstante, para esta comunidad, la prueba ENLACE es la única fuente de información que proporciona datos sobre los logros académicos (en Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética) de los alumnos de primaria a lo largo de cuatro años, con la que se puede comparar con otras modalidades educativas, es decir, primarias rurales, urbanas y privadas.

Como podemos ver en su generalidad, en materia educativa, el estado mexicano no tomado cartas en el asunto para generar cambios sustanciales que permitan competir en la era de grandes cambios económicos, sociales y tecnológicos. Aun se ve claramente la ausencia de cambios urgentes necesarios en la preparación de los maestros, dotación de infraestructura, la responsabilidad en las escuelas y el diseño de planes curriculares relevantes para la sociedad mexicana con mucha diversidad cultural, para lograr con ello estándares aceptables de calidad educativa y sin brechas entre un sector y otro.

De continuar así con la educación (como lo muestra PISA), es muy probable que sigamos viviendo en la desigualdad y en bajo desarrollo; como señala Mexicanos Primero (2010), “donde no hay calidad educativa, hay subdesarrollo”. De manera que el asunto de la calidad y especialmente la desigualdad educativas no han

permitido alcanzar los niveles de competencia requeridos para desenvolverse en la sociedad de conocimiento o el ámbito laboral, justamente como se ha venido declarando en PISA.

En este sentido, tanto el sistema como los mismos docentes, necesitamos tener una visión periférica de modo que podamos aprender de otros países exitosos en la educación, como el caso de Finlandia o Corea del Sur, cuyas autoridades educativas aluden el éxito de su país a tres claves (mencionado anteriormente): educación, educación y educación.

Es simple mencionarlo pero detrás subyacen varios aspectos en los que se han centrado la atención. El caso de Finlandia puede darnos buenas lecciones: cada maestro (considerado como clave de la educación) tiene en promedio de 20 a 22 alumnos, los titulares cuentan con maestría, con maestros de educación especial, asistentes para titulares, atención personalizada junto con sus padres al alumno que tiene dificultades bajo el lema de que “ningún niño se quede atrás” (equidad) (Oppenheimer, 2010). Estos son algunos ejemplos para darnos cuenta que pueden explicarnos las diferencias en las pruebas PISA.

Por otro lado, informes de Mckinsey (2008) señalan que los mejores sistemas educativos en el mundo contratan a los maestros más aptos, garantizan la mejor instrucción posible, ofrecen buenos salarios y entrenamiento para un liderazgo eficiente; y ponen en alto el prestigio social de los maestros. La prueba de estas acciones refleja en los altos índices educativos en las evaluaciones.

El reto es enorme para el sistema educativo y los propios maestros, sin descuidar la participación de los padres y la sociedad civil en general. Ante las tareas urgentes de elevar la calidad educativa, los maestros son los actores principales que están directamente involucrados con los alumnos, junto con los directores con capacidad de ejercer liderazgo. Al respecto, Schmelkes (1995) refiere que la transformación de las escuelas se puede realizar “desde abajo” y no esperar tanto “desde arriba”.

Como un pequeño aporte a la presente investigación, la percepción de los participantes puede darnos cuenta de las necesidades que tiene la escuela de Betania y hacer contrastes con los estudios del contexto educativo nacional e internacional, puesto que es una vía que nos ayuda a comprender mejor la problemática en esta comunidad.

Por la preocupación de elevar la calidad educativa en nuestras escuelas necesariamente tenemos que clarificar el concepto mismo de calidad, ya que para algunos ésta podría significar obtener excelentes calificaciones en una escuela o abarcar cabalmente un programa curricular en un período escolar. Por eso, este trabajo ha recurrido a la literatura para referirnos el concepto.

CAPÍTULO III

III. La calidad educativa y sus atribuciones

3.1. Consideraciones generales sobre los criterios de calidad

Las conceptualizaciones para este apartado prácticamente se encuentran en dos partes importantes; la primera hace referencia al concepto de calidad educativa, haciendo alusión a las diversas dimensiones que se le atribuyen en el plano académico: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, equidad, así como escuela efectiva. Por otra parte, como parte de los criterios de calidad, se hace mención con referencias de la literatura a la escuela afectiva desde la perspectiva emocional, en vista de que existen elementos que contribuyen a explicar el desempeño escolar.

La dimensión emocional es un tema relativamente nuevo en la educación, el cual empieza a cobrar fuerza en varios países, como Estados Unidos y España, aunque en el contexto mexicano no parece tener importancia, ya que el sistema educativo aún no contempla la formación del profesorado ni diseña un currículum orientados a la educación emocional de los maestros y de los alumnos, puesto que el énfasis del sistema educativo está orientado más hacia el desarrollo cognitivo del alumnado, descuidando el desarrollo afectivo; lo que deja que como resultado a largo plazo que “hay gente intelectualmente sobresaliente pero afectivamente analfabeta” (Serrano, 2004:34), es decir, pobreza en las habilidades

sociales, la expresión de sentimientos, la capacidad de espera, la tolerancia a la frustración, la empatía y la decodificación de sentimientos ajenos.

No obstante, la Convención sobre los Derechos del Niño de la UNESCO (2005) (artículo 29) indica que la educación debe permitir a los niños alcanzar su máximo potencial en las capacidades cognitivas, emocionales y creativas. En este sentido, tomar en cuenta la dimensión afectiva del niño se convierte en una tarea esencial de la escuela; y para ello es importante incluir el componente afectivo dentro de los criterios de calidad educativa.

3.2. Nociones de calidad

En el área educativa, aún no existe unanimidad en la definición conceptual de calidad, de tal forma que ésta misma puede aludir a varios criterios o dimensiones con cierta simetría entre diferentes autores. Así como también, la calidad como juicio de valor que se le da a una entidad frente a otra puede variar con el tiempo y en diversos contextos.

De acuerdo a Edwards (1991), la calidad requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto ni tampoco neutro; pues depende de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que enuncian (profesores, padres de familia, agencias) y desde el lugar en que se hace, lo que conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

Por otro lado, la calidad no se limita a alcanzar metas curriculares, dotar de infraestructura a la escuela o construir más escuelas en una cierta población; lo

que vendría traduciéndose en atención a la cantidad. Tedesco (1990) en Edwards (1991) señala que la calidad es multidimensional, ambigua y compleja; y agrega que se puede hacer referencia a recursos y la proporción del presupuesto educativo destinado a equipamiento, capacitación, infraestructura, libros, etc.

México, como afirma Anthony (2005), ha tenido un considerable progreso en la expansión de acceso a la educación, al igual que el resto de América Latina; ya que sólo hemos avanzado en cantidad y no en calidad, eficiencia y equidad (PREAL, 2006), en vista de que en esta región se han centrado los esfuerzos por asegurar la oferta de escuela, aulas y maestros (Schmelkes, 2001), descuidando la calidad misma.

En este sentido, existe pluralidad en los criterios de calidad, como reconoce el mismo INEE (2006), o un acuerdo reducido como admiten la UNESCO y el proyecto SITEAL⁹. Esta perspectiva ubica a la calidad en un concepto unidimensional (que toma en cuenta un solo criterio), por lo que no se basa únicamente en los niveles de desempeño de los alumnos demostrados en las evaluaciones, pues detrás de todo esto subyacen varios factores.

Zurita (en Edwards, 1991), sugiere la relación entre calidad educativa y pertinencia cultural y regionalización, al afirmar que la participación del hombre en la educación se hace presente cuando ésta misma está ligada a su historia; de modo que la calidad se caracteriza por ser culturalmente pertinente. Para la educación

⁹ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina que ofrece materiales analíticos sobre relación entre la dinámica social y las prácticas educativas.

indígena, este criterio juega un papel importante, debido a que el currículum actual es nacional y centralizado, lo que no parece potenciar la cultura de las comunidades originarias cuando los contenidos están diseñados para las escuelas urbanas.

Como podemos notar, la calidad educativa no está limitada a conseguir excelentes calificaciones de los alumnos. El INEE (2006) hace mención que la calidad educativa no estriba solamente en el nivel de aprendizaje de los alumnos (medidos con exámenes) sino en las relaciones de coherencia entre todos los componentes del sistema: contexto o entorno, insumos (recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros), procesos, productos y propósitos del sistema.

No obstante, encontramos algunos criterios de calidad educativa comúnmente discutidos entre varios autores, los cuales derivan en **relevancia**, **eficacia**, **eficiencia**, **equidad** (INEE, 2006; Muñoz, 2009; Martínez, 2003; OREAL/UNESCO, 2008; SITEAL, 2010) y **pertinencia** (Muñoz, 2009; OREAL/UNESCO, 2008; SITEAL, 2010); entre los que existen coincidencias, al compartir ciertas características.

Por otro lado, conviene mencionar otro elemento distinguido en estudios británicos, la **escuela efectiva** (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995). Si bien esta misma ofrece características que pueden ser retomadas para todas las escuelas en general, muchas de las cuales son especialmente necesarias en educación indígena, por su ausencia frecuente, como son: los objetivos centrados

en el aprendizaje, la organización escolar, el liderazgo, las metas comunes, la relación escuela-comunidad.

Por último, es necesario distinguir otra característica que puede contribuir en la calidad educativa, pero que no aún no parece configurarse como criterio de calidad: la **escuela afectiva**. Este elemento toma lugar en el trabajo con la conjugación de aspectos, como la afectividad, la inteligencia emocional y el clima escolar.

3.3 Pertinencia

Este criterio apunta a que un currículo u objetivos adecuados responden a las necesidades individuales de los alumnos. Así mismo, el proyecto SITEAL (2010) agrega que la pertinencia se centra en el “respeto y la valoración por la diversidad, la flexibilidad y la capacidad de adaptación de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas y la gestión de sistemas de apoyo para su atención”.

El respeto a la diversidad necesariamente implica tomar en cuenta la lengua y la cultura de los alumnos, un concepto que pone especial importancia a la población indígena cuando se trata de crear una cohesión entre escuela y cultura. En este sentido, si la pertinencia toma en cuenta la lengua local en la práctica pedagógica, así como el español que sirve al alumno para desenvolverse en los diversos espacios de la sociedad, estamos hablando de que la educación tiene que operar con un modelo bilingüe.

3.3.1. La importancia de la educación bilingüe.

El exdirector de la UNESCO, Koichiro Matura, reconoce la importancia de las lenguas maternas no sólo por la reivindicación cultural, sino por las ventajas escolares que produce en los niños, al mencionar que “*combinar la enseñanza de la lengua materna con la de una lengua nacional oficial facilita a los niños la obtención de mejores resultados escolares, estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad de aprendizaje.*”¹⁰ Esta afirmación se confirma en varias referencias bibliográficas respecto al bilingüismo.

En los años sesenta y setenta, Nancy Modiano (en López, 1996), basada en una investigación realizada en Chiapas, reporta que en los primeros grados, el aprendizaje de lectoescritura de los niños en su lengua materna (L1) no limitaba el aprendizaje oral ni escrita de la segunda lengua (L2), ya que los alumnos superaban posteriormente a sus pares (grupo control) en la comprensión de lectura en el segundo idioma. Esta afirmación pone sugiere que aprender a leer y escribir en L1 contribuye al posterior desarrollo de la comprensión en L2.

Otros resultados similares son encontrados en otros contextos sociolingüísticos en Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia; los cuales muestran otras ventajas adicionales, tales como, mayor control en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales; mejor manejo oral del castellano y mayor dominio afectivo por la

¹⁰ UNESCO: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=18626&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

facilidad instruccional que se ofrece a los niños, lo que evita frustración y marginación (Enrique, 1996).

En este sentido, una educación bilingüe supone el dominio de las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar) en la L1 y en la L2 en la misma proporción de tiempo, lo que Schmelkes (2009) denomina bilingüismo equilibrado. Las ventajas cognitivas descubiertas en los estudios no quedan hasta allí.

En una recopilación de varios estudios, Kuip (2011) presenta las ventajas de ser bilingüe: desarrollo metalingüístico (conciencia en el manejo de la lengua), mayor consistencia en la sintaxis, mayor creatividad (cuanto mayor es el grado de bilingüismo de una persona, más creativa es) y mayor velocidad de lectura respecto de los niños monolingües. Por su parte, Signoret (2003) afirma que la educación bilingüe en el alumnado no sólo ofrece ventajas cognitivas y lingüísticas sino valorales (por el respeto al “otro”) al exponerse ante a la diversidad.

Aunque también algunos resultados muestran algunas desventajas, como menor vocabulario por el menor tiempo de exposición en cada una de lenguas en la escuela (lo que repercute en menor cantidad de palabras aprendidas, por dividirse el tiempo de manera proporcional), lo cierto es que hay más ventajas que desventajas para los niños bilingües.

Con estas afirmaciones, es importante señalar que es un error considerar que la lengua materna de los niños representa una barrera para el aprendizaje de los niños, como generalmente se ha creído. Si la escuela emplea la lengua materna

solamente como instrumento para llegar a dominar el castellano, una manera de olvidar lo propio para funcionar en la cultura ajena, como afirma Schmelkes (2009), en este sentido no hay coherencia entre contexto y escuela, una situación que es urgente invertir.

Debido a que la función de la escuela llega a ser de índole social, es necesario contar con un currículum contextualizado y diseñado para ofrecer una enseñanza bilingüe y bicultural, en la que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades en ambas lenguas. Además, es insoslayable contar con la preparación pedagógica y teórica del maestro para ofrecer este modelo educativo en las aulas, así como libros en L1 elaborados por especialistas y recursos educativos en esta lengua.

Estos requisitos se enfocan en dos dimensiones planteados por Hamel (2001): la dimensión curricular (modelo educativo) y la dimensión pedagógica y psicolingüística (métodos y materiales educativos).

El criterio de pertinencia (satisfacción individual) va ligado el criterio de relevancia (satisfacción de la comunidad), puesto que se trata de responder a las necesidades individuales y sociales. Para ello, es importante apoyarse en responder a las preguntas sobre los fines (*para qué*) y contenidos (*qué*) de la educación, cuyas respuestas deben ser coherentes con los sentidos y fines de la sociedad (OREALC/UNESCO, 2008).

3.4. Criterio de relevancia

En este punto es importante hacer hincapié lo que puntualiza SITEAL (2010), el cual sugiere que los contenidos de la educación deben “responder adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la comunitaria” (político, económico, social, etc.), lo cual es atribuido en primer plano a los intereses de la sociedad. Por su parte, Schmelkes (1997) alude la relevancia a los aprendizajes útiles y significativos en la vida presente y futura de los niños. Esta perspectiva hace alusión a que la escuela debe satisfacer las necesidades a nivel individual y comunitario, de ser coherente con las mismas a corto y largo plazo.

Desarrollar una gama de habilidades o competencias que permitan a los alumnos desenvolverse en diversos ámbitos de la vida es una meta compartida con los padres de familia, ya que ellos no sólo desean que sus hijos desarrollen excelentes habilidades lingüísticas y matemáticas, sino que esperan que la escuela favorezca el desarrollo integral de los niños que incluya la cultura cívica, el respeto a las personas y el ambiente, entre otros.

Por ello, se afirma que una escuela relevante debe habilitar a las personas para ejercer su libertad con competencia y condición ciudadana (OREALC/UNESCO, 2008); mismas que sean aplicables en la democracia política, el respeto de los derechos humanos, el cuidado del ambiente, la preservación y fortalecimiento de la diversidad cultural, y la mayor productividad económica (INEE, 2006). En este

sentido, los contenidos educativos deben preparar o dar los cimientos (en caso de primaria o u otro nivel inferior) para prepararse a los alumnos para ser capaces de enfrentar los diferentes retos en la vida adulta.

Por otro lado, la pertinencia y la relevancia están entrelazadas entre sí, ya que ambas ejercen una función social en el sentido de que la escuela debe responder a las necesidades tanto individuales como sociales.

3.5. Criterio de eficacia

La eficacia refiere al logro de los objetivos que se plantea el sistema educativo en los alumnos en edad normativa conforme a los tiempos establecidos (un ciclo escolar, los seis años de primaria, etc.). Schmelkes (1997) y Murillo (2011) coinciden en plantear que los objetivos educativos propuestos (asumiendo que son relevantes) deben ser alcanzados con todos los alumnos. Esto quiere decir que cierta cantidad de alumnos inscritos al inicio del tiempo establecido en el currículum (un período escolar, por ejemplo), la misma cantidad debe culminar el período (promover o egresar) y aprender conforme a los objetivos establecidos por el sistema.

Por otro lado, es importante poner atención a algunas nociones respecto a la eficacia interna y eficacia externa (INEE, 2006; Martínez, 2003; Muñoz, 2009) de la siguiente manera:

Eficacia interna. Lograr que la más alta proporción posible de alumnos (definidos en grupos de edad) acceda a la escuela de preferencia en la edad normativa

(cobertura) y permanezca en ella hasta el final del trayecto con los ritmos previstos. Martínez (2003) traduce la eficacia interna en **cobertura**, promoción y eficiencia terminal. De cualquier forma, los alumnos inscritos, deben ser promovidos y egresados oportunamente.

Eficacia externa. Que los alumnos egresen alcanzando los objetivos del aprendizaje previstos en el currículo, según Muñoz (2009). Esto significa que los contenidos deben ser asimilados al término del plazo, conforme al tiempo establecido (un mes, un bimestre, un año escolar, o los seis años que dura la primaria).

En esencia, la eficacia tiene que verse reflejada en la capacidad de cubrir la inscripción de los niños que tienen la edad normativa y lograr los aprendizajes esperados en todos los alumnos de acuerdo a los tiempos establecidos. Detrás de esto se requiere una serie de requerimientos, como la preparación del profesorado, los materiales educativos suficientes, la asistencia de los alumnos, entre otros.

A este mismo criterio el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus sigla en inglés) de la OCDE (2009) agrega la creación de **entornos eficaces**, los cuales recaen en dos aspectos importantes:

- a) La autoconfianza de los maestros frente a los desafíos educativos (autoeficacia) que se ve favorecida con un mayor desarrollo profesional, la evaluación y la retroalimentación;

b) El entorno ordenado y favorable para el aprendizaje, es decir, un clima disciplinario dentro de la clase.

Aunque estos elementos son propiamente de competencia del docente, es importante señalar que juegan un rol muy importante durante las actividades pedagógicas, ya que puede facilitar el logro de los objetivos propuestos. El clima escolar será abordado más adelante.

Por otro lado, algunos elementos asociados a la eficacia son propuestos por Murillo (2011):

- **Presión para la mejora:** concebida como una presión en forma de estímulos positivos o apoyos para las escuelas que logran sus metas, y como negativa para aquellas que no son capaces de seguir procesos de mejora continua.
- **Recursos para la mejora:** contar con los medios suficientes para afrontar los cambios que se precisan, cuyos factores incluyen autonomía en los centros educativos, recursos económicos y materiales, apoyo de agentes externos (asesores o supervisores) para el proceso de transformación, condiciones de trabajo favorables, colaboración de la comunidad educativa y redes de escuelas y de docentes.
- **Metas educativas:** consiste en fijar propios objetivos de mejora con base en los objetivos de contexto nacionales o estatales, poniendo en marcha exitosos procesos de mejora.

Podemos notar que lo esencial de la eficacia apunta al logro de los objetivos educativos conforme a lo propuesto en el currículo, asumiendo que los contenidos curriculares son pertinentes y relevantes. Asimismo, la eficacia sugiere contar con los recursos suficientes, mismos que tienen vínculos con el criterio de eficiencia, como otro elemento de la calidad.

3.6 Criterio de eficiencia

Esta dimensión hace referencia al buen aprovechamiento de los recursos con costos reducidos. Muñoz-Izquierdo (2009) refiere a la coordinación de los procesos educativos y de los recursos humanos y materiales, los cuales son allegados con suficiencia y utilizados de la mejor manera. Por su parte, el INEE (2006) indica que se debe contar con los recursos humanos y materiales suficientes (**suficiencia**), evitando en ellos despilfarro y derroches. Schmelkes (1997) afirma que la eficiencia es de carácter comparativo que juzga de mayor calidad una escuela (o un sistema educativo) que logra los mismos resultados que otra con menores recursos.

Si el recurso es un medio para lograr un fin, a él sería necesario agregar el tiempo, ya que éste se debe aprovechar de manera óptima para lograr el objetivo; de modo que si la escuela hace buen manejo del tiempo (evitando reuniones que perjudiquen el logro de los objetivos, siendo puntuales, etc.) se convierte en escuela eficiente.

Si bien es importante hacer notar que la eficiencia alude al buen manejo de los recursos disponibles, este criterio no podría cubrirse si una escuela no cuenta con los recursos necesarios, ya que la eficiencia está vinculada con la suficiencia de los mismos, los cuales deben ser empleados (como ya se mencionó) sin derroches ni despilfarros. No obstante, es importante considerar que una escuela sin recursos suficientes se convierta automáticamente en ineficiente, pues el personal puede emplear con sus propios medios y la creatividad otros recursos que pueden ser educativos, lo cual viene vinculándose con características de una escuela efectiva

3.7. Criterio de escuela efectiva

Es importante señalar especialmente en educación indígena que, para lograr los objetivos educativos, el personal de la escuela tiene la capacidad de realizar un conjunto de acciones que permiten ir más allá de lo previsto.

Sammons, Hillman y Mortimore (1995) denominan esta característica como escuela efectiva (*effective school*), la cual consiste en obtener mejores resultados en los estudiantes de lo esperado, partiendo del estado actual de los mismos, logrando así un mayor efecto en el desarrollo académico.

Mediante una revisión de la literatura de los años ochenta y noventa, los autores mencionados sintetizan 11 claves interdependientes que han tenido impacto positivo en las escuelas. Aunque varía de un país a otro, estas características han

tenido impacto positivo, y por sus cualidades sugerentes, encajan en una escuela donde es necesario redoblar esfuerzos, como la escuela de educación indígena:

- a) **Liderazgo profesional:** firme y dirigido, enfoque participativo, profesionalismo sobresaliente.
- b) **Visión y objetivos compartidos:** unidad de propósito, consistencia en la práctica (consenso en tareas, reglas y políticas), colaboración y trabajo colegiado.
- c) **Ambiente de aprendizaje:** atmósfera ordenada, ambiente de trabajo atractivo.
- d) **Atención centrada en la enseñanza y el aprendizaje:** optimización del tiempo de aprendizaje, énfasis académico, enfoque en el aprovechamiento.
- e) **Enseñanza con propósitos claros:** organización eficiente, claridad en el propósito, lecciones estructuradas, prácticas adaptativas.
- f) **Altas expectativas:** expectativas globales elevadas, comunicación de expectativas, reto intelectual.
- g) **Reforzamiento positivo:** disciplina clara y justa, retroalimentación.
- h) **Monitoreo de avances:** monitoreo de avances del alumno, evaluación del rendimiento escolar.

- i) **Derechos y responsabilidades del alumnado:** elevación de la autoestima, posiciones de responsabilidad, control del trabajo.
- j) **Colaboración hogar-escuela:** involucramiento de los padres en el aprendizaje de los niños.
- k) **Una organización para el aprendizaje:** desarrollo profesional del personal basado en la escuela (*school-based staff development*).

Si bien la escuela puede producir cambios hacia una mejora en los resultados, es importante recalcar que esta mejora suceda con todos los alumnos (eficacia), sin que existan notables diferencias en los resultados. Para dilucidar este punto, podemos aludir a otro criterio de calidad, que básicamente hace referencia a “nivelar el terreno de juego” de los estudiantes: la equidad.

3.8. Criterio de equidad

Esta meta educativa consiste en ofrecer apoyos compensatorios o de manera diferencial a quienes más lo requieren (INEE, 2006; Muñoz, 2009; Martínez, 2003; OREAL/UNESCO, 2008; Schmelkes, 1997), a fin de que los objetivos sean alcanzados por todos los alumnos (para ser una escuela o sistema eficaces); y se considera como una de las dimensiones más relevantes en el complejo entramado de la calidad que intenta superar las brechas entre los diferentes sectores de la población escolar (SITEAL, 2010), ya sea en una escuela indígena o urbana.

Al tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos, la cual es condicionada notablemente por factores socioeconómicos, como sucede en las comunidades indígenas, la equidad se convierte en uno de los mayores retos de los maestros, escuelas o el sistema en general, ya que bajo el criterio de equidad, se debe centrar la atención individual en los alumnos que vienen con desventajas o con diversidades (culturales, lingüísticas, contextuales, económicas, etc.). Se trata de empezar atendiendo a la desigualdad de condiciones para llegar a la igualdad de resultados; esto es, como plantea Schmelkes (2009), “arribar a puntos de llegada comunes desde puntos de partida sumamente diversos”

Es importante distinguir que la equidad no significa un ofrecer apoyo igualitario a todos los alumnos bajo la perspectiva de la igualdad, sino ofrecer más a los que más necesitan (apoyo desigual). Al respecto, Latapí (1993) dimensiona este concepto en dos puntos importantes: el primero implica “atender preferentemente a los individuos de más bajo nivel de habilidades para llevarlos al nivel más alto a que puedan llegar” (igualdad de procesos).

El segundo consiste en distribuir proporcionalmente el apoyo, de modo que los diversos estratos sean representados con proporciones justas en todos los grados y niveles educativos (igualdad proporcional). La finalidad es lograr resultados iguales en los alumnos, ofreciendo más apoyo a aquellos que están en desventaja. Por ello es importante distinguir la equidad de la igualdad.

Sen (1995) en Bolívar (2005:43) sostiene que *“el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran*

en una posición desfavorable". Tratar igual a todos en condiciones desiguales, estaríamos incurriendo en mantener las brechas entre los alumnos, es decir, mantener niveles altos de aprovechamiento de unos alumnos mientras persisten los niveles bajos de otros.

El criterio de equidad supone aplicarse en todos los niveles, es decir, no deben existir brechas en los resultados finales del ciclo escolar a nivel aúlico, escolar, regional o del sistema educativo en general. Parece un concepto fácil de asimilar, pero esto conlleva una tarea ardua a emprender si consideramos que una escuela indígena se encuentra en una gran desventaja frente a una escuela urbana; por lo que puede ser la tarea más importante y urgente.

Desde el nivel central se debe considerar mayor apoyo en insumos (mejores maestros, mayores recursos didácticos, materiales y financieros, etc.) a las escuelas en cuya población escolar subyacen condiciones adversas. De la misma forma, el reto del docente frente al aula consiste en compensar las desigualdades de los alumnos en rezago, mediante diversos apoyos a su alcance.

La equidad es un tópico dialéctico cuando se trata de discutir muchas desigualdades entre una escuela indígena y una urbana, puesto que las desventajas de una son muy marcadas frente a la otra. De modo que una escuela de calidad no puede ser juzgada como equitativa si mantiene las brechas en los logros de sus alumnos, a pesar de ser muy eficiente en el manejo de los recursos que disponga. No obstante, es una realidad que los alumnos que provienen de

condiciones socioeconómicas favorables tienen muchas ventajas sobre los que proceden de entornos pobres.

Como afirma Schmelkes (2009), los grupos más pobres y distintos a los de la cultura dominante acceden menos a la escuela, permanecen menos tiempo y aprenden menos tiempo en ella, transitan por ella de manera atropellada, lo que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura, cuentan con docentes menos preparados y no reciben insumos educativos en la cantidad y de la calidad con que llegan a las zonas urbanas y más desarrolladas.

Para remediar las desigualdades en el punto de partida, necesariamente tenemos que ofrecer mejores insumos educativos para este tipo de población. Para favorecer los aprendizajes especialmente en el menor nivel sociocultural, como afirma Blanco (2009), se deben concentrar mayores esfuerzos en hogares y comunidades más pobres, alejar a los maestros ineficientes, atraer a los más preparados, y cuidar la estabilidad de los mismos.

El descuido a la equidad no sólo puede tener costos educativos sino sociales, ya que aquellos alumnos que quedan rezagados sufren las desafortunadas consecuencias a largo plazo. La OCDE (OECD, por sus siglas en inglés) afirma que estos costos son reflejados en: la falta de competencias para participar en la sociedad, sin realizar potenciales, costos en la salud, apoyo en ingresos, bienestar infantil y seguridad (OECD, 2010).

3.8.1. Atención a la reproducción de desigualdades en el aprendizaje

En nuestro país, como afirma Mexicanos Primero (2010), hace falta una intervención para no sucumbir ante el peso del contexto, en vista de que la inequidad en la distribución de los aprendizajes está relacionada con las desigualdades socioeconómicas y socioculturales que el propio Sistema Educativo Mexicano reproduce.

Aunque es claro que la educación escolar es una oportunidad para tener mejores oportunidades de trabajo y revertir las condiciones hegemónicas (reflejadas en la aceptación de la supremacía social), puede seguir con la función reproductora de las desigualdades, a través de la legitimación del fracaso escolar (repetición, deserción, abandono), en la subordinación (posiciones inferiores) en el mercado de trabajo y en las redes sociales y familiares porque no ofrece oportunidades de “igualación” entre niños de distinto origen social (Bowles y Gintis, en Cristina Casanueva [2012], en comunicación personal).

Aunque esta afirmación no es reciente, actualmente es una realidad social si consideramos que hay padres o los mismos alumnos en condiciones de pobreza tienen la noción meritocrática del éxito, es decir, que aceptan que sólo los alumnos de familias pudientes o con buenos niveles educativos pueden llegar a tener éxito escolar y un futuro prometedor, creyendo que la escuela no tiene la tarea de resarcir la desigualdad en los logros educativos (inequidad)

Sin embargo, hay estudios que afirman que la escuela puede disminuir los efectos del contexto. De acuerdo a Woessmann (2003), los factores institucionales y las características de la escuela pueden ser sustanciales. A pesar de que la salud familiar, el ingreso, la vivienda y el cuidado infantil pueden tener mucho más impacto que la propia escuela, la relación entre antecedentes socioeconómicos y el rendimiento escolar no necesariamente reflejan desigualdades, según propia OECD (2010). Esta afirmación revela la necesidad de poner especial atención a los **procesos** educativos (con una serie de acciones que se realizan “desde abajo”, recalando las características de la escuela efectiva), y no sólo al final de la trayectoria escolar, como suele realizarse.

Schmelkes (1995) sugiere que, para conducir nuestras escuelas hacia una mejor calidad, podemos adoptar una serie de principios, los cuales se asocian a la filosofía de la calidad total aplicada en las empresas: a) priorizar el aprendizaje y la satisfacción de los beneficiarios (pertinencia y relevancia); b) reconocer que hay problemas; c) cuidar el proceso mismo que está en continuo mejoramiento; d) trabajar en equipo (incluyendo a los padres); e) apoyar y estimular mediante el liderazgo de un director que está orgulloso y preocupado por investigar, y asume sus responsabilidades; f) mejorar continuamente a las personas involucradas; g) planear y evaluar continuamente durante el proceso y al final de la trayectoria; h) hacer participar a la comunidad.

Podemos notar que se comparten elementos de una escuela efectiva anteriormente mencionados. De modo que la organización cumple una función

importante para alcanzar el funcionamiento efectivo de la escuela. Estudios realizados del INEE (2003), coordinados por Tabaré Fernández, muestran que los atributos asociados (estabilidad docente en la escuela, supervisión del director y clima organizacional) a la escuela explican casi en una tercera parte el aprendizaje de los alumnos (29% de las variaciones en el aprendizaje de español y 27% en el aprendizaje de matemáticas).

Si bien estos criterios planteados son aspectos cruciales en el quehacer educativo, la tarea docente puede suponer un reto enorme. Los maestros del medio indígena pueden enfrentarse a situaciones contextuales (mala alimentación de los niños, bajos ingresos, malas condiciones de vivienda, falta de recursos educativos en casa, entre otras) que se convierten en barreras fuertes para alcanzar la calidad, aun siguiendo los criterios mencionados; lo que pone en mucha desventaja a los niños, quienes a su vez requieren de mayores apoyos (equidad).

Por otro lado, conviene mencionar que previo a su ingreso a primaria, los niños en desventaja escolar han pasado por una serie de situaciones adversas cuyos efectos son difíciles de neutralizar, tales como la desnutrición y la falta de estimulación temprana. Por ello, el movimiento mundial Educación Para Todos (EPT), guiado por la UNESCO, incluye la atención a la primera infancia entre sus seis objetivos educativos en el Marco de la Acción de Dakar (Senegal) para el 2015:

- a) Atención y educación en la primera infancia (en salud, alimentación, seguridad y aprendizaje)

- b) Aprendizaje de jóvenes y adultos
- c) Equidad de género
- d) Enseñanza Primaria Universal (EPU)
- e) Alfabetización, y
- f) Calidad (competencias matemáticas y lingüísticas)

Por otra parte, algunas de las metas anteriormente mencionadas (pertinencia, relevancia y equidad [en el acceso]) para alcanzar la calidad se han convertido en las preocupaciones centrales de la UNESCO (2005), quien sugiere que, además de fortalecer el desarrollo cognitivo, la educación de calidad también debe promover actitudes y valores para una buena conducta cívica, y estimular el desarrollo creativo y afectivo de los niños.

Este organismo plantea que las repercusiones positivas de una educación de calidad se encuentra en: mayores ingresos individuales, crecimiento económico más vigoroso, mayor conocimiento de causa para el bienestar (control en la procreación y menor riesgo de contaminación por VIH/SIDA), mayor esperanza de vida escolar; así como beneficios en las aptitudes no cognitivas (motivación, honradez, fiabilidad y determinación) y la evolución de los comportamientos.

Desafortunadamente, entre sus planteamientos, los modelos educativos uniformes y las condiciones socioeconómicas de los alumnos influyen en los resultados. Por esta razón, la educación indígena debe ser un foco de atención del sistema

educativo y de las políticas del Estado si queremos reducir las desigualdades en los logros educativos, poniendo especial atención a la infancia temprana.

Esta etapa infantil quizá deba convertirse en la prioridad de todo el sistema educativo y como un criterio más de la calidad educativa, puesto que allí se presentan los primeros cimientos para el posterior éxito escolar.

Al respecto, podemos apreciar que los problemas alimenticios y emocionales o afectivos (falta de seguridad) sufridos en los primeros años no sólo pueden comprometer seriamente a los niños en su rendimiento escolar. El Dr. Nevin Scrimshaw (1968), jefe de Departamento de Nutrición y Ciencia de los Alimentos, en Massachusets, Estados Unidos, afirma que la malnutrición temprana tiene consecuencias en la mutilación del sistema nervioso y reducción de la capacidad de aprendizaje, cuyos efectos pueden mermar en alto grado la eficacia de los planes de desarrollo de los países.

Por su parte, Pollit (en Álvarez y Álvarez, 2009) afirma que el problema de la desnutrición temprana es un fenómeno biológico ligado al proceso social con efectos negativos sobre el desarrollo intelectual y físico del niño, ya que el status socioeconómico de los ingresos y los gastos familiares tienen estrecha relación con el crecimiento físico y mental de los niños; así mismo, señala que los niños que sobreviven a la muerte prematura causada por la desnutrición y a las infecciones, llevan secuelas en su vida.

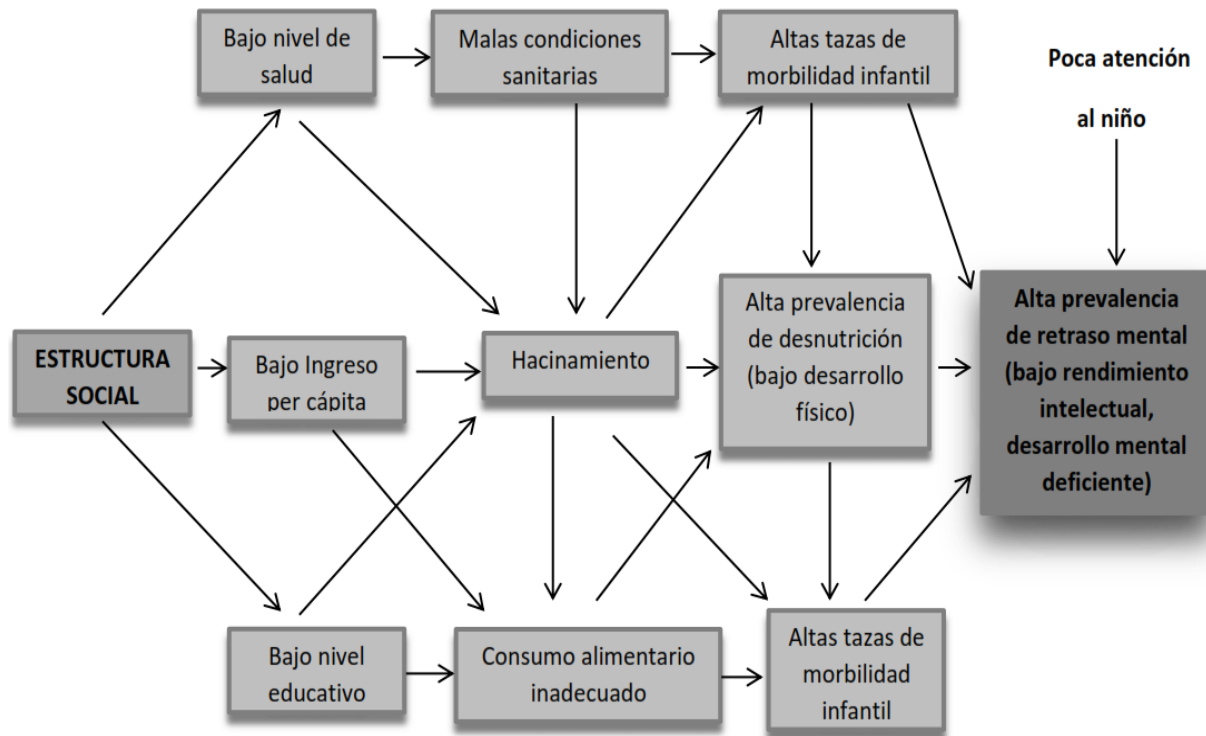
Este problema no sólo puede afectar las capacidades de aprendizaje del infante desde el punto de vista neurológico. Según Álvarez y Álvarez (2005), los primeros años de vida del ser humano son identificados como cruciales para su futuro afectivo, intelectual, social y de salud mental; por lo que su desarrollo social, intelectual y físico depende del ambiente que se cree a su alrededor y estímulos que reciba desde su nacimiento.

Por otra parte, Observatorio Social (2012) sostiene que la formación del capital humano se inicia durante la infancia temprana y continuará en la vida adulta; lo cual sugiere que es importante invertir en este período crucial, desde tres dimensiones interdependientes: desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional (capacidad de socialización), crecimiento y bienestar físico (altura, peso, estatuto nutricional y otros indicadores físicos).

El siguiente esquema nos ayuda a comprender el grado de afectación que puede tener una estructura social con mucha escasez hacia el rendimiento de los niños en varios aspectos.

Como se puede apreciar, el bajo desarrollo intelectual y un desarrollo mental deficiente obedece a varios factores como la desnutrición infantil (que conduce al bajo desarrollo físico, inclusive a la mortalidad infantil), condiciones de hacinamiento y bajos niveles de salud; lo que a su vez está asociado a los bajos ingresos y al bajo nivel educativo en la familia. De alguna manera, una estructura social pobre repercute directa o indirectamente en el desarrollo de los infantes.

Factores asociados al bajo desarrollo de los niños



Fuente: reelaboración propia a partir de Álvarez y Álvarez (2009)

Por otra parte, la atención a la infancia temprana no solamente alude a aspectos nutricionales, ya que los vínculos afectivos o emocionales juegan un papel fundamental. Bowlby (1993) señala que durante los primeros cinco años es crucial el lazo afectivo (proximidad y contacto) de la madre (o figura sustituta que cumpla el papel) para la estructuración de la conducta afectiva. La investigación de Brazelton (en Serrano, 2004), revela que, a pesar de recibir una alimentación adecuada y cuidados físicos frecuentes, la carencia de contacto físico afectivo en los infantes que viven en orfanatos ha provocado un deterioro en su desarrollo mental, motor y social; presentando con ello un retraso mental y depresión

afectiva. Pese a la atención en comida, cobijo o ropa, el costo de la carencia afectiva (entre ella, una voz que les hable) en estos niños les puede costar hasta la vida (Elias, Tobias y Friedlander, 1999).

Así mismo, Sue Gerhardt (2003)¹¹ sostiene que, para tener un rendimiento superior en la escuela y lograr una mejor relación social del niño, se deben cuidar los vínculos afectivos durante los primeros tres años, ya que en esta etapa se desarrollan sistemas cruciales en el cerebro (especialmente los que utilizamos para gestionar nuestra vida emocional), se establecen conexiones neuronales a mayor velocidad y hay un mayor crecimiento del mismo. La neurofisiología del cerebro afectivo apunta a que “el cerebro de un bebé querido es diferente al cerebro de un bebé que ha crecido en el abandono y la negligencia”, como señala Serrano (2004:212)

Lo anterior pone de manifiesto que el descuido en los lazos afectivos en los niños puede tener costos escolares, sociales, económicos y en la salud. La revista Child Welfare (2013) de Estados Unidos advierte que el abuso y la negligencia en los niños traen consecuencias en la salud, conductuales, psicológicas y escolares (por la dificultad de procesar información que a su vez conlleva al bajo rendimiento); cuyos costos directos en ese país ascienden a 24,000 millones de dólares al año (costes judiciales, médicos, de salud mental) y costos indirectos para la sociedad

¹¹ Entrevista realizada por Eduardo Punset en el programa de REDES, número 447, encontrado en: <http://www.asociacionsina.org/2009/03/12/programa-redes-de-eduard-punset-el-cerebro-del-bebe/>

que reflejan en crimen, delincuencia juvenil y adulta, enfermedades mentales, abuso de sustancias y violencia doméstica.

De esta manera, podemos notar que la atención a los infantes no sólo trae repercusiones en el rendimiento académico sino en varios aspectos de la vida del niño. El Observatorio de la Deuda Social Argentina (2012) afirma, con base en investigaciones realizadas en varios países, que las intervenciones tempranas en los niños en situación de pobreza repercuten en: mayor progreso cognitivo social y comportamental; prolongación del rendimiento escolar en trayectos educativos (menor deserción y repetición); y mayor propensión al desarrollo capacidades de lectoescritura de modo temprano; por lo que éste mismo sugiere poner atención integral a los infantes que contemple aspectos nutricionales, emocionales y de salud física; estimulación para el desarrollo de las capacidades lingüísticas, motoras, creativas y sociales; entre otros.

Al tomar en cuenta estos planteamientos, podemos asumir que la escuela, desde la dimensión de la equidad, no sólo tendrá que lidiar con problemas derivados de factores presentados previamente en estos primeros años, sino que justamente desde el período temprano debe centrarse la atención del sistema educativo, especialmente en los niños que se encuentran en condiciones adversas.

De esta manera, podemos notar que el problema de la desigualdad en el desarrollo infantil puede presentarse antes del ingreso a la escuela. Sin embargo, los criterios de calidad ya mencionados (pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, equidad, efectividad) están limitados a considerar la atención temprana

como un componente más, especialmente la dimensión afectiva, cuando se sabe que “las relaciones emocionales [en la infancia] constituyen la base más importante sobre la que se edificará el crecimiento intelectual y social”, como afirman Brazelton y Greenspan (2005:22), puesto que las emociones son los arquitectos internos de nuestra mente en todas las etapas; nos dicen qué y cómo pensar, qué decir, qué y cuándo hacer; conocimientos adquiridos a través de las interacciones emocionales, que posteriormente se aplica al mundo cognitivo.

Aunque el criterio de escuela efectiva hace alusión al respecto con algunos matices, como la elevación de la autoestima, la disciplina clara y justa, es importante hacerlo más explícito en este marco referencial con aspectos relacionados con la afectividad. Un ambiente afectivo y confortable en la escuela es esencial si consideramos que los niños pasan cinco horas diarias (en nuestro país) en la escuela primaria. Por lo anterior, una parte de este trabajo ha dedicado a la exploración de la literatura sobre el tema de las emociones y sus repercusiones en el rendimiento de los alumnos y su bienestar.

3.9. Criterio de escuela afectiva

La escuela afectiva puede entenderse como aquella que proporciona un ambiente favorable que promueve el desarrollo emocional y un mejor aprovechamiento académico de los niños. Para ello intervienen aspectos importantes en la dimensión docente: empatía, capacidad de motivación, liderazgo, autocontrol; así como en la dimensión de los alumnos: habilidades sociales, respeto mutuo, autoconfianza y motivación; condiciones necesarias en el alumnado para facilitar

un óptimo aprovechamiento académico. Estos elementos positivos son considerados esenciales para desarrollar lo que se denomina inteligencia emocional (IE), un término introducido recientemente por los estadounidenses Peter Salovey y John Mayer (1990) y divulgado por Daniel Goleman (1995).

El ambiente positivo que la escuela puede ofrecer hace referencia, en algunos escritos, al clima social escolar (Mena y Valdés, 2008), clima de aula (Cassasus, 2002), contexto de contención social y afectiva (Ascorra, Arias, Craff; 2003), docencia afectiva (García, 2009), calidad humana, inteligencia emocional, actitudes positivas y habilidades para la vida (Aguilar, 2007). Efectivamente, en las últimas dos décadas, ha habido estudios relacionados con la denominación de inteligencia emocional, aunque parece existir pocos escritos respecto a las repercusiones en el aprovechamiento escolar, en comparación con los de criterios de calidad educativa.

Como afirman Fernández-Berrocal y Extremera (2004), la inteligencia emocional actualmente ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo por la influencia positiva que ha tenido en el aula. Efectivamente, dentro del ámbito de la psicología, el siglo XXI es considerado como el siglo de las emociones por su grado de importancia, y se pone en tela de juicio la sobrevaloración del coeficiente intelectual (CI), el cual había sido el indicador más utilizado en el siglo XX para la selección de personal y recursos humanos (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012), cuando es sabido recientemente que el CI sólo contribuye en un 20% en los factores que determinan el éxito en la vida (Goleman, 1995; Badillo

2006), por lo que el coeficiente emocional (CE) puede ser mucho más importante que el CI en un mundo de acelerados cambios en diversas esferas de la vida.

Otros estudios reportan que el éxito profesional o financiero obedece en un 85% a la inteligencia emocional asociada a la personalidad y las relaciones sociales; y en un 15% al coeficiente intelectual, según Ronderos (2002). Establecer relaciones con otros es crucial si consideramos que podemos lograr objetivos importantes con ellas. Gardner (1995) ya planteaba esta habilidad como inteligencia interpersonal, una de las inteligencias múltiples (lingüística, matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal, musical, corporal y cinética) que la persona puede desarrollar, con igual grado de importancia entre ellas; definiendo la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos de gran valor para un contexto comunitario o cultural.

Desde una postura racionalista, contar con un alto Coeficiente Intelectual (término acuñado por Stern en 1912 en base al test de inteligencia de Alfred Binet), reflejado académicamente en altos niveles lingüísticos y matemáticos, no garantiza el éxito en la vida, como afirma Goleman (1995), ya que el CI no es buen predictor de éxito en la vida (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) o no es suficiente para dicho éxito (Jiménez y López-Zafra, 2009; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

En el ámbito funcionalista de las emociones, Mayer y Salovey (en Ramos, Enríquez, y Recondo, 2012), Goleman (1995, 2011), Fernández-Berrocal y Extremera (2004), señalan que el factor emocional juega un papel crucial en la

vida personal, familiar, laboral, escolar y en la salud; lo que pone en otra perspectiva el papel de la escuela, la cual debe preocuparse no sólo por el progreso cognitivo sino por el desarrollo emocional de los niños.

Lo anterior no significa desatender el desarrollo de las habilidades matemáticas y lingüísticas, sino atender las necesidades afectivas o emocionales de los niños. La escuela afectiva puede entenderse como aquella que proporciona un ambiente afectivo, cuidando los estados emocionales de los niños, que favorezca las relaciones sociales y conduzca a un mejor aprovechamiento académico.

En este ámbito es importante distinguir el afecto de la emoción, ya que lo afectivo y lo emocional no significan lo mismo, aunque tienen una estrecha relación entre sí. González, Barrul, Pons y Marteles (1998) señalan que el afecto es algo que se puede recibir o proporcionar a una persona (cariño, seguridad, confianza, etc.), es decir, una transmisión; mientras que las emociones, como el miedo y el enojo (y no “sentimiento”, como experiencia consciente de la emoción), son consideradas – por la neurociencia, es decir, el estudio del cerebro- como patrones de respuestas, mediadas por estructuras cerebrales subcorticales: el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico (Ramos, Enríquez, y Recondo, 2012), es decir, son estados internos o reacciones fisiológicas que se experimentan en un momento dado, los cuales se producen de manera automática en función del ambiente estimulante. Un ejemplo de ello es el miedo que, al producirse, concentra más cantidad de oxígeno en la sangre, mayor liberación de azúcar de la sangre proveniente del

hígado, aceleración de bombeo de la sangre y mayor concentración de ésta en los músculos; como mecanismos inconscientes de defensa o huida.

La importancia de equilibrar de una manera inteligente o racional (comprender y manejar) las emociones es crucial, ya que estos estados anímicos pueden facilitar (alegría) o inhibir (tristeza) nuestras actividades; por ello, el concepto de inteligencia emocional toma lugar en este apartado, en vista de que son hechos que pueden ocurrir en el ámbito escolar. En este sentido, si el maestro infunde miedo, como medida de presión, a sus alumnos al realizar actividades en el aula, lejos de facilitar el logro de objetivos, éste estaría inhibiéndolo. De modo que si una escuela o maestro son afectivos, esos estados anímicos (emociones) de los alumnos son respetados. Para que esto ocurra, es importante que el docente cuente con información suficiente sobre las repercusiones del ambiente afectivo en la escuela y tenga dominio de las habilidades emocionales, conocer sus propias emociones y las de los alumnos. Esta habilidad requiere de conocimiento de los procesos emocionales.

En este sentido, el cuerpo docente que cuenta con habilidades emocionales sería capaz de proporcionar afecto (y no emoción) a los alumnos para facilitar el logro de los aprendizajes, y estaría convirtiendo al centro escolar en una escuela afectiva.

Shechtman y Leichtenritt (en García, 2009) han conceptualizado a este tipo de ambiente como enseñanza afectiva (affective teaching), quienes sugieren tomar en cuenta las actitudes, sentimientos y creencias de los estudiantes; en vista de

que ha producido un impacto positivo sobre el aprendizaje y los procesos de socialización. En contraposición, la escuela que practica la intolerancia, la discriminación y la falta de apoyo, fomenta debilidad en competencia emocional (Jadue, 2002), una de las quejas con las que la escuela tradicional tiene que lidiar.

Para dicha tarea es necesaria una formación docente en esta área, como realizan algunos países con resultados positivos en las habilidades emocionales: el programa SEL y CASEL de Estados Unidos, la Formación Socio-emocional de España (que promueve la autoconciencia, la regulación, la empatía, la asertividad, la motivación, el trabajo en equipo y resolución de conflictos), y el programa basado en el modelo de Mayer y Salovey en Bélgica.

López-Cassá (2005) afirma que la educación emocional no sólo ha enriquecido a los docentes en cuanto a su crecimiento personal y profesional, sino a los alumnos; debido a las repercusiones que tiene en la actitud de los estudiantes, misma que puede incidir en su rendimiento académico. Dada la importancia que tienen las competencias emocionales y sus efectos en los estudiantes, conviene extender un poco más el estado del arte al respecto, el cual ha reunido estudios realizados de los años 2002-2012 en algunos países, como Estados Unidos, España, Chile, Colombia y México.

Como señalan Salovey y Mayer (1990), las emociones eran vistas en el pensamiento occidental como interrupciones desorganizadas en la actividad mental y potencialmente perjudiciales que debían ser controladas. En la vida

cotidiana, podemos relacionar esta afirmación con frases como “los hombres no lloran” o “el que llora es débil”. Por otro lado, en la segunda mitad del siglo XIX, la industrialización (experimentada por América y Europa) provocó una demanda creciente de escolarización universal, medio por el que se podía enseñar a los niños “habilidades” y “valores” (Chorover, 1979), por lo que las escuelas se preocuparon por alcanzar el desarrollo intelectual o cognitivo, cuya medición aceptable en esa época era el CI. Esto suponía aislarse del tema emocional, aunque se sabe que ya era discutido desde hace 2500 años, época en que Platón y Aristóteles ya debatían la naturaleza de las emociones, como afirman Calhoun y Salomón (1996). En definitiva, las emociones no eran valoradas anteriormente.

3.9.1 El imperativo de las emociones

No obstante, se sabe que el ser humano es emocional por naturaleza. Damasio (2006) y Maturana (2005) coinciden en afirmar que nuestras acciones en la vida están determinadas por nuestras emociones, mismas que pueden imponerse a la razón (Goleman, 1995), ya que cualquier sentimiento de dolor o placer son los cimientos de nuestra mente (Damasio, 2006) y tiene influencia decisiva en la conducta humana (LeDoux, 1996, en Ortíz, 1999); lo que supone satisfacer nuestros deseos, justificando o negando las preferencias.

Si cada decisión que tomamos en la vida está determinada por la emoción con tal de lograr la satisfacción, es importante conocer cómo se generan las emociones y saber conocerlas y equilibrarlas de manera que actúen a nuestro favor. En una escena cotidiana, si a una persona le produce placer o humor una experiencia,

tendrá deseos por continuar repitiéndola; en cambio, si se encuentra frente a una amenaza estresante de un enemigo, buscará maneras de evitarla, ya que en estas situaciones, las emociones (miedo o enojo) pueden activarse como en piloto automático, como se ejemplificó anteriormente.

Esta formulación es algo compleja, ya que podemos tener pensamientos que no son necesariamente el reflejo de la realidad, sino más bien son un estado mental; por ejemplo, un alumno que recibe constantemente notas negativas del maestro piense que es “mal alumno”, lo que puede repercutir en su autoestima. Sin embargo, la inteligencia emocional sugiere gestionar o controlar (más no reprimir) adecuadamente aquellas emociones propias y ajenas que pueden ser perturbantes o que inhiben lograr un propósito. Es hacer una conexión entre mente-emoción, y no “dejarse llevar” por puras emociones.

Por definición conceptual, la inteligencia emocional (IE) ha sido planteada como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las ajenas, promoviendo así un crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Barrocal y Extremera [2005], Mayer y Salovey [1997], en Ramos, Enríquez, y Recondo [2012]). Aunque la IE es un constructo hipotético reciente de la psicología que aún no ha tenido consenso en su definición (Jiménez y López-Zafra, 2009), misma que también ha sido definida como competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007), el modelo Mayer y Salovey (1997, en Ramos, Enríquez y Recondo [2012]) es retomado en diversas fuentes y programas de formación

emocional, cuyos componentes interrelacionados se explican de la siguiente manera:

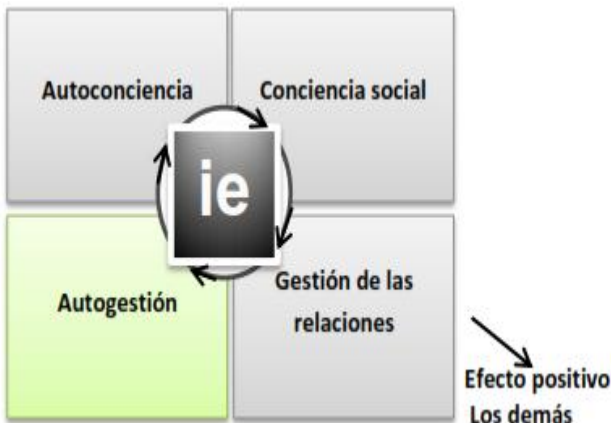
- **Percibir:** reconocer, identificar los correlatos fisiológicos y cognitivos del comportamiento de las emociones propias o ajenas (en otras personas, obras de arte, sonido, etc.). En esta parte, las expresiones faciales, corporales (gestos) o verbales, informan al receptor el estado emocional o mental del emisor.
- **Asimilar o facilitar:** integrar las señales emocionales en la cognición, es decir, integrarlas en nuestro pensamiento al dirigir nuestra atención hacia ellas. Se refiere a adoptar diferentes puntos de vista sobre los problemas y a la habilidad de generar, usar y sentir la emoción como competencia necesaria al comunicar los sentimientos. Esto sugiere que la persona necesita decir “no” ante una burla, por ejemplo.
- **Comprender:** analizar, etiquetar (poner nombre a las emociones) y encontrar causas (de dónde vienen, por qué vienen), empleando el conocimiento emocional. Por ejemplo, “me siento mal”, “me siento alegre”, “estoy frustrado”, etc.
- **Regular:** gestionar reflexivamente y ser capaz de distanciarse de las emociones negativas (sin reprimirlas), y aumentar las positivas. Es considerado como el componente más importante.

Estos componentes se traducen en gestionar de manera inteligente nuestras emociones. Bisquerra y Pérez (2007) sugieren denominarla como competencias emocionales (como interacción entre persona y ambiente) que engloban al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Por su parte, Goleman (2011) considera que los elementos comunes de la IE encajan en cuatro esferas genéricas, las cuales coinciden con las cinco habilidades propuestas por Ronderos (2002):

Esquema 2

Modelo de Goleman



Fuente: reelaboración propia del modelo de Goleman (2011)

Esquema 3

Modelo de Ronderos



Fuente: reelaboración propia del modelo de Ronderos (2002)

Podemos notar que existen coincidencias en ambos modelos, los cuales sugieren, en su generalidad, la necesidad de saber manejar apropiadamente nuestro comportamiento para que actúe a nuestro favor o para favorecer las relaciones

sociales. Por ejemplo, la empatía hacia la otra persona necesita de la autoconciencia. Adquirir estas competencias emocionales es una necesidad que no se pone en duda (Bar-On et al., 2000, en Ramos, Enriquez y Recondo, 2012), en vista de que tiene repercusiones en varios aspectos de nuestra vida, como ya se ha mencionado anteriormente. No obstante, en la parte educativa, conviene conocer el grado de impacto que pueden tener las mismas.

En el contexto educativo, Fernández-Berrocal y Extremera (2004), con base en una evaluación de TMMS (*Trait of Meta Mood Scale*, por su siglas en inglés), señalan que los estudiantes universitarios estadounidenses con mayor nivel de IE presentaban mayor índice de autoestima, de satisfacción interpersonal, de empatía, de adaptación, de salud mental, de expresión de sus emociones y de supresión de pensamientos negativos; y menor nivel de rumiación (pensamientos nocivos permanentes), de síntomas físicos, de impulsividad, de ansiedad social, de violencia, de depresión y de conflicto entre amigos; así como una capacidad predictiva en el éxito académico en un 8-10 por ciento.

En Estados Unidos se han creado programas de formación emocional, como el de Aprendizaje Socio-emocional (SEL, por sus siglas en inglés) o el de Colaboración para al Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) que ha operado con 270,000 niños. Éste último ha podido constatar la reducción, en alrededor de 10 por ciento, de conductas antisociales en alumnos con problemas de comportamiento (mala disciplina, peleas, consumo de drogas);

mejora en las conductas pro-sociales (asistencia, interés y atención en clase); y mejora en los resultados académicos, de acuerdo a los datos de Goleman (2012).

El programa FOSOE de España, en una muestra de 650 alumnos de educación secundaria británica, encuentra que las habilidades propias percibidas y rasgos de inteligencia emocional están implicados en el rendimiento y en el comportamiento (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010), lo cual significa que la habilidad emocional ejerce un papel intermediador.

En Chile, un estudio en niños de seis años con problemas de aprendizaje encuentra que las variadas manifestaciones de problemas psíquicos (sin considerarse como patología), de bajas habilidades sociales y de problemas de conducta, son originadas por la vida en extrema pobreza, las carencias afectivo-familiares y la falta de incentivos para aprender; convirtiéndose así en factores que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción (Jadue, 2002). Esto supone que la pobreza no sólo puede afectar la consecución de recursos educativos o alimentación adecuada, sino que puede repercutir en carencias afectivas, coincidiendo con los puntos planteados sobre educación temprana.

Otras evaluaciones (*Mayer Salvey Caruso Emotional Intelligent Test* [MSCEIT]) que miden las variables clásicas de la personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad) en estudiantes universitarios indican que la IE se suma a las habilidades cognitivas y es un potencial predictor del equilibrio psicológico y del logro escolar; y en contraste, las bajas habilidades emocionales

son reflejadas en violencia, *bullying*, expulsiones, impulsividad, etc. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Al considerar que nuestras emociones motivan nuestras acciones y afectos (Jadue, 2002), es necesario hacer hincapié que la escuela tiene este reto de desarrollar las competencias emocionales en los niños, puesto que no sólo tienen beneficios en el rendimiento escolar y el comportamiento, como afirman Repetto y Pena (2010), sino que pueden revertir problemas de ansiedad, depresión y autoestima; y contribuir a tolerar las presiones, lo que es reflejado en bajos niveles de cortisol y presión sanguínea (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Por su parte, Goleman (2012) señala, con base en estudios recientes, que un estrés excesivo (cortisol elevado) tiene efectos neurológicos, cognitivos y biológicos, por la degradación de la vaina miélica (reducción de la transmisión de señales de una región del cerebro a otra), la ineficiencia del sistema inmune; así como en incremento en: resistencia a la insulina, cardiopatía, obstrucciones arteriales, propensión a diabetes y grasa abdominal. Así mismo, estos estudios apuntan a que una persona que es objeto de falta de respeto, de recibir trato injusto en el trabajo, de no sentirse valorados y de tener la impresión de no ser escuchados, son los detonantes más importantes de la amígdala (región del cerebro que se encarga de activar las emociones) en el entorno laboral. En estas situaciones son fundamentales las habilidades en el manejo de las emociones.

Los estudios citados por Ramos, Enríquez y Recondo (2012) muestran que el manejo de las emociones tiene efectos positivos, los cuales se ven reflejados en

tres ámbitos: clínico (utilidad para modificar ciertas funciones fisiológicas e inmunitarias, trastornos de ansiedad, control del estrés); de laboratorio (el cual muestra la participación de tres partes del encéfalo para la regulación emocional: el sistema límbico, la corteza cerebral [especialmente la prefrontal] y los circuitos de conexión entre ambas partes); y empírico (eficacia en intervenciones psicológicas, síntomas depresivos, trastornos en la alimentación, abuso de sustancias, mejora en estado de ánimo y bienestar de individuos con cáncer, trastorno de la hiperactividad por déficit de atención).

En este sentido, la escuela afectiva tiene la importante tarea de comprender los estados y problemas emocionales en los niños y remediarlos con actividades que pueden propiciarse en este lugar, por ejemplo, las actividades lúdicas. Se sabe que el juego genera bienestar en los niños, produciéndoles sustancias bioquímicas, como las endorfinas y serotonina, las cuales pueden enfrentar el estrés y disminuir la agresión y la agresividad (Shapiro, 1997); mismo que le permiten al niño, ganar su autonomía y afirmar su Yo, lo que posteriormente convierte en adulto que se integra constructiva y creativamente a su realidad, como afirma Zapata (1989).

Si consideramos un elemento más del bienestar, la risa, la cual fortalece el sistema inmunológico, acelera el ritmo cardíaco, bombea hormonas que permiten estar más alerta y asciende más oxígeno al cerebro –lo que ayuda a pensar con más agudeza y percibir con mayor claridad-, descende el estrés, estimula la creatividad, produce más sentimientos de empatía y nos torna menos hostiles (Elias, Tobias, & Friedlander, 1999); esto precisa cambiar el paradigma de que la

escuela tenga que ocuparse de tareas puramente académicas (español, matemáticas y ciencias), sobre todo en los niños pequeños.

De esta manera, podemos notar que es imprescindible cultivar las competencias emocionales en los maestros y los alumnos, ya que para ofrecer al alumnado una educación emocional por parte del maestro (afectivo), éste necesariamente debe contar con información y habilidades en el manejo de las emociones. Esta formación puede proporcionar herramientas a los niños no sólo para tener más ventajas académicas sino para saber enfrentar diversas situaciones en su vida (laboral, familiar, social, de salud), de modo que no sean “pisoteados sus sentimientos”.

Cabe señalar que los estudios empíricos realizados en el ámbito educativo muestran poca relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico (alrededor de 10%), debido a problemas metodológicos. Fernández-Berrocal y Extremera (2004) señalan que las aseveraciones en las competencias emocionales y el rendimiento académico están pobremente avaladas por los datos empíricos, por contar con pocas investigaciones científicas sobre evaluación; y la mayoría de los programas de entrenamiento no están basados en un modelo teórico sólido, puesto que la mayoría de los trabajos los trabajos se han centrado en problemas conceptuales, psicométricos o de evaluación, como señalan Matthews,, Zeidner y Roberts (en Ramos, Enríquez y Recondo (2012)).

No obstante, esto no significa que las emociones en la escuela ocupen un papel secundario, pues solamente se hace referencia en la pobreza en las evaluaciones

o en los diseños psicométricos. En efecto, Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) advierten que se necesita emprender investigaciones rigurosas de evaluación que identifiquen el contexto educativo y sociocultural, para demostrar las repercusiones reales de la inteligencia emocional.

Por otro lado, a pesar de que existe poca relación directa de la inteligencia emocional con el rendimiento escolar, lo cierto es que la IE ejerce un importante papel intermediador si tomamos en cuenta que los alumnos emocionalmente inteligentes tienen mejor comportamiento en la escuela y son menos propensos a la deserción escolar. Fernandez Barrocal y Extremera (2004) afirman que las competencias emocionales pueden actuar como efectos mediadores para el desarrollo cognitivo (generalmente considerado como logro académico). Por su parte Jadue (2002), López (2005), coinciden en afirmar que la inteligencia emocional puede crear factores protectores en los estudiantes, reflejados en el menor índice de deserción, de síntomas depresivos, de retraimiento, de autoaislamiento y de drogadicción.

En definitiva, todo apunta a que la IE en la escuela se vuelve fundamental no sólo para incidir en un mejor aprovechamiento escolar sino para ocupar parte de una formación integral que sea relevante en la vida futura de los niños. Las habilidades como la empatía, la conciencia y gestión de las emociones (como elementos importantes de la IE) van más allá de las preocupaciones por el mejor rendimiento académico. Un aspecto insoslayable es la vida laboral, en la que estas habilidades son especialmente cruciales, pues se sabe que nueve de cada diez renuncias en

una empresa no se debe a la organización sino a un jefe inmediato insoportable (Cornejo, 2011) que no tiene las habilidades socio-emocionales que lo conviertan en un líder, lo que Gardner (1995) denomina inteligencia interpersonal.

Por otra parte, el tema de la escuela afectiva y el desarrollo de las competencias emocionales establecen relaciones con dos de *los cuatro pilares de la educación* propuestos por Jaques Delors (1994): Aprender a vivir juntos, en el que la socialización (componente importante de la IE) juega un rol fundamental; y Aprender a ser (conexión global de cuerpo y mente). Es un manifiesto que se preocupa no sólo por el desarrollo cognitivo del niño sino de las actitudes con un sentido humanizador, lo que pone en otra perspectiva a la tarea educativa.

Por otro lado, la OCDE (2001) sugiere que la “educación de calidad es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles a la vida adulta”, con el fin de lograr competencias para la vida. Por su parte, López Cassá (2005) afirma que educar conlleva a desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas y morales como afectivo-emocionales.

Por ello una escuela afectiva podría contribuir a elevar los niveles de autoestima, reducir las situaciones de violencia o el fenómeno conocido actualmente como *bullying* (un viejo problema con nuevo nombre), el cual es definido como victimización escolar –agresión- física, mental o social entre pares, mediante desequilibrio de poder entre la víctima y el acosador, según Olweus (1993); un

problema que actualmente afecta a tres de cada diez alumnos (de los más de 18 millones) en educación básica en México, según Ibarra (2013).

La escuela puede asumir una función afectiva dentro de su competencia, sin embargo, cabe señalar que esta tarea empieza en los hogares, con la relación padre-hijo. Actualmente, los niños agresores se tipifican por tener conductas antisociales y que no respetan las reglas, normas, límites o indicaciones (de maestros, padres, abuelos, entrenador, etc.); tienen poca tolerancia a la frustración; no tienen capacidad de autocrítica (sin darse cuenta de lo que hacen mal); vienen de una relación fría y lejana con sus padres, quienes no los hicieron sentirse seguros y amados desde pequeños; sufrieron castigos excesivos; no fueron tomados en cuenta sus sentimientos y sufrieron algún tipo de violencia (gritos, golpes, abuso) (Harris [2006], Ortega [2000], Trianes [2000], en Ibarra, 2013). Por lo que tarea de cuidar el desarrollo emocional de los niños no sólo queda en la escuela, puesto que las repercusiones llegan a la esfera social.

Finalmente, el criterio de escuela afectiva con las atribuciones presentadas constituye un elemento más para discutir sobre la calidad educativa; ya que una escuela puede ser eficaz, eficiente, pertinente y equitativa; pero si se centra sólo en el desarrollo de las competencias lingüístico-matemáticas, no estaría asumiendo su papel relevante con sentido social y de productividad. Por eso, podemos asumir que este criterio puede cumplir una función importante en las escuelas, sin soslayar que establece relaciones con los demás criterios; ya que se trata de producir un ambiente escolar que facilite el logro de los objetivos. En este

sentido, el presente estudio trata de averiguar cómo está funcionando la escuela de Betania desde la perspectiva afectiva, el cual se basa principalmente de las respuestas de los alumnos encuestados.

CAPÍTULO IV

IV. Metodología de la investigación

4.1. Tipo de investigación

Se ha llevado a cabo una investigación exploratoria con enfoque cualitativo y con complementos de información cuantitativo. En esta comunidad en particular no ha habido estudios anteriores que expliquen la problemática educativa; por lo que la investigación se convierte en un estudio de caso, puesto que se realiza sobre un objeto aún desconocido o poco conocido. Este planteamiento obedece al supuesto de que el investigador debe explicitar el marco teórico del trabajo de la investigación, de acuerdo a Goetz y Lecompte (1998).

La información y los datos que se han obtenido sobre las repercusiones en el rendimiento académico son propios de la escuela y de la localidad, aunque se intenta encontrar coincidencias, divergencias o vacíos a partir de otros estudios de corte académico e institucional.

Para cumplir con este propósito, la investigación empleó entrevistas al director de la escuela, padres de familias y miembros de la Asociación de Padres de Familia; así como entrevistas en profundidad a los maestros, bajo unas guías semi-estructuradas (ver anexos 4, 5, 6) ; así como un cuestionario a los alumnos (ver anexo 7). Con el fin de tener una estancia formal en la escuela y la comunidad para la recogida de datos, fue necesario elaborar una carta de presentación dirigida al personal directivo de la institución (ver anexo 8).

Las entrevistas aplicadas a los diversos participantes y los cuestionarios administrados a los alumnos contemplaron diversos aspectos, de modo que pudieran dar cuenta de los elementos endógenos y exógenos a la escuela que contribuyen o impiden el aprovechamiento escolar. Para planear los instrumentos de trabajo de campo, fueron retomados algunos aspectos relacionados con el ambiente aúlico, las competencias pedagógicas y afectivo-emocionales de los docentes, el liderazgo, la organización escolar, la participación de los padres, las condiciones socioculturales y el ambiente familiar.

Estos son temas que guiaron el trabajo de investigación y, tomando de referencia a Bernal (2010), son ideas generales que parten del campo de conocimiento de una disciplina (es este caso, la educación), en el que hay un interés para realizar la investigación. En este sentido, nuestro interés se centra en conocer elementos que repercuten el rendimiento académico en el campo educativo en esta localidad de Betania.

Los guiones de entrevista y el cuestionario fueron estructurados, tomando en cuenta los aspectos relevantes de la literatura revisada con tópicos identificados, como un paso previo que ayuda al investigador a limitar el ámbito de la investigación (Creswell, 2002), que básicamente se apuntan a dos vertientes: la relacionada con la calidad educativa y, un tópico que se incluye en el marco de la calidad, la dimensión emocional, como referentes teóricos para ubicar diversas situaciones del contexto comunitario y, en particular, el escolar.

Por otra parte, la información sobre la escuela y la localidad fue obtenida a través de diversas fuentes, la proporcionada directamente por quienes fueron entrevistados y encuestados, así como en línea (INEGI, Foro México, ENLACE).

Cabe señalar que, en una etapa inicial, se había contemplado hacer un estudio que abarcara solamente el aspecto emocional y sus repercusiones en el rendimiento escolar. Sin embargo, por falta de instrumentos estandarizados y por la inviabilidad de algunas propuestas de medición en niños del medio indígena, no era posible realizarlo, por lo que la dimensión emocional quedó integrada como parte de los criterios de calidad educativa, mismos que sirvieron de referentes conceptuales.

Tener la literatura previa facilitó la ubicación de los temas que son considerados en las entrevistas. Al respecto, Bertely (2000) sugiere que un etnógrafo educativo debe aproximándose a los textos y autores, tener referencias en torno a los discursos epistemológicos y un saber educativo previo. En nuestro caso, los criterios de calidad educativa, entre los que destaca el de la escuela afectiva, sostiene este planteamiento.

Aunque el trabajo no consistió en permanecer en la comunidad y observar los acontecimientos al momento de realizar la investigación, podemos considerar que tiene un carácter etnográfico por las experiencias previas obtenidas (como docente) al permanecer en la comunidad con anterioridad. Por otro lado, las experiencias y conocimientos previos han facilitado la selección del tema de investigación, en este caso, elementos que inciden en el rendimiento escolar.

Como plantea Fetterman (1989), la investigación etnográfica comienza con la selección de un problema o tópico de interés. En este sentido, nuestro tema de investigación gira en torno a los elementos que inciden en el aprovechamiento; el cual sirvió como guía en lo que duró el estudio.

4.2. Enfoque metodológico

El trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, aunque se complementa mínimamente con datos cuantitativos a partir del cuestionario aplicado a los alumnos. Debido a que el enfoque cualitativo prevaleció en este trabajo, mediante entrevistas en profundidad se considera el modelo de enfoque dominante (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2003) que consiste en que uno de los dos enfoques predomina.

El enfoque cualitativo permitió acercarse a los participantes relevantes (maestros, director, padres y miembros de la Asociación) y conocer sus percepciones acerca de las situaciones que repercuten en el rendimiento académico de los alumnos, mediante entrevistas, consideradas como la técnica de recogida de datos más importantes del etnógrafo (Fetterman, 1989), para encontrar similitudes o divergencias entre sí.

Aunque el plan inicial de trabajo estaba diseñado con un enfoque cualitativo, a través de entrevistas a los alumnos, en su momento fue necesario incluir encuestas, en vista de que los niños consideraban que esta técnica era más conveniente que las entrevistas para poder expresar sus puntos de vista. De

cualquier forma, se trata de conocer las situaciones del aula que den cuenta de aspectos que favorecen o dificultan el aprovechamiento escolar.

4.3. Diseño metodológico: estudio de caso

Un estudio de caso trata de conocer con profundidad casos específicos de una población que no se pueden generalizar, de la cual no ha habido estudios anteriores; esto significa conducir un método y tipo de investigación cualitativa aplicable a un universo poblacional, como afirma Bernal (2010). Este autor refiere que el estudio de caso es una modalidad de investigación ampliamente utilizada en la educación y en otras áreas de estudio con excelentes resultados en el presente siglo.

Bajo este criterio se ha puesto en marcha el estudio en esta localidad de Betania, sin perder de vista el tópico de conocer elementos asociados al rendimiento que suscitan en esta unidad poblacional. Como investigador, considero que allí hay situaciones asociadas al rendimiento académico que ocurren y no se han explicado mediante un estudio.

Por esta razón, se ha planteado un supuesto en este estudio, que no sólo los factores ampliamente conocidos como la pobreza, el analfabetismo, la lengua y la preparación docente, repercuten en el desempeño escolar, sino que podemos encontrar otros elementos no incursionados ampliamente, como la cuestión afectivo-emocional. Por otro lado, la particularidad que presenta este universo poblacional convierte al trabajo de investigación en un estudio de caso.

Por su parte, Stake (2000) refiere que un estudio de caso es definido por un interés en un caso individual (en el nuestro: elementos que repercuten en el aprovechamiento escolar en la comunidad de Betania), el cual se centra en estudiar de manera holísticamente y hermenéutica el mismo, tomando en cuenta las influencias sociales, políticas, económicas y otros factores; mismo que puede ser a corto o largo plazo.

Esta investigación trata de conocer y comprender con detalles, mediante el contacto directo con los alumnos, los padres de familia (con visitas domiciliarias), los representantes de la Asociación de Padres, los maestros y el director de la escuela; cuyas percepciones nos han conducido a responder las preguntas de investigación.

4.4. Población y muestra

La unidad poblacional se reduce a nivel micro, puesto que se pretende conocer los elementos que inciden en el rendimiento de los alumnos de primaria en esta comunidad, especialmente con los 16 alumnos de (clasificados en alto y bajo rendimiento) de 6º grado, sus dos respectivos maestros (del grupo A y del B), el director de la escuela, cuatro padres de familia de cuatro alumnos (dos de alto rendimiento y dos bajo de rendimiento, uno de cada grupo respectivamente) y dos miembros de la Asociación de Padres de Familia (presidente actual y expresidente); con variaciones en la duración (ver tabla 18).

Cuadro de información de los participantes en la investigación en Betania

Participantes	Número de participantes	Instrumento de recolección de información	Frecuencia de participación		Duración	
Alumnos de 6º grado	16	Encuesta	1		40 min.	
Padres de familia (PF)	4	Entrevista	PF1	1	PF1	24 min.
			PF2	2	PF2	31 min.
			PF3	1	PF3	32 min.
			PF4	3	PF4	65 min.
Maestro de 6º grado A	1	Entrevista	1		54 min.	
Maestro de 6º grado B	1	Entrevista	2		45 min.	
Director de la escuela	2	Entrevista	1		64 min.	
Representantes de Asociación de Padres de Familia (APF)	2	Entrevista	APF1	1	APF1	34 min.
			APF2	1	APF2	31 min.

Fuente: elaboración propia.

Esta acción representa la delimitación del referente empírico, propuesta por Bertely (2000), quien lo divide en los siguientes componentes:

- **Contexto:** urbano, campesino, migratorio indígena, etc.
- **Actores:** maestros, alumnos, padres de familia, directivos, etc.
- **Escenario:** entorno escolar, plantel educativo, patio escolar, aula de clases, etc.

- **Unidades de observación y entrevista:** situaciones o temas significativos.

Además de las entrevistas, tuve que complementar la recogida de datos con cuestionarios a los alumnos. Por otro lado, para seleccionar la población de estudio tuve que tomar en cuenta el criterio de conveniencia, considerando que he laborado como docente en esta comunidad por varios años; lo que me permite acercarme con mayor facilidad a los participantes y comprender oportunamente los acontecimientos educativos.

Respecto a los alumnos, es importante señalar dos aspectos. Por un lado, consideré que los alumnos mayores que terminan 6º grado en el ciclo escolar 2011-2012 son los que responden mejor los cuestionarios que los niños en grados inferiores. Por otro lado, varios de estos niños que cursaban el último grado fueron mis alumnos en los primeros grados, por eso consideré que eran los participantes ideales para seleccionarlos en el trabajo de investigación, por la confianza que han tenido conmigo. Cabe señalar que es difícil entablar conversación con los niños de esta comunidad un poco introvertidos por cuestiones culturales.

Al igual que los demás sujetos, como afirman Goetz y Lecompte (1998), ellos son considerados como participantes potenciales, o actores clave (Fetterman, 1989) por la valiosa información que proporcionan; aunque los primeros autores contemplan también los fenómenos no humanos y objetos inanimados, como parte de la población. En este caso, podemos incluir las casas, tamaño de familia y

recursos disponibles, los cuales proporcionan información valiosa. Estos objetos fueron observados y registrados en cámara fotográfica y de video.

En este sentido, la muestra del presente estudio abarca los alumnos, los maestros de 6º grado, el director de la escuela, los padres de familia y los representantes de la Asociación de Padres de Familia, quienes ofrecen sus percepciones y dan cuenta de lo acontece con los alumnos en las aulas, es decir, cómo es el ambiente del aula que vive el alumnado, así las situaciones favorables o desfavorables que pueden repercutir en el aprovechamiento.

4.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Para recolectar la información y los datos, en primer lugar, el trabajo de campo se apoyó de la investigación documental para contar, con ella, los recursos necesarios para plantear las preguntas a los participantes. No fue un vagabundeo del investigador para descubrir qué tema puede interesarle. Además, el tiempo estaba limitado, ya que, como investigador y estudiante de maestría en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México sólo podía aprovechar los días festivos, vacaciones y *puentes* en la universidad; y trataba de aprovechar la disponibilidad de los alumnos que estaban a punto de finalizar el ciclo escolar 2011-2012 en los meses de junio y julio. Por lo que, en primer lugar, comencé involucrando a los maestros y alumnos.

a) Entrevistas semi-estructuradas

El proceso inicial fue realizar entrevistas semi-estructuradas con los maestros de 6º grado (grupo A y B). Se considera una entrevista formal por la preparación previa que realiza el investigador (sin embargo, en el acto con los interlocutores, traté de crear un ambiente informal) y es semi-estructurada porque se sigue un cuestionario preestablecido pero con la flexibilidad de modificar las preguntas en función de las respuestas recibidas (Casanova, 1998). Esta manera de entrevistar era necesaria debido a que los participantes presentaban respuestas de las que emergían otras preguntas.

Por otro lado, es importante mencionar que traté de conducir los encuentros con los participantes con naturalidad y confianza, de modo que ellos se expresaran libremente y con autenticidad, aunque tuve la impresión de que uno de ellos no se sintió con plena confianza durante el encuentro. Schwart y Jacobs (2003) sugieren que el entrevistador debe conocer al entrevistado durante algún tiempo antes para evitar restricciones en las entrevistas, sin embargo, mis relaciones sociales favorecidas por mi antigüedad de servicio docente en esta comunidad me han permitido acercarme a los participantes sin tropiezos, lo que significa que había un contacto previo a la entrevista. Por otra parte, se consideró necesario preparar una carta de presentación del entrevistador para conducir con formalidad el trabajo de investigación (ver anexo 8), sin confundirla con formalidad entre entrevistador y entrevistado, lo que se trató de evitar

Las entrevistas informales directamente con los participantes deben conducirse de manera natural, según Woods (1987) y Fetterman (1989); como la manera más

efectiva de interactuar y crear mejor protección a la credibilidad, sin caer en la conducta adolescente (Fetterman, 1989).

Por otra parte, Woods (1987) agrega que otros atributos de la entrevista derivan en la confianza y la curiosidad; a tal grado que se pueden conceder ciertos derechos al entrevistado de tomar el curso de la conversación en un ambiente de confianza y empatía (Schwart & Jacobs, 2003), sin que el entrevistador pierda el rumbo del tema. Este criterio fue tomado en cuenta durante tanto en las entrevistas como en la aplicación de los cuestionarios a los alumnos.

b) Cuestionario

Para los 16 alumnos participantes, se preparó un cuestionario que, de acuerdo a Bernal (2010), contempla un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios. Este mismo consta de 30 preguntas (ver anexo 7) que tomaron en cuenta aspectos relacionados con el ambiente en el aula - situaciones favorable y desfavorables que recaen en el alumnado, relaciones socioemocionales con el profesor y entre alumnos, formas de trabajar, etc.-.

Woods (1987) afirma que el uso de los cuestionarios, como medidas objetivas y cuantificables para recoger información, se ha suavizado en la investigación etnográfica. En este estudio, está jugando un papel complementario en todo el conjunto de instrumentos de investigación, en vista de que no era favorable manejar grupos focales con ellos.

Al momento de aplicar cuestionario, era importante explicarles que este mismo no repercute de ninguna manera en las calificaciones de cada uno de ellos y, por lo tanto, no era necesario que escribieran sus nombres. Con esta aclaración les pedí a los participantes que contestaran con sinceridad cada una de las preguntas (ver cuestionario para alumnos en anexos).

c) Observación

Debido a las limitaciones del tiempo y el traslado de la Universidad Iberoamericana a la comunidad de Betania, Chiapas, fue difícil realizar observaciones de larga duración tanto en la escuela como en las aulas a fin de estar alerta en todo momento, sino que fue efectuado en momentos breves, es decir, al finalizar los encuentros con los diversos participantes en la escuela y la comunidad.

En efecto, este trabajo pudo ser mucho más enriquecedor de haberse llevado a cabo esta actividad, puesto que la observación, como afirma Ruiz-Olabuenaga (1989), es un proceso de contemplación sistemática y de forma detenida en cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual discurre por sí misma, sin injerencia del investigador.

Sin embargo, durante las pláticas con los maestros, el director de la escuela, los padres de familia y los miembros del comité, traté al mismo tiempo de observar el escenario con tal de obtener información; pues, como afirma Woods (1987), es necesario “fundirse con el escenario” en la medida de lo posible.

Por las limitaciones de tiempo para recorrer el escenario y con el fin de enriquecer la recogida de datos, además de las entrevistas grabadas (que recoge fielmente la declaración de los participantes) y la toma de notas, recurrí al uso fotografías; ya que se considera que éstas “pueden acelerar la relación, comprometer gente en la investigación y ofrecer anécdotas y colecciones de datos, con lo que se imprime la velocidad a los procesos, a veces muy largos...” (Walker y Wiedel, [1985], en Woods, 1987).

Además, consideré pertinente el uso de la videograbación que permite ver el mundo en detalles, misma que es considerada como una técnica audiovisual que complementa la obtención de datos en los microscopios de la interacción humana (Schwart & Jacobs, 2003). Como podemos ver, el investigador puede apoyarse de diversos instrumentos para recolectar la información. En este sentido, las fotografías (algunas de las cuales aparecen en anexos) y los videos grabados sirvieron para el posterior análisis de la información, sin estar presente en la comunidad; y así integrar la interpretación junto con las entrevistas transcritas.

4.6. Recopilación de la información, procesamiento y análisis

Una vez terminadas las actividades de campo mediante la grabación de entrevistas, la toma de notas, la aplicación del cuestionario, la toma de fotos y de videos, se procedió a analizar y organizar la información obtenida de los participantes. Conviene señalar que dicha información y los datos fueron obtenidos directamente de los entrevistados y encuestados (alumnos), a los que Bernal (2010) denomina fuentes primarias, puesto que vienen directamente desde

el lugar de los hechos y de primera mano (personas, organizaciones, acontecimientos, ambiente natural, etc.), lo que confiere validez y confiabilidad al estudio.

Por otra parte, el personal directivo ha contribuido, además de su participación en las entrevistas, en proporcionar materiales impresos, denominados como fuentes secundarias (Bernal, 2010), los cuales guardaban el historial de los alumnos. Cabe mencionar que muchos participantes (director, maestros y padres) aún siguieron proporcionando información vía internet (correo electrónico) y por teléfono después de los encuentros en la comunidad de Betania, ya que durante la transcripción hacía falta obtener información complementaria, así que la tecnología de información y de comunicación (TIC) fue un instrumento de apoyo para conectarse con los participantes

Bernal (2010) afirma que esta tecnología de información funge como una de las técnicas principales de recolección de la información, además de la encuesta, entrevista y la observación. En este sentido, esta técnica fue valiosa debido a la gran distancia de Betania (donde se han tenido los encuentros con los participantes) y la Ciudad de México, donde se procesa y analiza dicha información.

Durante la transcripción, el registro (*logging*) y el análisis de datos, los cuales derivan en varias facetas, como refieren Powney y Watts (1987), aún continué explorando fuentes documentales para enriquecer y encontrar coincidencias,

controversias o vacíos. Esto se refiere a la triangulación entre los mismos participantes y con la literatura respectiva, lo que fue derivando en categorías.

Cabe mencionar que la transcripción de las entrevistas realizadas en español fue realizada fielmente, mientras que otras fueron efectuadas parcialmente, aquellas que fueron de utilidad para las preguntas de investigación. Por otro lado, las pláticas llevadas a cabo con los padres de familia fueron realizadas mayoritariamente en tsotsil (lengua de la localidad) y parte de las mismas fue transcrita con fidelidad en este idioma y traducida al español, según mis propias interpretaciones.

Durante el procesamiento y el análisis de información, se fue encontrando triangulación de los participantes (coincidencias) y construyendo categorías que sirvieron como ejes de análisis. La triangulación de datos se considera generalmente como un proceso de uso de múltiples percepciones para clarificar un significado, verificar la repetibilidad de una observación o interpretación, lo que ayuda al investigador a identificar diferentes realidades (Stake, 2000) o percepciones.

En esta etapa del trabajo, de acuerdo a Miles y Huberman (1984), se trata de generar significados, examinar o confirmar resultados, integrar diversos datos, construir categorías, diferenciar y notar la relación entre variables, hacer una concatenación lógica de evidencias y coherencia teórica o conceptual.

Cabe señalar que la realización de este trabajo de investigación tuvo algunas dificultades con respecto al traslado de la Ciudad de México a la localidad, eventos

inesperados en la escuela, compromisos particulares de los padres y maestros. Sin embargo, estas dificultades fueron superadas al complementar la información con la comunicación por correo electrónico y las llamadas telefónicas, con el fin de complementar la información recogida anteriormente y así enriquecer la interpretación de los resultados.

CAPÍTULO V

V. Resultados de la investigación en Betania

5.1. Interpretación y análisis de la problemática de Betania

De acuerdo a la aportación de los participantes, podemos encontrar un conjunto de elementos que se asocian a los niveles de rendimiento, tales como las condiciones socioeconómicas, la escolaridad de los padres, el involucramiento de los padres, la relación padre-hijo, responsabilidades y preparación de los docentes, liderazgo y organización escolar, la oferta de la educación bilingüe, la eficacia y equidad escolares, clima escolar y familiar, entre otros.

Es posible apreciar que las condiciones socioeconómicas de las familias, el interés e involucramiento de los padres, el clima familiar, la preparación de los maestros para ofrecer enseñanza en el medio indígena, así como las responsabilidades profesionales docentes, parecen tener fuertes repercusiones en el aprovechamiento escolar.

En este sentido, intervienen elementos del contexto comunitario y particularmente del escolar, los cuales nos aproximan a comprender que no suceden de manera aislada uno con otro, sino que repercuten de manera conjunta, aunque la pobreza parece tener fuerte impacto en la mayoría de los alumnos.

5.2. Factores socioeconómicos

Un elemento importante a considerar en esta investigación es la difícil situación socioeconómica de las familias, lo que refleja en la escasez de algunos recursos en casa que pueden servir de apoyo en las tareas escolares, tales como libros, computadoras o juegos didácticos. La escasez que sufren muchas familias puede derivar en varias situaciones que pueden repercutir en la tarea educativa.

Una familia con escasos recursos se encuentra en la dificultad de alimentarse adecuadamente y, en consecuencia, el niño puede verse comprometido en su rendimiento escolar, ya que puede asistir a la escuela sin haber desayunado.

Durante las entrevistas realizadas con los docentes, uno de ellos alude que el aprovechamiento escolar está asociado a varios factores externos, tanto de orden familiar como de orden socioeconómico; al expresar que los niños atraviesan problemas desde su casa:

“Económicos, problemas entre matrimonios, padres de familia, el papá y la mamá, problemas de higiene a veces, ¿no? esos son problemas que al alumno no le permiten ir avanzando también, como debe ser. Que el papá ya se fue a Estados Unidos, que mamá ya se fue con otro hombre, que papá ya se puso a tomar licor o que [el niño] no comió bien en la mañana; que papá no ha trabajado y no tiene dinero para la comida y se lleva el niño un día a trabajar en el campo o a otras actividades, a vender a sus puestos de frutas. Esas cosas son las que atrasan mucho a los alumnos.”

Otro de los maestros expresa que, en comparación con otras comunidades indígenas aledañas, en esta localidad “no tenemos tantas carencias; son muy pocos [los que viven con ellas]”. No obstante, si recurrimos a los datos (citados ya en el marco contextual) del Foro México que revelan que una sexta parte de la población trabajadora no tiene ingresos mínimos y 60 por ciento de ella gana menos de un salario mínimo, esto significa que la gran mayoría de la población de Betania atraviesa situaciones económicas difíciles. Según el planteamiento del maestro, las comunidades aledañas viven en peores condiciones que los habitantes de Betania.

No obstante, por ser una comunidad campesina, es importante distinguir que, en el aspecto alimentario, los habitantes de la localidad pueden contar con lo mínimo para subsistir sin que tengan ingresos mínimos si consideramos que realizan actividades de autoconsumo; ya que 45 por ciento de la población económicamente activa (517 personas¹², es decir, 22.31% de la población total, según Foro-México, s/f) se dedica al sector primario. En este sentido, la opinión del otro profesor puede encajar en términos alimentarios.

No obstante, la pobreza y falta de servicios se ven marcados, lo que no permite condiciones propicias a los niños (o puede impedir su asistencia total, en caso de enfermedad) para realizar actividades escolares en casa si atendemos los datos del INEGI que indican que Betania casi una cuarta parte (96 de 434 hogares) no cuenta con ningún bien (luz, agua entubada y drenaje), ninguna vivienda con

¹² INEGI (2010) señala que son 603 personas.

internet, y casi todos (1052 de la población de 1188) sin derechohabiencia a servicios de salud (INEGI, 2010).

Por otro lado, el comentario del docente anterior hace alusión a problemas familiares provocados por padres que tienen problemas con el alcohol y por familias disfuncionales, lo cual repercute en la atención a los hijos. No obstante, no se precisan las relaciones causales y los efectos que pueden tener en el desempeño de los niños, por ejemplo, violencia física o desatención hacia los niños. Un tópico que no abarca este estudio es si jóvenes que se casan desde la edad de 12 años (como muestra INEGI, 2010) y empiezan a tener hijos siendo adolescentes (una práctica vista como normal en la localidad) tiene repercusiones en la crianza y atención de los mismos.

Lo que podemos apreciar es que más de la cuarta parte que no asiste a la escuela, de los 573 niños y jóvenes, pierde las oportunidades educativas, lo que supone altos costos de oportunidad no sólo para ese sector de población en la comunidad sino para el país, pues son prácticas que se vienen reproduciendo desde tiempos muy remotos. La satisfacción que obtienen los padres de enviar sus hijos a la escuela es que estos “aprendan a leer y a escribir” dominando lo básico (aritmética básica y lectura de textos) en primaria. La finalización de la escuela de seis años se convierte en un júbilo que se celebra como la fiesta más grande de la comunidad.

Posteriormente, los jóvenes se consideran preparados para las actividades del campo o del hogar y los padres dejan a su voluntad para que tomen el rumbo de

su vida, entre el cual está formar familia dese temprana edad. Se puede apreciar que esta decisión de los hijos quita un peso a los padres, en el sentido de que se disminuyen los gastos por el vestido y la manutención.

Tabla 19

Población en edad escolar y niños que no asisten a la escuela

Población de	Cantidad	No asiste a la escuela	Porcentaje redondeado
3-5 años	180	128	71
6-11 años	367	75	20
12-14 años	206	82	40

Fuente: reelaboración propia con datos del INEGI (2010)

La baja escolaridad de los padres continúa con los hijos, lo que conduce a un horizonte limitado respecto a la manera de vislumbrar la importancia de la educación, sobre todo para este tipo de población que atraviesa condiciones adversas que obligan a los niños a ausentarse de la escuela para contribuir en el ingreso.

No obstante, esta sentencia no es absoluta, ya que existen padres que pueden encontrar útil la continuidad de la escolaridad de los hijos, a pesar de su bajo nivel socioeconómico y de estar en condiciones semialfabetas. Este es el caso de los padres de una alumna de alto rendimiento, quienes expresaron su preocupación por los gastos que se generarán al inscribir a su hija en la telesecundaria de la localidad. A este tipo de familias le cuesta muy caro la educación de sus hijos, respecto a sus bajos ingresos, es decir, mientras menor sea el ingreso, el costo educativo en la escuela es mayor.

Una de las vías que toman muchos jóvenes de Betania es que, en lugar de continuar sus estudios, optan por emigrar a Estados Unidos, junto con sus familiares. Al cabo de cierto tiempo, como sucede con los adultos, muchos regresan con capacidad de construir una casa o un auto, lo que proyecta una imagen de éxito (económico) al resto de la población. Esta movilidad migratoria de jóvenes puede obedecer a varias situaciones, tales como, la falta de una visión sobre los beneficios de la educación a largo plazo, la presión por superar las condiciones adversas de sus familias y la falta de oportunidades de trabajo bien remuneradas en la región.

5.3. Separación de los padres con los hijos

Durante la entrevista con la maestra, ella sostuvo que la migración tiene efecto en los estados emocionales de los hijos por la separación, al mencionar que ha tenido alumnos que bajan su rendimiento por problemas emocionales. Este es el relato de un caso especial de un niño (de un período escolar anterior) que se veía afectado en su rendimiento escolar:

“que no tenía mamá y papa” [viviendo con él]; y esto sí que afectaba mucho porque hasta se enfermaba, pero porque no tenía una orientación, le faltaba amor, cariño y todo de sus papás, pues... por eso él [sentía rebeldía] tal vez porque le hacía falta eso, que no tenía su mamá, ni conocía a su papá, se estaba echando a perder... en las calificaciones era muy abusado, pero él de repente bajaba y de repente subía, pero por su estado emocional”.

Podemos notar que el separación de los padres con los hijos por la migración puede tener efectos negativos que pueden derivar en el bajo rendimiento y en conductas antisociales (por verse involucrado en robo de una grabadora en la escuela). La maestra afirma que esto es debido a la falta de disciplina por la ausencia de sus padres, *“se van sus papás a Estados Unidos y obviamente los que no tienen cerca sus papá, sus mamás, se sienten triste y no rinden lo mismo [en la escuela]”*.

5.4. El nivel de escolaridad de los padres.

Los niveles de escolaridad de los padres o hermanos mayores pueden jugar un papel importante en la educación de los niños; los cuales necesitan elevarse en esta comunidad. Retomando los datos del INGEI (2010), que muestra que el índice de escolaridad de Betania (de 15 años y más) es de 2.91, mientras la entidad federativa llega apenas a 6.7 años (el más bajo del país) y el promedio nacional es de 8.6, es claro que en promedio la población no llega a tercer grado de primaria.

Las familias que cuentan con estudios de primaria completa o con miembros de familia (hermanos) con secundaria pueden repercutir en el desempeño de los hermanos menores. Este es el caso de un alumno de alto rendimiento, quien era apoyado por sus padres en las tareas de la escuela; de no ser posible por ellos por la complejidad del trabajo, los hermanos con estudios de secundaria asumían la función de tutores.

Esta familia vigila el avance educativo de sus hijos y actúa formando redes sociales para exigir a las autoridades superiores el cumplimiento de los deberes de los maestros que no asumen su responsabilidad: *“debo de ir a platicar con el comité de educación, ya ellos se encargan de hablar con los más grandes para ver si lo llaman la atención los maestros”*.

En contraste, a los padres con baja escolaridad les puede parecer una escuela con deficiencias como una oportunidad que satisface lo mínimo que necesitan (“aprender a leer y a escribir”) para los niños. Los padres de un alumno de bajo rendimiento (quienes forman parte de la población analfabeta de 575) afirmaron estar satisfechos con lo ofrecido por la escuela y no veían ninguna necesidad de mejorarla, al afirmar: *“la vemos bien, no le hace falta nada. Estamos contentos por como está. Sólo le digo [a mi hijo] `échale muchas ganas para que aprendas bien´... No vemos nada mal de la escuela”* (traducción propia de tsotsil).

Este es un ejemplo de que mientras mayor escolaridad tengan los padres, mejor apoyo obtienen los hijos y mayor exigencia existe a la escuela. De modo que el analfabetismo conduce a un horizonte desconocido y los padres no saben qué pedir para mejorar la escuela y tampoco tienen posibilidades de apoyar a sus hijos. El punto de vista de un maestro corrobora lo expresado por el padre del alumno de bajo rendimiento: *“hay padres de familia que son analfabetas, no saben leer ni escribir. Entonces, no pueden ayudar tampoco a sus hijos...lo único que en esta comunidad puede decir es `haz tu tarea, échale ganas´... nada más”*.

Contar con una escolaridad, aunque sea mínima, ofrece suficientes referencias para identificar las debilidades y fortalezas de los hijos en la escuela. Este es el caso de un padre (con tercer grado de primaria) de una alumna de alto rendimiento, quien expresó acerca de su hija sobresaliente: *“me doy cuenta que ella ha aprendido mejor, que sabe leer mejor”*; al distinguirla del resto de sus hijas, al evaluarlas de la siguiente manera: *“[les digo] `bueno, ponte a leer esto´ y leen pausadamente, allí se nota que llegan sólo a jugar”*.

Las diferencias de rendimiento escolar que tienen sus hijas, según el padre, son atribuibles a los maestros efectivos que hay entre el cuerpo docente. Así mismo, las difíciles condiciones socioeconómicas y las consecuencias de tener bajo nivel educativo ponen en reflexión a los padres, por lo que reconocen la importancia de la escuela, al alentar a sus hijas con este mensaje: *“Les digo [a mis hijas] `mírenme a mí´, antes su abuelito no me insistió [estudiar], por eso nunca aprendí bien, no sé leer bien....”*.

Podemos notar que un elemento externo de la escuela que juega un papel importante es el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, mismo que se ve asociado con el nivel de escolaridad. Es un recurso valioso que aún queda mucho por fomentar en la población, tomando en cuenta en primer lugar el índice de escolaridad de la población.

5.5. Participación de los padres y la relación maestro-comunidad.

Podemos notar que involucramiento de los padres no sólo se ve reflejado en las tareas académicas de sus hijos, sino en la exigencia en el cumplimiento de las responsabilidades docentes, aunque esto sucede con la minoría de ellos, mientras que el resto está aislado de las tareas educativas.

El director de la escuela expresó que hace falta la participación de los padres, ya que los logros de los niños quedan solamente a merced del equipo docente, pues el *“aporte prácticamente es al 100% el maestro, sí, no se encuentra ningún apoyo de los padres de familia”*.

Aunque el personal directivo y docente señalan la ausencia de participación de los padres especialmente en las tareas académicas de los niños (revisión de tareas, apoyo en casa por parte los padres o hermanos, compra de materiales), la población se ve involucrada en demandar la asistencia y la “buena enseñanza” de los maestros en la escuela, ejerciendo presión y recurriendo a las autoridades superiores en caso necesario.

Durante el ciclo escolar 2011-2012, el cuerpo docente ha recibido varias quejas de los padres y autoridades de la localidad por la ausencia laboral en la escuela, provocada principalmente por la asistencia a los eventos sindicales. Una maestra precisó que las autoridades locales han efectuado varias reuniones *“para quejarse y para corrernos”* a los maestros. La respuesta a esta demanda no es unánime, ya que mientras una parte de los docentes pretende cumplir con sus

responsabilidades docentes, el resto se hace indiferente a estas quejas y decide continuar participando en las actividades sindicales (marchas, plantones, reuniones), lo que ha provocado divisionismo entre ellos frente a la petición de la población.

En entrevista al representante de la asociación de padres, señala que no pretenden impedirles a los maestros realizar sus actividades sindicales. No obstante precisó algunos puntos:

Está bien que hagan sus reuniones del sindicato, pero que sea después de las dos de la tarde. Queremos que nuestros niños no pierdan los clases porque, a veces cuando no hay clases dos días, tres días, ya no vienen los niños, se acostumbran de que “mañana no hay clases”... Los maestros tienen el derecho de ir, de representarse, en cada marcha, en cada reunión del sindicato, una persona tiene que ir [sic].

Por su parte, un ex miembro de la asociación confirmó la demanda la de las autoridades locales, la cual no comparte la acción de los maestros de suspender clases por marchas porque “a la gente no le gusta que los maestros vayan a la marcha. En el acta está contemplado que puede ir solamente un representante...” (Traducción de tsotsil).

A pesar las quejas de la población que siguen vigentes por varios períodos escolares, aún continúan la suspensión de clases. Lo que hace pensar con estas continuas quejas es que existe una actitud de indiferencia de los maestros frente a

estas demandas y refleja que los intereses propios de los maestros pueden sobreponerse a los de la comunidad y a los derechos de los niños de recibir puntualmente los servicios educativos los 200 días al año escolar, sin que nadie intervenga en la resolución de este asunto en particular.

No obstante, la ausencia de maestros en la escuela (en días laborales) por cualquier evento sindical (reuniones, marchas, juegos deportivos, etc.), como una manera de ejercer sus derechos, parece ser vista como una práctica normal sin preocupación alguna; por lo que se puede percibir que, en plena economía del conocimiento del presente siglo, la educación de los niños queda al margen de los intereses de los maestros.

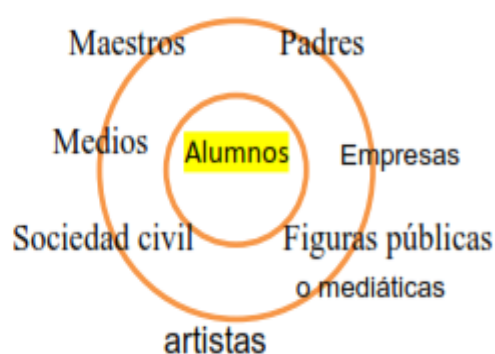
La afirmación expuesta no pretende subestimar ejercicio de los derechos sindicales de los maestros. No obstante, el maestro continúa con el paradigma del siglo XX de que, para ejercer sus derechos (suspendiendo clases sin reponerlas), puede afectar la educación de los niños, quienes son los beneficiarios directos del sistema educativo, y por quienes todos han de involucrarse en esta era del conocimiento del siglo XXI. El siguiente esquema trata de ilustrar la manera en que se ha percibido la educación y los niños; y complementando con lo expuesto por Oppenheimer (2010), los maestros no son los únicos (o principales) que pueden realizar cambios y considerar el éxito educativo de los niños con poca importancia (por ejemplo, dejarlos sin clases o no aprovechar de manera óptima el tiempo que tienen de clases), sino que los alumnos se convierten en el centro de interés, en el que varios actores que deben estar involucrados.

Paradigmas de la educación

Educación del siglo XX



Educación del siglo XXI



Fuente: elaboración propia.

Debido a este descontento por la suspensión de clases, además de la enseñanza no efectiva, las autoridades locales han ejercido presiones internas en la comunidad; y el prestigio social del maestro ha deteriorado. El personal de la escuela se preocupa por la participación de los padres en las tareas académicas de los hijos, mientras que la comunidad lo hace por exigir el cumplimiento de las responsabilidades docentes, aunque las clases suspendidas por reuniones oficiales no parecen generar descontento.

Así como parece una práctica normal entre maestros la suspensión de clases por eventos sindicales, sucede de manera similar con las reuniones oficiales en la sede de la supervisión escolar (que en ambos casos llegan a suspenderse 19 días de clases durante el año escolar, es decir, cerca del 10 por ciento de lo establecido en el calendario). Es un tema que parece acuñarse a la falta de

organización con las autoridades superiores al incidir también en la suspensión de clases.

5.6. Responsabilidades docentes

A esta suspensión de clases, como principal preocupación de los padres, se suman algunos elementos relacionados con los maestros, como la impuntualidad, abandono de los alumnos durante las clases (queja expresada por los padres y el comité entrevistados), *permisos económicos* (que dejan desatendidos a los alumnos) que por ley está admitido hasta 9 días durante el período escolar, y la poca efectividad en la enseñanza.

Estos aspectos que parecen reflejar irresponsabilidad laboral pueden asociarse con la pasión profesional de los maestros. En las entrevistas, tanto el director como los maestros no eligieron la profesión docente como su vocación profesional sino como la opción que más se les facilitaba para obtener un empleo, ya que anteriormente uno queseaba ser ingeniero (en caso del director, quien actualmente se desempeña también como político, ocupando cargos importantes, como diputado federal); otra, secretaria; otro, músico, administrador de empresas o contador (en caso de docentes). Pero las limitaciones económicas impidieron alcanzar sus sueños y por eso, eligieron la docencia.

Este trabajo no profundizó en el estudio de la pasión profesional docente y en la literatura respectiva, sin embargo, el problema puede manifestarse de manera similar a lo que acontece en el ámbito empresarial, en el que se calcula que

solamente dos de cada diez ejercen sus fortalezas en el trabajo, es decir, hacen lo que les gusta (Cornejo, 2011).

Aunque los maestros afirmaron que, con el paso de los años, empezaron a tener interés en la educación de los niños, al darse cuenta de las necesidades importantes en las comunidades indígenas que atraviesan situaciones adversas.

Es difícil discernir si el haber elegido la docencia como última opción está asociado a las responsabilidades docentes, pues también estas mismas pueden atribuirse a la organización escuelas, control, códigos de ética y liderazgo. Un docente afirma que, ante la falta de medidas de control y de supervisión del trabajo docente por parte del director, queda al libre albedrío la acción de los docentes: *“... nos dejan por conciencia propia pero a veces no hay conciencia propia, pues. Entre más soltura nos dan, tenemos más libertad y decir `si quiero lo hago, si no, no´”*.

La falta de preocupación y responsabilidad de los maestros por realizar un trabajo eficiente en las aulas es claramente perceptible por los padres de familia. El padre de un alumno de alto rendimiento expresó que en la escuela *“hay muchos maestros que sólo vienen a perder tiempo, sólo vienen por sus quincenas y ya; sólo se preocupan por cobrar y ya, sin importar que sus alumnos no hayan aprendido”* (traducción de tsotsil).

El tema de la irresponsabilidad va acompañado con la poca preparación de los docentes, lo que aumenta el riesgo de tener alumnos con mayor rezago educativo

y que, a lo largo de los seis años o más, egrese con menores niveles de desempeño.

5.7. Deficiencia en manejo de estrategias y de planes curriculares

Es cuestionable el tipo de formación universitaria que han tenido los maestros en las universidades pedagógicas, ya que la formación que obtienen parece irrelevante en el contexto de la práctica pedagógica, con herramientas insuficientes para ejercer la docencia.

Al respecto, un docente afirma que *“a veces, la teoría de nuestras universidades no es real con nuestras vivencias dentro de una comunidad”*. Así mismo, este maestro, señala que no sólo se necesita una formación pedagógica en las universidades, sino obtener conocimientos sobre la forma de atender diversos problemas familiares que afectan al niño, como los efectos emocionales del divorcio de los padres; ya que suscitan problemas diversos que afectan a los niños, por lo que *“tenemos que ser todo en una comunidad indígena, tenemos que ser todo”*.

Otro docente expresó que tenía dificultades para atender a alumnos que presentan problemas familiares, sufren la separación prolongada entre padres e hijos a causa de la migración, o tienen necesidades especiales, como sucede con un alumno de bajo rendimiento (con rasgos de autismo) de su grupo que no ha sido atendido a lo largo de su trayectoria escolar por una institución o personal especializado.

Por otro lado, es posible suponer que después de obtener una formación universitaria con herramientas insuficientes para enfrentar el quehacer educativo en el contexto el maestro siga actualizándose mediante cursos ofrecidos por la Secretaría. Sin embargo, estos mismos no son relevantes a los maestros que viven situaciones educativas complejas. Al respecto, un maestro muestra su preocupación al afirmar que la asistencia a los cursos es tomada como un requisito administrativo, ya que *“[los maestros] van a los cursos para ganar puntos, no tanto por ser autodidactas... Asistimos, pero nada más como puro protocolo....siempre es así.”*

No obstante, la percepción de los maestros refiere que el propio maestro puede ser consiente respecto de sus debilidades pedagógicas y puede tomar acción al respecto, aunque no está en sus manos atender la problemática educativa. Tanto el director como los docentes aluden a la lengua indígena (L1) como el principal factor que repercute en el aprovechamiento escolar que no está en sus manos atender.

5.8. La lengua indígena como elemento que incide en el rendimiento

La percepción de los maestros no parece tener buen sustento cuando afirman que la L1 se convierte en una barrera que limita el aprendizaje en la lengua oficial (L2) si comparamos lo expuesto por los estudios que explican las ventajas de dominar la primera lengua. No obstante es un punto de vista generalizado, incluso con los padres de familia. En la práctica, la preferencia de los docentes es castellanizar intensamente en la L2 desde los primeros grados, a fin de que los alumnos

comprendan los contenidos lo más pronto posible en esta lengua. Aunque de alguna manera los niños pueden los contenidos en español (L2), efectuarlo en ambas lenguas, habría más ventajas.

La percepción de que es mejor sumergir la enseñanza directamente en la L2, se aleja del supuesto de existen ventajas lingüísticas, cognitivas, valorales (valorar al otro por ser diferente o por hablar otra lengua) y culturales de un modelo bilingüe o un bilingüismo equilibrado. Al respecto, la maestra sostiene que el bajo aprovechamiento escolar de los niños tsotsiles de Betania, a diferencia de los alumnos de otras escuelas que solamente hablan español, es debido a la L1 y la cultura, al afirmar categóricamente que *“influye mucho el lenguaje [lengua tsotsil], las costumbres y tradiciones... A la hora de redactar textos, [a un alumno] se le dificulta mucho”*.

Por su parte, el otro maestro entrevistado está convencido de que los niños aprenden lectura sin comprensión, ya que *“en el nivel indígena, pues se les puede enseñar a leer, y leen muy bien, pero [los alumnos] no saben lo que están leyendo”*.

Los maestros entrevistados no hablan la lengua tsotsil, de modo que no están capacitados para ofrecer una enseñanza bilingüe y tampoco parece existir preocupación alguna por ofrecer enseñanza en la lengua de los niños. Para el docente, la manera de superar la dificultad, alcanzar un mejor aprovechamiento escolar y tener éxito verdadero en los alumnos incide en insertarse en la cultura dominante y enajenarse de la propia, como expresa un maestro:

“Los niños tienen que cambiar primeramente su lengua pues, si quiere de verdad meterse a ser, por ejemplo, un empresario, ¿no? Entonces, creo que un alumno indígena tendría que salir un tantito de su contexto para poder ser incluido a una sociedad más igualizada o más tecnológicamente preparada”.

Aunque una maestra opina que es necesario *“elaborar el plan y programa de acuerdo al entorno del niño... de acuerdo a su idioma que habla”*, el esfuerzo propio por ofrecer una enseñanza en la lengua propia del niño está ausente. A pesar de contar con escasos libros en lengua tsotsil, estos mismos vienen con errores morfosintácticos y de redacción (ver anexo 1) y, por otro lado, la maestra afirma que no ha ofrecido enseñanza en L1 en ningún grado por no hablar esta lengua local. No obstante, lo que es notable en los maestros es que no existe un referente de la literatura respectiva sobre las ventajas académicas y demás beneficios de la enseñanza tanto en la L1 como en la L2. Esta problemática puede atribuirse a un sistema educativo mal diseñado y al interés del maestro, quien realizar cambios desde su aula.

A pesar de estar avalado en la constitución y en otras leyes este tipo de enseñanza, aún está muy lejos de serlo. Es un problema que no sólo tienen que ver con los docentes, ya que la lengua indígena simplemente ha sido considerada en el plan y programas de estudio como una asignatura adicional, no como un recurso lingüístico con materiales en L1 para impartir clases en otras asignaturas, desarrollando las cuatro habilidades respectivas (leer, escribir, hablar y escuchar).

La reforma al plan de estudios de 2009 para primaria indígena apenas establece un incremento de horas para la asignatura de lengua indígena.

Con este planteamiento, podemos ver que esta escuela, como parte del subsistema de educación indígena, no cuenta con personal docente capacitado para ofrecer enseñanza bilingüe y bicultural y, así mismo, poder potenciar la cultura y la lengua de la comunidad.

En combinación con la respuesta de los alumnos, la lengua de la localidad no se ve apreciada por los alumnos en el ámbito académico, ya que una parte de ellos (16 participantes en el estudio) dieron señal de que la asignatura de lengua indígena no es de su agrado, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 20

Preferencias de los niños en Español, Matemáticas y Lengua Indígena

Te gustan las materias de	Nada		Poco		regular		mucho		Muchísimo	
	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR
Español						2	7	4	1	1
Matemáticas			1	2	3	1	2	3	2	2
Lengua Indígena		1	1		3	3	3	2	1	2

Nota: AR significa alumnos de alto de rendimiento, y BR alumnos de bajo rendimiento.
Fuente: elaboración propia.

Es posible que la pregunta adecuada haya sido ¿te gusta que te enseñen en las dos lenguas, tsotsil y español? Lo que pone al alumnado en otra perspectiva, pues esta interrogación implica la inmersión en dos ambientes lingüísticos y no considera la L1 como asignatura. Por otra parte, los alumnos se han acostumbrado a comunicarse en español con los maestros desde que iniciaron la

primaria y, en gran medida, los padres han percibido que la inmersión directa en la L2 es un requisito para poder insertarse en la cultura dominante.

En este sentido, no es posible afirmar que la lengua materna de los niños sea una barrera para lograr un mejor rendimiento académico, como señalan los maestros, sino que el elemento asociado es principalmente la falta de maestros con perfil de educadores bilingües y, al mismo tiempo, materiales didácticos y libros (elaborados por lingüistas y pedagogos) en lengua indígena. Para cubrir esta necesidad necesariamente implicaría un replanteamiento curricular y una formación efectiva del personal respectivo.

5.9. Irrelevancia del currículum

Por otro lado, de acuerdo a sus experiencias prácticas, los maestros, quienes están directamente involucrados en el conocimiento del currículum y el manejo de los planes de estudio, hacen mención que el plan curricular está implantado de manera homogénea a nivel nacional, pensado para alumnos del medio urbano; por lo que viene siendo poco relevante en un contexto indígena.

Muchos contenidos sugeridos en el plan y programas y los libros de texto no van “de acuerdo al entorno del niño” (como señala una maestra), es decir, al contexto que tiene una diversidad lingüística, sociocultural y geográfica, ya que actualmente, como señala otro maestro, *“la currícula [...] que traemos de enseñanza, pues es a nivel nacional”*.

De modo que no se satisfacen los intereses y circunstancias de los educandos (pertinencia), así como las aspiraciones y valores de la comunidad (relevancia), desde una perspectiva microsocial o comunitaria. No obstante, la necesaria transformación del sistema educativo (incluido el personal docente capacitado) que responda a las exigencias actuales es un reto enorme para todas escuelas si consideramos que la mayoría de los sistemas educativos son anacrónicos y desfasados, creados para responder en una época distinta, puntualiza Ken Robinson¹³. En este sentido, en educación indígena habría un reto más fuerte, en el que la L1 de los niños vuelve a jugar un papel crucial en el replanteamiento curricular. Esto significa que si el alumno del medio indígena adquiere competencias requeridas en español, por ejemplo en lectoescritura, necesita hacerlo de la misma forma en propia lengua.

Por otro lado, dentro de los elementos encontrados a través de la percepción de los docentes, no sólo el currículum poco relevante, las dificultades en el manejo del plan y la falta de una educación realmente bilingüe (elemento no expresado por los maestros sino un juicio formulado a partir de la percepción de ellos) están incidiendo en el aprovechamiento escolar.

Dadas estas percepciones, es difícil afirmar hasta qué grado el currículum actual está siendo útil en el medio indígena. Lo que es notable es que no se toman en cuenta las condiciones lingüísticas y culturales de la comunidad; un problema

¹³ Recuperado en:

http://www.educacifisica.com/223_sistema_educativo_anacronico_entrevista_a_ken_robinson_03_2011.pdf

atribuible al sistema educativo y al personal docente, quien podría capacitarse por su cuenta no sólo para ofrecer una enseñanza efectivamente bilingüe sino para varios aspectos relacionados con la mejora de la escuela, como el uso óptimo del tiempo, el liderazgo y la organización escolar. Estos últimos se han convertido en una preocupación de los maestros.

5.10. Liderazgo y organización escolar

Dentro de la organización escolar, los docentes afirmaron que no hay liderazgo ni control del personal directivo, por lo que cada maestro lleva a cabo su labor docente dentro de sus posibilidades individuales, sin respaldo de un equipo. La relación entre el director y el personal docente ha menguado y no existe un trabajo en equipo donde el maestro pueda consultar dudas u obtener apoyo de los colegas. Al respecto, el director expresa que “no es tan fácil decir `soy un líder`”, puesto que es una tarea que alude al “control... del personal” y a la interrelación con las autoridades.

Uno de los docentes da cuenta de que la falta de trabajo en equipo y la falta de liderazgo no hacen posible la organización escolar con disciplina y, en consecuencia, genera divisionismo con conflicto de intereses entre el personal de la escuela y, así mismo, genera problemas con la comunidad, al expresar lo siguiente:

“yo siento que no tenemos [autoridad] y falta muchísimo para eso, liderazgo también, muchísimo porque, le digo, aquí en el centro de trabajo, este año, bueno,

ahí la llevamos, ¿no?, pero no debería ser `ahí la llevamos`. Debería haber mejor combinación, mayor control con todo el personal docente y así tendríamos más responsabilidad en nuestra escuela... ahorita entre el personal docente hay mucho divisionismo... está pero horrible ¿no? y tenemos problemas con la gente”.

Sin embargo, el liderazgo y la organización escolar pueden mejorar las relaciones entre maestros y con los padres de familia, según argumenta uno de los docentes. “*Para volver a levantar esto se necesita un buen líder*”, al hacer alusión al progreso que se había obtenido en la escuela desde 2006, justo cuando los padres y autoridades locales preferían cambiar la escuela al sistema monolingüe, por cuyas demandas eran originadas por la impuntualidad, el ausentismo y la ineficacia de los maestros; las cuales fueron atendidas mediante negociaciones con las autoridades máximas del Estado de Chiapas.

Como podemos apreciar, la Asociación que representa los intereses educativos de la población y muchos padres de familia han estado involucrados para exigir el cumplimiento de las obligaciones profesionales. De acuerdo a lo expresado por los padres entrevistados, podemos obtener referencias de que estas demandas son originadas por los representantes locales y por quienes cuentan con suficientes niveles de escolaridad, como es el caso de los padres de alumnos de alto rendimiento.

5.11. Elementos que afectan, desde la perspectiva de los padres de familia

Por las experiencias que la población ha vivido y según su propia percepción, la impuntualidad, el ausentismo y la falta de buena enseñanza de gran parte de los maestros se han convertido en la preocupación de la Asociación y de muchos padres de familia por muchos años. Las reuniones (oficiales y sindicales) frecuentes que originan ausentismo (de 19 días en este período escolar 2011-2012, en que se lleva a cabo el presente estudio) se consideran justificadas por los maestros, aunque no necesariamente sean aceptables por los padres de familia.

5.12. Irresponsabilidad laboral

Desde el año 2006, la irresponsabilidad se ha convertido en la preocupación de la población, la cual es reclamada de manera interna a los mismos maestros, pero sin respuestas satisfactorias por el personal de la escuela ni por las autoridades educativas inmediatas. Cabe señalar que la facultad que tiene el supervisor o jefe de zonas (autoridad con mayor jerarquía) de ejercer acciones administrativas contra de los involucrados puede verse menguada por las presiones de los mismos maestros con el apoyo de la delegación sindical.

La intervención del gremio sindical no ha favorecido a la educación. Algunos maestros que han sido removidos (por presiones y multas impuestas por las autoridades locales) debido a faltas a la responsabilidad laboral, por llegar tarde o

ebrio al trabajo, o por abandono del mismo por eventos sindicales; la delegación sindical ha protegido a los maestros sin importar si las demandas de la comunidad sean justificadas.

En este sentido, las relaciones antagónicas siguen replicándose, como producto de las acciones históricas opositorias entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE, creado en 1944), mismo que ha sido juzgado como el principal obstáculo para el mejoramiento de la calidad de la educación en México (Latapí, 2004), “controlador” y “colonizador” (Street, en Muñoz, 2005); por no permitir la autonomía a la secretaría en la asignación de puestos directivos, reclutamiento, burocracia, comisiones de escalafón, aplicación de castigos, otorgamiento de estímulos, creación y asignación de nuevos puestos de trabajo.

En este sentido, el paradigma de que el conjunto sindical es el protector de los maestros está latente, y la presión de los padres para exigir el cumplimiento de las responsabilidades docentes se ve mermada. Debido a que esta situación es recurrente en la comunidad a lo largo de los años, padres de familia, miembros del comité y autoridades locales han asentado sus demandas en actas desde el año 2006, exigiendo la presencia del personal de los maestros en las jornadas de trabajo, la responsabilidad y la buena enseñanza.

Los miembros del comité manifestaron su preocupación por las irregularidades del personal docente: impuntualidad en la llegada a la escuela, abandono de los alumnos durante las clases, ausencia después del recreo y salida antes de

terminar la jornada. El presidente de la Asociación señala que estas anomalías se deben eliminar para mejorar la calidad de la educación: *“hemos visto maestros que dejan a sus alumnos escribiendo en su salón y ellos se salen a platicar en otro salón, pero hay alumnos que escriben y otros se ponen a jugar; y eso no está bien... [queremos que] los maestros que lleguen puntuales... que cumplan todos los maestros y el director también que esté al tanto”*

5.13. Participación de los padres

Sobre este punto, al preguntarles del bajo rendimiento de los alumnos, los señores de la Asociación indicaron que hay padres de familia que no están interesados y no establecen una disciplina de estudio en sus hijos. El presidente expresó que *“hay algunos padres de familia que no les importa [la educación de] los niños; y así también los niños, como que no le echan gana” [sic].*

Respecto a la participación de los padres, el expresidente del comité está convencido de que el bajo rendimiento está más asociado a la disciplina (factor externo de la escuela) que a las condiciones socioeconómicas:

“Depende más de la disciplina que pongan los padres; porque se presentan casos de niños que tienen dinero y no le ponen ganas en la escuela sólo porque no fue disciplinado en su casa” (traducción de tsotsil).

La disciplina hace referencia a que los padres fomenten en los niños los hábitos de hacer tareas diariamente, de revisar los libros de texto y resolver dudas de manera conjunta. En general, el involucramiento de los padres está ausente, y

aquellos que realizan esta labor suelen contar con referentes escolares (haber estudiado y comprender la importancia de la escuela), como sucede con el padre de la alumna de alto rendimiento: *“yo siempre estoy al pendiente de ellas, siempre [les digo] “tienen que estudiar, quiero escuchar que lean sus libros para saber cómo van. Siempre les he venido diciendo así” (traducción de tsotsil).*

5.14. Efectividad en la enseñanza

Hay algunos maestros que reflejan una enseñanza efectiva en los alumnos tanto en español como en tsotsil. Al respecto se puede citar el caso de una alumna de alto rendimiento que recibió una enseñanza prácticamente bilingüe, a diferencia del resto de sus hermanas, como afirma el padre: *“[Si le digo] `escríbelo en tsotsil porque me va a servir`, lo hace con rapidez. He visto que ella ha aprendido mejor” (traducción de tsotsil).*

Durante algún tiempo, las autoridades han acordado aplicar sanciones económicas para aquellos padres que ausentan sus hijos de la escuela, sin embargo no han tenido éxito por la falta de control. De la misma manera han aplicado este tipo de sanción a algunos maestros que infringido sus deberes laborales, como el ausentismo y aliento a alcohol; una medida que ha tenido como respuesta el cambio de personal docente.

5.15. Rotación constante del personal

Asimismo, en los últimos seis años, se ha presentado una rotación constante de personal docente, ya que actualmente apenas continúa laborando una tercera

parte de los 16 maestros (director incluido) que empezaron a laborar en el ciclo escolar 2005-2006, siendo todos nuevos en la escuela entonces. Las razones apuestan a la demanda firme de la población de que el personal docente trabaje conforme al calendario escolar y no interrumpa sus labores con eventos sindicales (marchas, plantones, asambleas), “sean buenos maestros” y puntuales.

Con estos planteamientos hemos podido apreciar algunos elementos tanto internos como externos de la escuela que están asociados al desempeño escolar. No obstante, por la complejidad de la problemática, se requiere tomar en cuenta las voces de quienes reciben y sufren directamente las consecuencias de la pobre oferta educativa.

5.16. Ineficacia de la escuela

Los datos alarmantes reflejan a lo largo de los seis años de la primaria. Según reportes del personal directivo, de los 85 alumnos que se inscribieron seis años atrás (ciclo escolar 2006-2007), 55 han concluido 6º grado (ciclo escolar 2011-2012), es decir, una tercera parte, ha reprobado o desertado. Cabe señalar que esta cantidad incluye a los alumnos que fueron reprobando en grados superiores y a aquellos provenientes de otras escuelas, lo que significa que esta proporción (55 alumnos) es relativa.

En efecto, los alumnos de más bajo rendimiento registran más ausentismo, que va de 14 a 18 días durante el año escolar, según reportes de sus respectivos

maestros. Algunos terminan con muchas dificultades el grado y ya no se inscriben en el siguiente periodo escolar.

Es difícil afirmar con certeza las causas de la deserción, puesto que esta investigación no tuvo contacto directo con los alumnos o sus familiares. Sin embargo, de acuerdo a lo aportado por los maestros y mi experiencia previa como docente en esta comunidad, este problema apunta a varias situaciones: el desinterés de los padres y los altos costos (materiales escolares, uniformes, cooperación para gastos diversos) que representan para los padres, la irrelevancia de la escuela para la población al percibir que no tiene utilidad inmediata, enfermedades familiares, la migración de los padres (dejando a los niños a cargo de los asuntos familiares, como han manifestado los maestros).

5.17. Inequidad en las oportunidades educativas

Por otro lado, el costo de oportunidad (es decir, la oportunidad que se pierde por no asistir a la escuela) para un alumno de bajo rendimiento que acumuló 18 días de inasistencia se ve asociado a las condiciones precarias en su familia, lo que obliga al niño a contribuir en el ingreso.

No obstante, para el niño parece un acontecimiento normal ausentarse de clases, al justificar sin preocupación alguna que su inasistencia es autorizada por su maestra, *“a veces faltó, pero le pido permiso a mi maestra”*, para trabajar en el campo y ganar 30 pesos al día, trabajando 11 horas, de 7 a.m. a 5 p.m. :

De acuerdo a su profesor respectivo, este alumno ya venía desde los primeros grados con desventajas académicas, aunque sin repetir el grado. Lo cual nos hace pensar que la escuela no asumió su función de remediar las desigualdades educativas sino mantenerlas durante los seis años de vida escolar. Este acontecimiento suele suceder con el resto de los alumnos, es decir, los estudiantes pasan de grado sin haber adquirido los conocimientos y competencias esperados.

Por otro lado, con el fin de tomar en cuenta la voz de los alumnos, el cuestionario se aplicó a ellos para interpretar situaciones favorables y no favorables en el aula, asociadas al entorno, el trato del maestro, las relaciones entre alumnos, las preferencias en la forma de realizar actividades en el aula, entre otras.

5.18. Ambientes favorables y no favorables que inciden en el aprovechamiento escolar.

Entre las situaciones positivas encontradas están el trabajo en equipo, convivencia entre compañeros y entre maestros, la exposición en grupo, equidad de género propiciada por el maestro, la capacidad de resolver problemas entre compañeros de clase, la confianza de hablar con los padres, así como el apoyo de éstos hacia los niños.

Las situaciones no favorecedoras se presentan de manera contraria a la anterior y, además, se suman otras tales como: el aparente deseo de aprender sin jugar (por la presión de los padres) o cantar, aprender a regaños, intimidación o estigma

entre compañeros, maestros y compañeros que molestan, preocupación por las carencias económicas, pobres relaciones o maltrato de los padres, falta de estima, castigo de los maestros. Es importante mencionar que éstas no fueron situaciones observadas sino elementos encontrados con base en las respuestas de los alumnos.

El supuesto de la presente investigación que partió de que el rendimiento de los alumnos no sólo está asociado a los elementos socio-económicos, lingüísticos y culturales, sino también a elementos afectivos en los maestros y los padres. La afirmación de los alumnos ofrece algunos indicadores, aunque no parece marcar diferencias entre alumnos de alto y bajo desempeño escolar.

Como se ha planteado en el marco referencial, uno de los elementos importantes de las competencias emocionales es la socialización. Entre los alumnos, podemos ver que la mayoría de ellos (de alto rendimiento AR y bajo rendimiento BR) relativamente prefiere trabajar en equipo, sin diferencias significativas entre ambos grupos.

Preferencias de trabajo en equipo

Tabla 21

¿Cómo te gusta aprender en tu escuela?	Nunca		casi nunca		Regularmente		casi siempre		Siempre	
	AR ¹⁴	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR
Trabajando en equipo			1	1	4	4	3	5		1

Fuente: elaboración propia

¹⁴ La sigla **AR** representa a alumnos de alto rendimiento; y **BR**: a alumnos de bajo rendimiento.

Respecto a la convivencia ambos grupos reportan que con poca frecuencia lo llevan a cabo (ver tabla 22). Aunque hay más alumnos de bajo rendimiento que conviven menos con sus compañeros, no hay muchas diferencias entre ellos. Lo que reportan estos niños se puede atribuir, al menos en parte, a las bajas competencias de socialización.

Tabla 22

Frecuencia de convivencia entre los niños

En la escuela:	Nunca		casi nunca		Regularmente		casi siempre		Siempre	
	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR
Convives con tus compañeros		1	2	3	3	2	1	2	2	

Fuente: elaboración propia

El trabajo en equipo y convivencia entre compañeros aluden a las habilidades sociales o relaciones interpersonales, las cuales se ven relativamente bajas en ambos grupos. Por otro lado, un recurso que puede cumplir una función importante para las relaciones interpersonales en el alumnado es el juego. Aunque podemos suponer que es natural que los niños disfruten del juego, extrañamente algunos reportan que no les agrada aprender jugando.

Tabla 23

Preferencia por actividades lúdicas

¿Cómo prefieres aprender en tu escuela?	Nunca		casi nunca		Regularmente		casi siempre		Siempre	
	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR
Jugando con actividades físicas	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, esta respuesta puede tener sesgo, pues es importante considerar que tanto los padres como los miembros del comité ejercen presión y consideran que “los niños no deben jugar en la escuela” sino “ponerse a hacer tareas”, lo que se traduce para ellos en sentarse a escribir y leer dentro del salón de clases.

Durante una visita a una de las aulas, un representante de Asociación transmite un mensaje que es el que se repite con los mismos padres a los alumnos: “*ololetik: mu me xa tajinik, chanikeme li vune, xa ch'unbikme a mastroiike*” (niños: no se pongan a jugar, pónganse a trabajar con sus libros y obedezcan a su maestro).

A pesar de que este trabajo de investigación no fue básicamente de observación por las limitaciones de tiempo, pude notar que los alumnos sólo dedican el tiempo de recreo de 30 minutos de 11:30 a 12:00 horas a las actividades lúdicas (por ejemplo: corrediza, juego de fútbol o de basquetbol).

Una vez terminado este lapso, retornan a los salones para continuar con las actividades académicas, trabajar con libros y cuadernos; y no hubo algún maestro que realizara juegos o cantos con sus alumnos.

Según mi experiencia docente previa al estudio, los alumnos generalmente permanecen (por varios minutos e, incluso, horas) sentados en sus sillas (moviendo sus pies o estando inquietos, principalmente los niños pequeños) por indicaciones de sus maestros, sin tener la oportunidad de realizar actividades corporales o lúdicas.

De modo que la relación entre maestro-alumno tiende más al trabajo académico, y los reportes reflejan descuido de los vínculos afectivo-emocionales y, en algunos casos, agravio a los sentimientos, como situaciones desfavorecedoras en el aula.

5.19. Relación entre alumnos y alumno-maestro

Es posible apreciar relaciones positivas entre maestro y alumno, las cuales muestran en el respeto y la estima hacia ellos, lo que representa un ambiente afectivo positivo. Sin embargo, podemos encontrar situaciones negativas, como castigos por parte de los maestros, golpes e intimidación entre pares (bullying).

En la tabla siguiente podemos ver que entre alumnos acontecen casos relacionados con el bullying (burla, apodo, golpe y molestia generados por compañeros); así como también, cierto grado de molestias, regaños, castigos (por “portarse mal” y por “no obedecer”) y golpes por parte de los maestros.

Aunque casi todos los alumnos participantes indicaron que sus maestros enseñan bien, dos terceras partes de ellos indicaron que nunca son estimados por sus maestros, y dos más de BR manifestaron no recibir trato con respeto de sus maestros.

Tipos de trato entre maestro-alumno y entre alumnos

En la escuela:	Nunca		Casi nunca		Regularmente		Casi siempre		Siempre	
	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR	AR	BR
Se burlan de ti	1	6	7	1		1				
Te ponen apodo	4	6	4	1		1				
Te pegan tus compañeros	6	6			2			2		
Te pegan tus compañeras	7	7	1			1				
Te molestan tus compañeros	2	4	5	3	1					
Te molestan tus compañeras	6	6	1	2	1					
Te pega tu maestro (a)	5	6	3	2						
Te molesta tu maestro (a)	6	6	1	2	1					
Te regaña tu maestro (a)	6	7	2	1						
Te estima tu maestro (a)	5	5		2	1	1	1		1	
Te trata con respeto tu maestro (a)		1		1			2	3	6	3
Te enseña bien tu maestro (a)					1			2	7	6
Te castigan	3	6	4	2			1			

Fuente: elaboración propia

Por parte de los maestros y de sus mismos compañeros, estos alumnos, ya sean de AR o BR, indican que en su paso por la escuela han sufrido algún tipo de maltrato. Aunque con ligeras diferencias, todos han pasado por estos procesos no favorecedores. No obstante, podemos encontrar algunas diferencias individuales marcadas, a través de la identificación de los contextos familiares.

Al tomar en cuenta varios elementos, la explicación parece apuntar a que los elementos externos de la escuela, es decir, de la familia, está asociados a los niveles de desempeño de los alumnos. Por estas complejidades, es necesario distinguir algunas diferencias más específicas entre alumnos de AR y los BR.

5.20. Algunas aproximaciones a las diferencias entre alumnos de alto y bajo de bajo rendimiento

Las diferencias que se ven marcadas en los alumnos de AR y los de BR están asociadas a la escolaridad, el involucramiento y la motivación de los padres; los buenos lazos afectivos y las condiciones socioeconómicas, aunque estas últimas tienen efecto relativo puesto que aplica para un alumno de BR pero no para otro de AR en las condiciones similares.

Aunque todos los padres (de AR y BR) manifestaron el interés común por lograr un buen aprendizaje en sus hijos, el grado involucramiento y la escolaridad de estos padres reflejan diferencias. A pesar de contar con solo estudios de primaria, esto les permite involucrarse con otra visión en la educación y, a la vez, tener suficientes herramientas para distinguir debilidades y fortalezas académicas en sus hijos, lo que no sucede con los alumnos de BR.

El grado de involucramiento de los padres del grupo de AR hacia sus hijos es notable en la revisión de tareas, ejercicios de lectura en casa, formación de redes sociales y contacto con las autoridades locales. Por otro lado, existen particularidades con algunos alumnos. El padre de la alumna de AR enfatizó su interés por motivarla, recurriendo a pláticas de historias sobre las consecuencias de la falta de escolaridad de los abuelos hasta los nietos.

Aunque los padres de los alumnos de BR también manifestaron su interés, su grado de involucramiento y motivación son mínimos. Ellos afirman estar de

acuerdo o desconocen (como el padre emigrante de un alumno de BR) lo que acontece en la escuela o con sus hijos. Su falta de escolaridad no les permite ayudar a sus hijos y su horizonte es limitado, al notar que no saben qué se necesita mejorar en la escuela.

Desde la dimensión socioeconómica, las posibilidades económicas de las familias pueden repercutir en el aprovechamiento escolar, ya sea de manera directa o indirecta. Las repercusiones directas se ven marcadas por la falta de posibilidades de comprar los materiales escolares (uniforme, instrumentos musicales y deportivos, alimentos nutritivos, etc.), mientras que las indirectas reflejan en la ausencia de los niños por participar en actividades que permitan el ingreso familiar o simplemente la subsistencia.

No obstante, estas condiciones no parecen ser un factor determinante si tomamos en cuenta el caso de los padres (también en situación de pobreza) de una alumna de AR, quienes a pesar de estar en situaciones adversas han apoyado en las tareas escolares.

De modo que las buenas condiciones socioeconómicas que permiten tener una vida cómoda como el caso del alumno de AR, reflejada en buena alimentación, buen espacio físico y acogedor (casa grande de dos plantas, con jardín y divisiones), aparatos electrodomésticos, vehículo, tienda abarrotera (que le proporciona beneficios matemáticos al niño al hacer ventas) y servicios, no parece

aplicarse de misma manera en el caso de la otra alumna de AR, pues se notan claramente las diferencias (ver anexo 2).

Las condiciones precarias de la alumna de AR (con familia de 10 miembros viviendo en una pequeña casa de lámina y tabla de 40 m² de superficie, con ingresos inferiores a 2000 pesos mensuales de las labores de carpintería) que vive en condiciones similares a las de un alumno de BR no parecen asociarse a su buen rendimiento escolar. En este sentido, la relación entre los antecedentes socioeconómicos y el rendimiento escolar no necesariamente reflejan desigualdades en el desempeño escolar.

Según lo aportado por el padre, podemos deducir que el buen rendimiento de esta alumna es debido, entre otros elementos, al buen grado de involucramiento de los padres en las tareas escolares. De acuerdo a las entrevistas con la familia, la comunicación fluida, los buenos lazos afectivos, tuvieron relación con el buen desempeño de esta alumna de AR, al ejemplificar su involucramiento en las tareas escolares y en fijar la disciplina:

“En realidad no les doy un latigazo a mis hijas, sólo les hablo, y con eso comprenden y me hacen caso...no les pego, no les doy latigazo ni les grito, eso no. Todo sucede con tranquilidad...Yo mismo hacía consciencia de esas prácticas [violentas] que he sufrido en mi infancia, pues era una vida sumamente difícil... no era una manera sana de vivir porque todo era exagerado, no se podía vivir así con puros golpes” (traducción del tsotsil).

Esta afirmación cobra particular importancia cuando el padre hace conciencia de la necesidad de cambiar viejas prácticas violentas de crianza que se transmitían de padres a hijos, así como de sus consecuencias negativas. La estrecha relación que existe en la familia permite comprender mejor el alto desempeño de la alumna, además de contar con maestros efectivos en los primeros grados (elemento institucional).

Es importante considerar que Carolina (de AR) reporta haber sido tratada favorablemente en la escuela con sus maestros y compañeros, es sociable y sus padres están muy interesados en su escuela. De modo que la motivación de los padres y maestros juegan un papel muy importante en los niños.

El trabajo efectivo de algunos maestros refleja de la misma manera, si ponemos atención al historial escolar de los alumnos, como expresa el mismo padre, al referirse a dos de sus hijas: *“Cristina, desde que vino de primero no sabía bien el abecedario, pero Carolina aprendió muy bien el abecedario [desde primer grado]”*.

Un aspecto importante que debemos distinguir es que, a pesar de estar en bajos niveles socioeconómicos (con ingreso de un salario mínimo), la familia mencionada puede contar con una alimentación relativamente suficiente, ya que su canasta básica se apoya en gran medida de los productos de autoconsumo del campo (hortaliza, maíz, frijol, árboles frutales, animales de corral).

Estos planteamientos permiten comprender que el apoyo afectivo de la familia (con la conciencia de mejorar las prácticas de crianza), la escolaridad de los

padres, el interés por la educación de los hijos y contar con productos de autoconsumo (a pesar de atravesar condiciones económicas precarias) y contar con maestros efectivos, pueden convertirse en soportes fundamentales para el alumno para alcanzar buenos niveles de desempeño escolar.

Aunque, la ausencia de algunos de estos soportes puede perpetuar las desigualdades educativas. Este es el caso de un alumno de BR, quien prácticamente tuvo los mismos maestros de la alumna de AR a lo largo de la primaria, un proceso que se ha naturalizado entre los maestros. Un docente afirma (al preguntarle sobre las diferencias entre alumnos de AR y los de BR) que los alumnos de AR generalmente ya traen ventajas desde el seno de la familia porque al ingresar en la escuela *“ya eran de por sí buenos alumnos, se llevaban de la mano [desde los primeros grados]”*. Esto apunta a que la escuela está jugando un papel reproductor de las desigualdades, ya que parecería que desde el ingreso hasta el egreso, los alumnos mantienen sus mismos niveles de desempeños respectivos.

Se ha mencionado que la equidad y la eficacia son criterios de una buena calidad educativa. No obstante, esto es difícil de lograr si el peso de los elementos exógenos de la escuela tiene fuertes repercusiones, tales como el abandono de los niños, la malnutrición, el analfabetismo, la pobreza, la carencia de servicios y la falta espacios; estos elementos parecen asociarse a los bajos logros de un alumno de BR que obtuvo casi los mismo maestros de la alumna de AR.

De acuerdo a lo aportado por los padres (que en realidad son los abuelos del niño porque sufrió abandono de sus verdaderos padres a la edad de año y medio), los bajos niveles de logro escolar del niño parecen asociarse a las experiencias vividas previo al ingreso a la primaria. Aunque este trabajo no profundiza en estudiar los antecedentes en la primera infancia, el breve relato de los padres (de bajos recursos, con ingresos de \$500-600 pesos mensuales y sin servicios básicos) ofrece elementos útiles para comprender mejor la situación del niño.

El menor ha sufrido el abandono por parte de ambos padres (incluyendo la falta de leche materna), la carencia afectiva, alimentación insuficiente en los años subsiguientes (después de su adopción) y falta de estimulación; además de que ha vivido en condiciones insalubres en una casa modesta (ver anexo 3). El siguiente extracto del relato (traducido de tsotsil) puede ofrecer interpretaciones propias al lector, sobre las adversidades que ha pasado el niño en su casa.

“...Alguna vez estaba lloviendo y el niño estaba abandonado, embarrándose, con la boca llena de lodo. Como no podía caminar, no podía meterse solito a la casa. Yo entré a la casa de ellos y les pregunté [a sus padres] “¿por qué tienen abandonado al pobre niño? ... Eso sucedía porque el nuevo marido no quería al niño, decía: “yo no quiero al niño, ¿para qué lo quiero?”

Como era bebé, se acercaba a comer con ellos y el señor le decía con frecuencia a la mamá “no quiero que se me acerque a comer aquí, aléjalo”. De modo que lo tenían abandonado... era claro que [mi hija] no lo estaba cuidando, lo tenía sufriendo...

No lo abrazaban durante la noche. Mi hija decía: “[mi marido] no quiere que viva con nosotros; por eso he pensado que mejor viva con ustedes”. Así fue como lo *adoptamos*¹⁵.

Y como no encontraba leche materna que aún necesitaba, tuve que empezar a comprarle harina de trigo; creció con pura harina de trigo; y mi esposa empezó a amamantarlo como ella sabía, le costaba pero poco a poco le empezó a venir algo

¹⁵ En esta comunidad indígena no se practica la adopción con los requisitos legales, sólo se realizan acuerdos entre familias, sin acudir a ninguna autoridad legal.

de leche [materna]. A pesar de que tenía hijas grandes, recobró su maternidad. Así fue creciendo el niño, con muchas dificultades; a punto de morir varias veces, sufrió muchas enfermedades... diarrea, defecaba con sangre. Realmente sufríamos mucho... A pesar de todo, lo venimos criando... Lo alimentamos con harina de trigo que empecé a comprar por costal para que dilatara, pues lo tomábamos entre toda la familia..."

Si tomamos en cuenta las referencias presentadas en el marco teórico acerca de los efectos de la malnutrición y el abandono durante los primeros años, podemos deducir que el niño (poco sociable, según su maestro) está enfrentando situaciones muy difíciles, las cuales podrían explicar su bajo rendimiento escolar. De modo que estaríamos aludiendo a problemas de la infancia temprana que suceden antes de ingresar a la escuela.

Lo que en esencia puede aportarnos este relato es que, para alcanzar buenos niveles de desempeño académico, tenemos que cuidar la infancia temprana y no estar remediando posteriormente los efectos de esta falta de atención, lo que parece un punto ciego, al igual que los aspectos afectivo-emocionales, en las políticas educativas; mientras que los estudios apuntan a que esta etapa es crucial para el éxito.

Reflexiones finales

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito encontrar algunos elementos que explicaran el rendimiento académico de los niños tsotsiles, quienes reciben un servicio educativo bajo el esquema de educación indígena. Efectivamente, mediante un estudio de caso de la investigación cualitativa basada principalmente en la percepción y experiencia de sus participantes, encontramos que existen elementos exógenos que pueden repercutir considerablemente en los logros académicos de los niños, así como algunos elementos institucionales.

Al tratar de responder el supuesto de la investigación de que no sólo las condiciones socioeconómicas y los aspectos lingüísticos de los niños, por vivir en una comunidad hablante de tsotsil, repercuten en los logros académicos de los niños, pudimos obtener algunas respuestas al respecto; ya que el clima familiar puede jugar un rol importante en los logros educativos, como pudimos apreciar en el caso específico de la alumna de alto rendimiento (AR), quien logra buenos niveles de desempeño escolar, a pesar de que su familia se encuentra sumida en la pobreza.

Es difícil plantear cuáles elementos tienen mayor peso para lograr un buen rendimiento en la escuela. No obstante, la familia parece ocupar un lugar fundamental en la tarea educativa si tiene suficientes referencias al respecto, contar con escolaridad suficiente, tener conciencia de los beneficios de la educación escolar, involucrarse en la tarea de sus hijos y establecer lazos afectivos favorables en la familia.

El supuesto de la presente investigación de que también intervienen factores afectivos en el aprovechamiento escolar se ha podido constatar fuera de la escuela y no en los docentes, es decir, es un elemento encontrado en los padres que tienen estas características, cuya hija es de alto rendimiento escolar.

Aunque no es posible afirmar que los padres tienen competencias emocionales conforme a los criterios genéricos planteados por la inteligencia emocional (percepción, asimilación, regulación y control), es importante distinguir que el hecho de hacer conciencia del trato positivo hacia los hijos (hablar afectivamente y evitar golpes como lo hacían los abuelos) convierte a padres competentes en lo afectivo-emocional, sin que ellos estén conscientes de las fases de la conciencia emocional, ya que tienen la capacidad de motivar a los hijos y de proporcionarles afecto positivos.

Por el lado de la institución, podemos encontrar que la preparación docente para el manejo del plan y de las estrategias didácticas, así como el cumplimiento de las responsabilidades profesionales, están jugando un papel importante. Cuando los maestros manifiestan su debilidad en el dominio de estrategias y del plan y en la atención a necesidades de los alumnos de acuerdo a su contexto, es una señal de la ineficacia del personal docente.

El solo hecho de egresar apenas dos terceras partes de los alumnos en seis años puede asociarse a varios de los criterios de calidad propuestos en este estudio. La ineficacia por no lograr aprobar a todos conforme a la edad normativa, la impertinencia e irrelevancia cuando sienten los alumnos y padres que les será de

utilidad la escuela, lo que en combinación con las condiciones socioeconómicas deciden desertar de la escuela.

Lo ideal hubiera sido haber tomado en cuenta la opinión de los alumnos y sus padres sobre la deserción o reprobación, sin embargo, este trabajo estuvo limitado a abarcar más por cuestiones de tiempo y movilidad, de modo que no se profundizó en casos particulares de cada alumno. No obstante, es claro notar que la escuela tiene graves problemas respecto a la deserción y/o reprobación, al combinar con las estadísticas de la población escolar que no asiste a la escuela (71% en edad de preescolar, 20% de primaria y 40% en secundaria, según INEGI).

Muchos jóvenes solo esperan egresar de la primaria para posteriormente emigrar a otras ciudades (a trabajar o comerciar) o a los Estados Unidos y no conciben la utilidad de la escuela a largo plazo. Por ello, una gran proporción de jóvenes no está en la escuela. Con estos números podemos notar que la escuela no está asumiendo su función social de satisfacer las necesidades educativas de la población.

Si combinamos este punto con el incumplimiento de las responsabilidades docentes, es razonable que se generen descontentos generalizados en la comunidad y se deteriore el prestigio social de los maestros.

Así mismo, dadas las circunstancias adversas que aquejan a la población y orillan a los niños a ausentarse o desertar de la escuela, es factible pensar que una

educación financiera coadyuvaría a tener herramientas propias para solventar las necesidades económicas.

Por otro lado, la falta de una educación realmente bilingüe cabe dentro de la irrelevancia escolar, pues si el maestro no habla la lengua de los niños, es más difícil entablar confianza entre maestro y alumno, independientemente de las ventajas cognitivas y culturales. Desde la dimensión cultural, la escuela sigue con su papel enajenador de la cultura y la lengua, en lugar de potenciarlas, tomando en cuenta el contexto propio donde se desenvuelven los niños.

Desde la perspectiva de los alumnos, es posible apreciar que las relaciones entre maestro y alumno son pobres. También es notable un ambiente escolar que se centra su atención en asuntos más académicos, descuidando las relaciones afectivas entre maestro-alumno y entre pares. La preocupación de los maestros por lograr los objetivos meramente académicos no parece asociarse solamente al desconocimiento de la importancia del clima escolar, sino también a las presiones de un sistema punitivo.

Por otro lado, al tomar en cuenta los antecedentes escolares de los alumnos, es notable que la escuela parece mantener las desigualdades a lo largo de seis años de primaria. Mientras que los alumnos de nuestra pequeña muestra con AR ingresan y egresan con buenos logros, los de BR lo hacen de la misma forma; lo que refleja la inequidad institucional.

No obstante, esta inequidad está lejos de resolverse cuando intervienen factores externos originados por la marginación social, como la pobreza y falta de servicios, la malnutrición y abandono de los infantes (caso del alumno de BR) y la carencia de vínculos familiares. Lo que podemos detectar en estas situaciones difíciles es que, para atender estos problemas, no solo se necesita una escuela con personal bien calificado, sino es preciso implementar políticas de equidad social.

Respecto a la pobre oferta educativa, podemos distinguir dos agentes que necesitan reorientarse. Por una parte, el sistema educativo está mal diseñado al ofrecer una formación docente deficiente (especialmente para un maestro bilingüe capaz de enseñar en dos lenguas), al homogeneizar el currículum frente a una diversidad cultural existente, al ofrecer entrenamientos y cursos irrelevantes al profesorado, y al no tener autonomía en la implementación de proyectos que impacten definitivamente en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, mediante incentivos a los mejores maestros

Por otra parte, se necesita un cambio de paradigmas en los maestros. En plena era del conocimiento, donde la formación de competencias académicas y actitudinales toma mucho valor, es necesario tener la visión de poner al niño en el centro de la tarea educativa. Esto implica cumplir con el trabajo docente conforme a lo estipulado en el plan (laborar los 200 días y llegar puntualmente a la escuela) y estar en constante actualización. Colocar al niño en el foco de atención en el quehacer educativo necesita un cambio de perspectiva de los docentes.

El paradigma que se ha naturalizado entre los docentes es que los niños indígenas, por cuestiones lingüísticas y culturales (junto a una serie de acontecimientos externos [pobreza, abandono], no pueden desarrollar las competencias de un alumno del medio urbano; por lo que se ha aceptado como un problema a aceptar sin poder hacer nada y no como un reto por el que se pueden hacer grandes esfuerzos y combatir el problema.

Considero que este trabajo pudo obtener respuestas a partir de un conjunto de acontecimientos, sin embargo quedan muchos vacíos que deberían ser respondidos con estudios empíricos, tales como: determinar cuáles elementos pesan más efectivamente; cómo puede beneficiar una enseñanza realmente bilingüe; cómo afecta una enseñanza afectiva o la inteligencia emocional de los maestros en el desempeño escolar, asumiendo que la escuela no sólo tiene que preocuparse por lograr buenas notas académicas en sus alumnos, sino prepararse para enfrentar los desafíos reales en la vida (por ejemplo, cómo enfrentarse a personas que quieran atropellar sus emociones), un aspecto que está descuidado en la escuela por ahora.

A pesar de la pobre oferta educativa que ofrece la escuela, aun así los padres envían a sus hijos a la escuela para que adquieran, por lo menos, las herramientas básicas para las operaciones matemáticas y “aprendan a leer y a escribir”, como comúnmente suelen expresar los padres. Lo cierto es que los alumnos que egresan con bajos niveles de desempeño, llevan consigo pobres herramientas cuando siguen estudiando los siguientes niveles, sobre todo, en el medio urbano.

No obstante, la escuela no sólo tiene que pensar en el capital cognitivo o en formar individuos productivos desde una perspectiva laboral, considerando que a mayor calidad educativa mejores percepciones salariales, como afirma Anthony (2005), sino también cuidar su formación humanista (donde la educación socio-emocional juega un rol importante). En este sentido, “los cuatro pilares de la educación” (Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser) propuestos por Delors (1994), puntualizan las tareas que los maestros deben ofrecer a los niños para su formación integral u holística.

También es importante reiterar que la educación y el cuidado en la infancia temprana deben ser una de las prioridades de la política educativa (como lo hacen los países desarrollados) si no queremos seguir remediando los estragos a largo plazo, sino atender de raíz las necesidades de los niños desde los primeros años. Aunque este estudio no se enfocó en los efectos del descuido de la infancia temprana, es posible asociar las adversidades que ha tenido el niño con su bajo desempeño escolar.

En definitiva, con lo que hemos encontrado en este estudio, son varias tareas urgentes que necesitan la atención inmediata si queremos cambiar el rumbo de nuestras comunidades y de nuestro país, pues las evaluaciones internacionales dan clara señal de que no estamos mejorando prácticamente en nada. No obstante, esta señal de la baja calidad educativa no debe ponernos en una actitud pasiva y aceptar que estamos mal en educación, sino jugar un papel activo en el que intervengan los maestros, el sistema educativo, los medios de comunicación y

la sociedad civil, de modo que se pueda ejercer una presión social y demostrar que realmente nos preocupa a todos la educación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, G. (1991) *Regiones de refugio. Obra antropológica IX. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica. Fondo de Cultura Económica. México*
- Aguirre, G. (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena. Obra antropológica X. Fondo de Cultura Económica. México*
- Aguilar, E. (2007). *Habilidades para la vida. Inteligencia emocional, valores y actividades aplicadas a la comunidad.* Editorial Árbol. México. Recuperado en: <http://www.arboleditorial.com.mx/pdf/Portada%20habilidades.pdf>
- Ahuja, R. (2002) *Atención educativa a la población indígena en primaria.* Educación 2001. México.
- Anthony, H. (2005). Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México. En *Mexico: Determinants of Learning Policy Note.* Informe núm. 31842-MX. Banco Mundial.
- ANUIES (s/f) *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México. Recuperado en: http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135. Recuperado en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_Escuela_ContencionSocialAfectiva.pdf
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Pp. 1-48. Informe No. 41 de McKinsey & Company. Washington, D.C. Recuperado en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación.* Tercera edición. Pearson Educación. Colombia.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (010), 61-82.
- Bolívar, A. (2005). "Equidad Educativa y Teorías de la Justicia", en RINACE (3,2).

Recuperado en: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>

- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. *Perfiles Latinoamericanos*. (34) 51-85. Recuperado 16-06-213 en: <http://scielo.unam.mx/pdf/perlat/v17n34/v17n34a3.pdf>
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. 1ª ed.-. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado el 16-06-213, en: <http://ces.colmex.mx/2/pdfs/Blanco%20Emilio%20Los%20limites%20de%20la%20escuela.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.
- Bowlby, J. (1993). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España.
- Bowlby, J. (1993). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.. Barcelona.
- Bueno, A. (1997) *El maltrato psicológico emocional como expresión de violencia hacia la infancia*. Universidad de Alicante. España, recuperado el 15-05-2013, en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5913/1/ALT_05_06.pdf
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Calhoun, C., & Salomon, C. (1996). *¿Qué es la emoción?* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carrión, C. (2005) *Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, número 027. COMIE, México, D.F. pp. 1259-1263.
- Casanova, M. (1998). *La Evaluación Educativa. Escuela Básica*. (pp. 139-196) México: SEP. Biblioteca del Normalista.
- Casassus, J. (2002). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. UCA. Argentina.

Recuperado en:

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf

Child Welfare Information Gateway (2013). *Las consecuencias a largo plazo del maltrato de menores (Long-Term Consequences of Child Abuse and Neglect)*. U.S. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. EE.UU. Recuperado en:

https://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/sp_long_term_consequences.cfm

Chorover, S. (1985). *Del génesis al genocidio*. Barcelona, España. Ediciones Orbis S. A. CIEPAC (s/f) *La migración vista desde Chiapas*. Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria. Recuperado el 20-04-2013, en:

<http://www.ciepac.org/boletines/chiapasaldia.php?id=519>

Cornejo, M. (2011). *Fortalezas, la revolución de los talentos*. Ebooks Patagonia.

Cortés, D., Ibarola, M. Delgado, M., Hamui, M., Latapí P., Muñoz, A., Muñoz-Izquierdo, C., Pavón, M., Silva M. y Schmelkes, S. (2008). *La educación indígena en México: inconsistencias y retos*. Observatorio Ciudadano de la Educación. IISUE-UNAM.

Recuperado en:

http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_4.html

Creswell, J. (2002). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd Edition). Sage Publications, Inc. EE.UU.

Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica. Barcelona

Dellors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Recuperado en: <http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Edwards, V. (1991) *El concepto de calidad en la educación*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina (OREALC). S.R.V. Impresos S.A.

El Economista (2013) *Aumenta la pobreza en México: CEPAL*. México. Periódico El Economista. Recuperado en:

<http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/12/05/aumenta-pobreza-mexico-cepal>

Elias, J., Tobias, E., & Friedlander, S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. México:

Plaza Janés S.A.

- Fernández Barrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencia empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (002), 1-17.
- _____ (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63-93.
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography, Step by Step. Applied Social Research Methods Series*. Volume 17. Sage Publications, Inc. London, New Delhi.
- Foro-México (s/f). Información de Betania (Teopsica). Consultado el 30-04-2013, recuperado en: <http://www.foro-mexico.com/chiapas/betania-15/mensaje-144383.html>
- Freeman, Y., Freeman, D., y Mercuri, S. (2005). *Dual Language Essentials for Teachers and Administrators*. Heinemann. Pp. 1-50. USA.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria. UNAM*. 6 (11), 1-14. Recuperado en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Gráficas
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México, D.F.: Servicios Litográficos Ultra Sol S.A. de C.V.
- _____ (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Ediciones B. México.
- _____ (2012). *La inteligencia emocional en la empresa*. Bueno Aires: Ediciones B Argentina.
- Hamel, R. (2001) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Bein, Roberto & Born, Joachim (eds). Bueno Aires, UBA
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Tercera edición) McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Huberman A. & Miles M. (1984). Drawing and verifying conclusions. *Qualitative data Analysis. A sourcebook and new methods*. UIA: Sage. Pp. 215-234.
- INEE. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. Mtro. Tabaré Fernández. Resumen. Cuaderno 3. Pp. 1-63. México D.F.
- _____ (2005). *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005*. México:

- INEE. Introducción: Las nociones básicas de evaluación y calidad. Pp. 15-23. México D.F.
- _____. (2008). *Estudio comparativo del aprendizaje en sexto grado de primaria en México: Español y Matemáticas. Informe anual 2008*. México D.F.
- _____. (2009). *El aprendizaje de tercero de secundaria en México: Informe sobre resultados de Excale 09, aplicación 2008*. México D.F.
- _____. (2010). *PISA 2009 en México. Informe anual 2009*. México D.F.
- _____. (2010). Panorama educativo de México. México. INEE. Recuperado en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/CS/C S03/2010 CS03 c-vinculo.pdf
- INEGI (2010) Datos de la localidad de Betania, Teopisca.
- Iturbide, L., Rodríguez, R. & González E. (1998) La desnutrición infantil en México: una propuesta de medición. *Economía: teoría y práctica* (9), 37-62
- Jadue, J. (2002). FACTORES PSICOLOGICOS QUE PREDISPONEN AL BAJO RENDIMIENTO, AL FRACASO Y A LA DESERCIÓN ESCOLAR. *Estudios Pedagógicos* (28), 193-204.
- Jiménez Morales, I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 41 (1), 69-79.
- Juárez Badillo, P. (2006). *Pequeños emocionalmente grandes. Desarrolle la inteligencia emocional de los niños*. México, D.F.: Random House Mondadori S.A. de C.V
- Kuip, R. (2011). Los efectos cognitivos del bilingüismo, un estudio bibliográfico sobre ventajas y desventajas. *Lengua y Cultura Española*. Universidad de Utrecht. Pp. 1-24
- La Jornada (2009). *Unicef: afectados en su crecimiento, 200 millones de niños desnutridos*. México. Periódico La Jornada. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/11/12/mundo/022n1mun>
- _____. (2012). *La pobreza disminuyó menos en México que en el resto de AL*. México. Periódico La Jornada. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/28/economia/026n1eco?partner=rss>
- Latapí, P. (1998) *Un siglo de educación en México (I)*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Fondo de Cultura Económica. Pp. 21-42. México
- _____. (2004) "Los secretarios" en *Andante con brío*. Pp. 58-243. México, D.F.

- López Cassá, É. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- López, L. (1996). "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". Unidad de Apoyo y seguimiento a l reforma educativa. Ministerio de Desarrollo Humano. Bolivia, recuperado en:
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/lopez.pdf>
- Martín, A. (2009) El fenómeno del bullying o acoso escolar en nuestra aulas. *Revista de Formació del Professorat*. (4) 1-7. Recuperado el 11-06-2013, en:
http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/05_com_fenomeno_bullying.pdf
- Martínez, F. (2003). *Calidad y equidad en la educación. 20 años de reflexión*. Editorial Santillana. México.
- Martínez, M. (2009). El rostro de la desnutrición: *Ni más ni menos*. *Mujeres*, 001, 12-14. Chiapas, México.
- Maturana, H. (2005) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Comunicaciones Noreste Ltda. Santiago.
- Mena, I. y Valdés, A (2008). *Clima social escolar*. Documento VALORAS UC. Chile. Recuperado en:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Mexicanos Primero (2010). *Brechas, Estado de la Educación en México 2010*. México: Mexicanos Primero. Disponible en:
http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/Reporte_Mexicanos_Primerero_-_Brechas_2010.pdf
- Muñoz, A. (2005) "El SNTE, la reforma del estado y el cambio político". En *El Sindicalismo Mexicano Frente a la Reforma Del Estado: El Impacto de la Descentralización Educativa y el Cambio Político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1992-1998)*. Pp 47-71 Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Muñoz, C. (2009). *¿Cómo puede contribuir la educación a la movilidad social?* Resultado de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008). Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Murillo, J (2011). "Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación* (55). Pp. 49-83.
- Observatorio Social (2012) *Los programas de infancia temprana en América Latina*. Serie

- Informes de Coyuntura del Observatorio Social. Informe 28. Recuperado en:
http://www.observatoriosocial.com.ar/images/pdf_informes_coyuntura/informe_28.pdf
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Boletín 1, serie Bicentenario 2010-2016. Recuperado en:
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo81/files/Boletin_UCA_ODSI_Arcor.pdf
- OCDE. (s/f) *El programa de PISA de la OCDE. Qué es y para qué evalúa*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París. Recuperado en:
<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- _____. (2009). *Informe TALIS. La Creación de Entornos Eficaces de Enseñanza y Aprendizaje. Síntesis de los Primeros Resultados*. París, OCDE, Santillana
- _____. (2010). *Perspectivas OCDE: México Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado en:
<http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>
- OECD. (2009). México, country highlights, in *Doing better for children*. Organization for Economic Co-operation and Development. Recuperado en:
<http://www.oecd.org/els/family/43590178.pdf>
- _____. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, en:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Acoso Moral. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado el 11-06-2013, en:
<http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2008) *Evaluación de la Red de Liderazgo Escolar de OREALC-UNESCO*. IOS/EVS/PI/87. UNESCO. Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161087s.pdf>
- Ornelas, C. (1997). “*La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas*” en *El sistema educativo mexicano. La transición de un siglo* pp. 95-126.
- _____. (1997). “*Filosofía política del sistema educativo mexicano*” en *El sistema educativo mexicano. La transición de un siglo*, pp. 56-94.

- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. Worldcolor S.A. de C. V. México.
- Plan de Estudios (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. Secretaría de Educación Básica. México
- Powney, J. & Watts, M. (1987) The transcription, logging, and analysis of data. En *Interviewing in Educational research*. London: Routledge Educational Books.
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad: Informe del progreso educativo en América Latina*. Informe del Consejo consultivo del PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Washington D.C. Recuperado en:
<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/Informes%20de%20Progreso%20Educativo/Informes%20Regionales/RC-%20Cantidad%20sin%20Calidad.pdf>
- Ramos N., Enríquez H., Recondo O. (2012) *Inteligencia Emocional Plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Rendon, I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas. Perspectivas en Psicología* , 349-363.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 82-95.
- Revista Universia (2013). *Innovador proyecto educativo intercultural en Guerrero encabezado por la Ibero*. Sección Cultura y Sociedad. Núm. 993010. Recuperado en: <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2013/01/11/993010/innovador-proyecto-educativo-intercultural-guerrero-encabezado-ibero.pdf>
- Ronderos S., J. R. (2002). Inteligencia emocional. *Umbral Científico* (1), 60-63.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing*, 185-212.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness research*. School Effectiveness & School Improvement Journal. Office for Standards in Education. London.
 Disponible en: México: SEP. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. 1998.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. CONALITEG. México.

- _____ (1997). "Las finalidades de la educación secundaria y el significado de los contenidos básicos. Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación". En *Ensayos sobre educación básica*. DIE-Cinvestav-IPN (Doc. DIE, 50), 5-13. México. Recuperado el 17-11-2013, en: <http://acidosaj.edublogs.org/files/2012/02/sylvia-schmelkes-2jloyai.pdf>
- _____ (2005). Educar en y para la diversidad, en revista *Pensamiento educativo*. Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Vol 37, pp. 38-51
- _____ (2009). "Equidad, diversidad, interculturalidad", en Marchesi, Tedesco y Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Fundación Santillana. Pp. 47-56
- Schwartz, H. & Jacobs, J. (2003). Las declaraciones personales. En *Sociología cualitativa*. Pp. 91-105. México, D.F.: Trillas.
- _____ (2003). La observación participativa y la entrevista. Reconstrucción de la realidad de los grupos sociales. En *Sociología cualitativa*. Pp. 61-89. México, D.F.: Trillas.
- SEP (2012) *Educación Básica. ENLACE 2012. Resultados de mi grupo y escuelas*. Recuperado en: <http://201.175.44.203/Enlace/Resultados2012/Basica2012/R12CCT.aspx>
- _____ (2012) *Resultados comparativos del segundo y tercer estudio de competencia lectora*. ENLACE 2011-2012. Secretaría de Educación Pública. Recuperado en: http://enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2012/resultados_comparativos/07_CHIA_PAS_Competencia_Lectora.pdf
- Shapiro L. (1997) *La inteligencia emocional de los niños*. Editor Vergara, S.A. México. Recuperado en: <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/152.4-S299i-Inteligencia%20emocional%20de%20los%20ni%F1os.pdf>
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición, ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?, en *Perfiles Educativos*, vol. XXV, número 2, Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. Pp. 6-21.
- Stake, R. (2000). Qualitative case studies. En *Handbook qualitative research*. Pp. 443-463. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Limpergraf. Barcelona.
- The World Bank. (2007) "Mexico. Determinants of Learning Policy Note", en Miranda, Patrinos, López y Mota (Coords.) *Mejora de la Calidad Educativa en México. Posiciones y Propuestas*. Pp. 139-247.

- UNESCO. (2004) Educación para todos. El imperativo de la calidad. UNESCO.
Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf>
- _____ (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. París: UNESCO. Pp. 5-17.
- _____ (2005). "Understanding Education Quality". En Global Monitoring Report.
Recuperado en : http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- UNICEF/México (2013) *Salud y nutrición: El doble reto de la malnutrición y la obesidad*.
UNICEF/México. Recuperado en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/17047.htm>
- Woods, P. (1987). La entrevista. En *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (Pp. 77-104). Barcelona: Paidós.
- Zapata, O. (1989) *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. Editorial Paz. México.

ANEXOS

Anexo 1

Texto en tsotsil con errores gramaticales y sintácticos. Primer grado de primaria



Traducción del párrafo, incluidos los errores percibidos y con corchetes las correcciones:

“Había una vez un hombre que golpeó a su mujer [.] esta mujer se enojó por haber sido golpeada. En la noche convirtió a su esposo en un perro negro. [A] El perro negro no le dejaban comer [.] solo comía cosas sucias, [.] por eso [.] los perros quedaron así para siempre.”

Anexo 2

Condiciones de vivienda de alumnos de alto rendimiento



Casa de alumna de AR

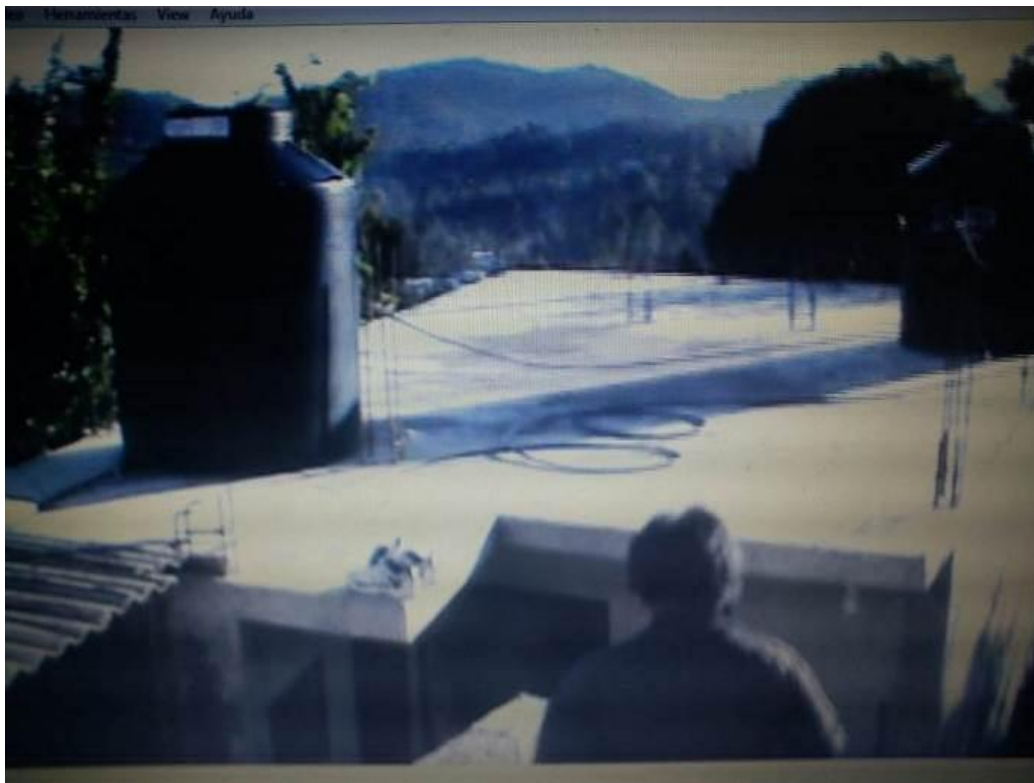


Casa de alumno de AR

Anexo 3
Condiciones de vivienda de alumnos de bajo rendimiento



Casa de alumno de BR (1)



Casa de alumno de BR (2)

Anexo 4

Guión de entrevista al maestro

Actividad: **Entrevista**

Lugar:

Entrevistador: **Pascual Jiménez Hernández (PJH)**

Entrevistado:

Hora:

Fecha:

- 1 ¿Puedes presentarte mencionando quién eres, a qué dedicas y otros aspectos que consideres necesarios de tu vida?
- 2 ¿Qué querías llegar a ser cuándo eras joven profesionalmente?
[Ser ingeniero, médico, chofer, comerciante, profesor]
- 3 Si querías ejercer otra profesión ¿Por qué no lo llevaste a cabo?
- 4 Finalmente ¿Qué te motivó a ser profesor?
[Fue la opción que más se me facilitó],
- 5 ¿qué te hizo tomar la decisión de ser profesor?
- 6 ¿Cuántos años de servicios llevas como maestro?
- 7 ¿Cuántos años llevas trabajando como maestro en Betania?
- 8 ¿Cuál ha sido tu formación académica?
- 9 ¿Cómo te sientes, te sirve para desempeñarte bien como maestro?
- 10 ¿Cuáles son las cosas que te satisfacen de tu profesión de maestro?
- 11 ¿Te gusta tu trabajo? ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
- 12 ¿Qué dificultades enfrentas en tu quehacer diario como docente en 6to de primaria? (lo que él enfrenta)
 - a. Sobre los contenidos curriculares [cuesta enseñar un contenido determinado]
[preguntar qué disciplinas o áreas son más difíciles de enseñar]
 - b. Sobre los materiales para la enseñanza (libros, cuadernillos, apoyos en general)
 - c. Sobre métodos de enseñanza, que se te dificulta enseñar más y que menos?
 - d. Qué te gusta enseñar más y que no te gusta enseñar?
 - 12.4 Los niños no entienden español, no hacen la tarea, no ponen atención, faltan mucho...
 - 12.5 Las relaciones entre maestros afectan el quehacer
- 13 Los maestros:
 - a. ¿Enseñan bien, saben cómo enseñar a un alumno indígena?
 - b. ¿Están bien preparados, se actualizan?
 - c. ¿Hablan la lengua de los alumnos?
 - d. ¿Se preocupan porque los alumnos aprendan?
 - e. ¿Conviven con los alumnos, más allá de solo ser su profesor?
 - f. ¿Se comunican bien con los padres de familia?
 - g. ¿cómo percibes la relación que se da entre maestros y alumnos?
- 14 Los padres de familia:
- 15 ¿Cómo ves el grado de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos?

- 16 ¿Qué opinas de la situación de la situación educativa (nacional y estatal), en especial de la educación indígena? ¿Cómo va la educación?
- Los estudiantes salen preparados, les sirve lo que estudian,
- 17 ¿Qué tan seria vez la problemática de la educación indígena, en especial de Betania?
- Es grave, no es preocupante, está bien como va
 - Por qué los estudiantes indígenas salen más bajos en comparación con los estudiante no indígenas
- 18 ¿Cuáles son las causas que consideras de esta problemática? (lo que ve de forma general)
- Alumnos (no participan, no entienden...)
 - Padres (apoyo de qué manera, revisando tareas, que pregunten con el maestro,
 - Maestros (preparados, motivados)
 - Infraestructura
 - Pobreza
 - Por ser indígenas hablantes de otra lengua
 - Por vivir en un lugar apartado de la ciudad
- 19 En el salón de clases, ¿Qué problemas presentan los alumnos?
- 20 Si hay problema de bajo rendimiento, ¿Qué factores intervienen en estos problemas?
- Ponen atención
 - Pueden (o no) hacer las tareas
 - Socialización, actitudes,
 - Travesuras
 - No leen bien, no resuelven con facilidades los problemas
 - En que materias tienen más dificultad
- 21 ¿Qué personas o instituciones deberían preocuparse por la educación? ¿Qué debe hacer cada uno
- Autoridades educativas
 - Otras autoridades
 - Maestros
 - Padres (Qué tipo de apoyo, comprándoles libros, motivándolos, vigilándolos, castigándolos)
 - alumnos
- 22 ¿Qué relación ves que tiene las emociones de los niños con su rendimiento? ¿ves alumnos que tienen algún tipo de problemas sentimentales o emocionales? ¿Cómo les afecta?
- 23 ¿cómo deberían apoyar los padres para este tipo de problemas?
- Rigor en disciplina, más afectivo, vigilancia
- 24 ¿En qué aspectos deberían mejorar de la práctica docente de los maestros?
- Didáctica
 - Relaciones entre maestros
 - Relación con los niños

- Ser más exigentes, más tiempo de trabajo
- 25 ¿Cómo ves los programas de actualización para maestros? ¿son buenos? ¿Asistes a ellos?
¿Qué contenidos hay que agregar en los cursos?
- 26 ¿Qué tipo de entrenamiento necesitan los maestros en la actualidad?
- Práctica, humanista, con dominio tecnológico,
- 27 ¿Qué otros comentarios sugieres para mejorar el rendimiento y la calidad educativa en general de los niños?
- 28 ¿Cómo sería aun maestro ideal?
- 29 ¿Cómo sería una escuela ideal?
- 30 Agradecimientos por el tiempo prestado

Anexo 5
Guion de entrevista al director

Actividad: **Entrevista**

Lugar:

Entrevistador: **Pascual Jiménez Hernández (PJH)**

Entrevistado:

Hora:

Fecha:

1. ¿Puede presentarse mencionando quién es usted, a qué se dedica y otros aspectos que considere necesario mencionar de su vida?
2. ¿Qué quería llegar a ser profesionalmente cuando era joven?
[Ser ingeniero, médico, chofer, comerciante, profesor]
3. Si quería ejercer otra profesión ¿Por qué no lo llevó a cabo?
4. Finalmente ¿Qué le motivó a ser profesor y actualmente director?
[Fue la opción que más se me facilitó],
5. ¿Qué le hizo tomar la decisión de ser profesor y posteriormente director?
6. ¿Cuántos años de servicios llevó como maestro cuanto lleva como director?
7. ¿Cuántos años lleva trabajando como director en Betania?
8. ¿Cuál ha sido tu formación académica?
9. ¿Cómo se siente con su formación, le sirve para desempeñarte bien como director?
10. ¿Cuáles son las cosas que le satisfacen de su profesión de director?
11. ¿Le gusta su trabajo? ¿Qué es lo que más le gusta de tu trabajo?
12. ¿Qué dificultades enfrentas en tu quehacer diario como director? (lo que él enfrenta)
 - 12.1 Sobre las cuestiones administrativas
 - 12.2 Sobre manejo de personal
 - 12.3 Aprendizaje de los alumnos
 - 12.4 Organización con los padres
- 13 Los maestros:
 - 13.1 Enseñan bien?, saben cómo enseñar a un alumno indígena?
 - 13.2 Están bien **preparados**, se actualizan?
 - 13.3 Hablan la **lengua** de los alumnos?
 - 13.4 Si no hablan la lengua de los niños, cuáles son las razones.
 - 13.5 Se preocupan porque los alumnos aprendan
 - 13.6 Conviven con los alumnos, más allá de solo ser su profesor?
 - 13.7 Se comunican bien con los padres de familia?
 - 13.8 Etc. las que quieras poner de inteligencia emocional
- 14 Los padres de familia:
- 15 ¿Qué opina de la situación educativa (nacional y estatal), en especial de la educación indígena? ¿Cómo va la educación?
 - ¿Los estudiantes salen preparados, les sirve lo que estudian?
- 16 ¿Qué tan seria ve la problemática de la educación indígena, en especial de Betania?
 - Es grave, no es preocupante, está bien como va
 - Por qué los estudiantes indígenas salen más bajos en comparación con los estudiante no indígenas
- 17 **¿Cuáles son las causas que considera de esta problemática?** (lo que ve de forma general)
 - Alumnos (no participan, no entienden...)

- Padres (apoyo de qué manera, revisando tareas, que pregunten con el maestro,
- Maestros (preparados, motivados)
- Infraestructura
- Pobreza
- Por ser indígenas hablantes de otra lengua
- Por vivir en un lugar apartado de la ciudad

18 En el salón de clases, ¿Qué problemas presentan los alumnos?

19 Si hay problema de bajo rendimiento, ¿Qué factores intervienen en estos problemas?

- Ponen atención
- Pueden (o no) hacer las tareas
- Socialización, actitudes,
- Travesuras
- No leen bien, no resuelven con facilidades los problemas
- En que materias tienen más dificultad

20 ¿Qué personas o instituciones deberían preocuparse por la educación? ¿Qué debe hacer cada uno

- Autoridades educativas
- Otras autoridades
- Maestros
- Padres (Qué tipo de apoyo, comprándoles libros, motivándolos, vigilándolos, castigándolos)
- alumnos

21 ¿Qué relación ves que tiene las emociones de los niños con su rendimiento? ¿ves alumnos que tienen algún tipo de problemas sentimentales o emocionales? ¿Cómo les afecta?

22 ¿Cómo deberían apoyar los padres para este tipo de problemas?

- Rigor en disciplina, más afectivo, vigilancia

23 ¿En qué aspectos deberían mejorar de la práctica docente de los maestros?

- Didáctica
- Relaciones entre maestros
- Relación con los niños
- Ser más exigentes, más tiempo de trabajo

24 ¿Cómo ves los programas de actualización para maestros? ¿son buenos? ¿Qué deberían agregar? ¿Qué contenidos hay que agregar en los cursos?

25 ¿Qué tipo de entrenamiento necesitan los maestros en la actualidad?

- Práctica, humanista, con dominio tecnológico,

26 ¿Qué otros comentarios sugieres para mejorar el rendimiento y la calidad educativa en general de los niños?

27 ¿Cómo sería aun maestro ideal?

28 ¿Cómo sería una escuela ideal?

29 Agradecimientos por el tiempo prestado

Anexo 6
Entrevista al presidente del comité

Actividad: **Entrevista**

Lugar:

Entrevistador: **Pascual Jiménez Hernández (PJH)**

Entrevistado:

Hora:

Fecha:

1. ¿A qué se dedica usted?
2. ¿Qué tiempo lleva viviendo en Betania?
3. ¿Qué cargos ha tenido en la comunidad?
4. ¿de dónde viene la gente que vive en esta comunidad? ¿por qué razones vinieron a vivir aquí?
5. ¿Qué estudios tiene usted?
6. ¿por qué ya siguió estudiando?
7. ¿Cómo ve la escuela de Betania? ¿va bien o tiene algún problema? ¿Qué necesidades presenta? ¿hay problemas de que aprenden poco?
8. Si hay problemas, a qué se deben esos problemas
9. ¿Cómo ve a los maestros? ¿enseñan bien, trabajan bien? ¿están bien preparados?
10. ¿Cómo tratan a los niños?
11. Apoyan los padres de familia? ¿Cómo apoyan?
12. ¿cómo deberían apoyan con la educación de sus hijos?
13. **¿Qué otras personas o instituciones deberían preocuparse por la educación?** ¿Qué debe hacer cada uno
 - Autoridades educativas
 - Otras autoridades
 - Maestros
 - Padres (Qué tipo de apoyo, comprándoles libros, motivándolos, vigilándolos, castigándolos)
 - alumnos
14. ¿Cómo sería una muy buena escuela?
15. **¿Qué les falta** a los maestros, a los padres, al director, a los de comité de la escuela?
 - ¿Cómo serían los maestros?
 - Padres
 - Director
 - Más tiempo de clases
16. ¿Qué otros comentarios sugieres para mejorar la calidad educativa de los niños?
17. Agradecimientos por el tiempo prestado

Anexo 7

Cuestionario para alumnos

El siguiente cuestionario es para que des tu opinión sobre la relación que tienes con tus maestro(a), padres, compañeros de clase y sobre otras cosas que pueden tener relación con tu aprendizaje. No tiene que ver nada con tus calificaciones. Te pedimos que contestes con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que contestes es sólo tu opinión, o como tú ves las cosas.

INSTRUCCIONES: Marca la respuesta que corresponde a tu opinión o escribe en lo que se te solicita.

1.Sexo	H	M		2.Religión		3.Edad	
							Años

4. ¿Cursaste preescolar? Sí No ¿Cuántos años? _____
 5. ¿Has repetido grado? Sí No ¿Qué grados has repetido? _____
 ¿Por qué has repetido? _____

6 ¿A qué se dedica tu papá? _____

7 ¿A qué se dedica tu mamá? _____

8. ¿Qué tanto consideras que estás aprendiendo?

a) Nada	b)poco	c) regular	d)mucho	e)Muchísimo
---------	--------	------------	---------	-------------

9. ¿Por qué vienes a la escuela?

	a) nunca	b)casi nunca	c) regular	d)casi siempre	e) siempre
Es donde puedo convivir con mis amigos					
Porque mis padres me mandan a fuerza					
Porque quiero aprender					
Me gusta estar con mi maestro (a)					

10. ¿cómo te gusta trabajar en tus clases?

a) Siempre en equipo	b) frecuentemente en equipo	c) pocas veces en equipo	c) sólo (a)
----------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------

11. En la escuela, ¿qué te gusta hacer?

	Nunca	casi nunca	regular	casi siempre	siempre
Jugar con mis compañeros (as)					
Jugar sólo					
Aprender					
Platicar con mi maestro (a)					
Leer					
Escribir					
Otro, cuál?					

12. ¿Cómo prefieres aprender en tu escuela?

	Nunca	casi nunca	regular	casi siempre	siempre
Jugando con actividades física					
Trabajando en equipo					
Haciendo tareas en casa					
Cantando					
Memorizando					
Estudiando los libros					
Escuchando al (la) maestro (a)					
Exponiendo en clase					
Resolviendo problemas reales					
A regañones					
Otro, ¿cuál?					

13. ¿Qué tanto te gusta la escuela?

a) Nada	b)poco	c) regular	d)mucho	e)Muchísimo
---------	--------	------------	---------	-------------

14. En la escuela:

	Nunca	a veces	regularmente	casi siempre	siempre
Te sientes feliz					
Convives con tus compañeros (as)					
Se burlan de ti					
Te ponen apodo					
Te pegan tus compañeros					
Te pegan tus compañeras					
Te pega tu maestro (a)					
Te molestan tus compañeros					
Te molestan tus compañeras					
Te molesta tu maestro (a)					
Te regaña tu maestro (a)					
Te estima tu maestro (a)					
Te trata con respeto tu maestro (a)					
Te enseña bien tu maestro (a)					

Te castigan					
-------------	--	--	--	--	--

Si _____ te _____ castigan, _____ ¿Por qué? _____

15. ¿Manifiestas alguna preocupación cuando estás en clases?

a) No tengo ninguna preocupación	b) Me preocupo porque no me llevo bien con todos mis compañeros	c) Me preocupo porque tengo muchas carencias económicas	d) Me preocupa que mis padres no me tratan bien	e) otro:
----------------------------------	---	---	---	----------

16. Tu maestro (a) prefiere más a:

a) Las niñas	a) los niños	c) todos por igual
--------------	--------------	--------------------

17. Te gustan las materias de:

	Nada	Poco	Regular	Mucho	muchísimo
Español					
Matemáticas					
Lengua Indígena					
Ciencias Naturales					
Historia					
Geografía					
Educación Cívica					
Educación Artística					
Educación Física					

18. ¿Tienes dificultades con estas materias?

	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
Español					
Matemáticas					
Lengua Indígena					
Ciencias Naturales					
Historia					
Geografía					
Educación Cívica					

Educación Artística					
Educación Física					

19. ¿Cómo prefieres aprender?

	Nunca	a veces	Siempre
Leyendo en español			
Escribiendo en español			
Escuchando en español			
Hablando en español			
Leyendo en tsotsil			
Escribiendo en tsotsil			
Escuchando en tsotsil			
Hablando en tsotsil			

20. En la escuela eres:

a) nada amigable	b) poco amigable	c) amigable	d) muy amigable
------------------	------------------	-------------	-----------------

21. ¿Qué haces cuando ves a tus compañeros que están peleando?

a) Apoyo a alguien para que gane la pelea. Me gusta ver	b) Nada, sólo sigo viendo que pelean	c) Aviso a personas mayores para que vean lo que ocurre	d) Les digo que dejen de pelearse, pero no me acerco a ellos	e) Me interpongo entre ellos y les pido que se tranquilicen
---	--------------------------------------	---	--	---

22. En general, crees que tus compañeros (as):

a) reconozco que tengo compañeros con más cualidades que yo	a) reconozco que tengo compañeros con más defectos que yo	C) en general somos iguales	
---	---	-----------------------------	--

23. ¿Qué hacen cuando algún (a) compañero (a) te molesta?

a) Le pido <i>cara a cara</i> que deje de hacerlo	b) Me quejo con mi maestro (a)	c) Nada, sólo me alejo de él o de ella	d) les respondo de la misma manera
---	--------------------------------	--	------------------------------------

24. ¿Les interesa a tus padres la escuela?

a) No les interesa nada	b) les interesa poco	c) Les interesa mucho
-------------------------	----------------------	-----------------------

25. ¿Cómo te relacionas con tus padres?

	Nunca	a veces	Siempre
Tengo confianza con ellos y les platico mis problemas			
Mis padres me tratan bien			

Se preocupan por mí y me preguntan cómo me siento			
Me divierto con ellos como si fueran mis amigos			
Me dejan hacer mis tareas de la escuela			
Siento su apoyo para que me vaya bien en la escuela			

26 ¿Quién decide de tus padres?

a) Para decidir algo platican entre los dos y se ponen de acuerdo	b) Mi padre es el que toma la decisión	c) Muchas veces discuten y terminan enojados	d) Mi madre es la que toma la decisión	
---	--	--	--	--

27. ¿Quien ha sido tu mejor maestro (a) desde que entraste a la escuela? _____ en _____ grado

28. ¿Qué te gustaría cambiar en tu escuela? _____

29. ¿Continuarás estudiando?

Sí, seguiré estudiando en: la secundaria de Betania _____ secundaria en otro lugar _____

No seguiré estudiando porque: _____

30. ¿Qué quieres llegar a ser cuando seas grande? _____

Anexo 8

Carta de presentación para realizar trabajo de trabajo de campo

México D.F., a 17 de mayo de 2012.

ASUNTO: **Carta de presentación**

C. Profr. Gilberto Velasco Rodríguez

Director de la Escuela Primaria Bilingüe “José María Morelos y Pavón”

Betania, Teopisca, Chiapas

Por este medio me dirijo a usted para presentarle y solicitarle su apoyo y facilidades para que **Pascual Jiménez Hernández**, alumno que cursa la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de esta Universidad Iberoamericana, pueda hacer su labor de investigación educativa en la escuela que está a su cargo. Este alumno realizará varias fases de investigación exploratoria, por lo que le solicito le otorgue las facilidades necesarias con el personal docente, alumnos, padres de familia, documentos y materiales que le servirán para recabar información.

Por su colaboración para esta labor de investigación me es grato reconocerle y darle las gracias

Atentamente:

Javier Loredó Enríquez

Director del Departamento de Educación