



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Experiencias y percepciones de los actores escolares: un análisis desde los instrumentos de política pública

Claudia A. Santizo Rodall

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
crodall@yahoo.com

La brecha entre política y realidad educativa desde el reto de formar investigadores educativos

Gregorio Hernández Zamora

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
grehz@yahoo.com

Desigualdad de oportunidades educativas en el bachillerato de la UNAM y su relación con la experiencia estudiantil

Luis Antonio Mata Zúñiga

IIS- Universidad Nacional Autónoma de México
antomata@yahoo.com

¿Qué podemos aprender de las percepciones de docentes y estudiantes a partir de los cuestionarios que acompañan a PLANEA?

Claudia A. Santizo Rodall

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
crodall@yahoo.com



Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas: incluyen análisis sobre los modelos de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba e híbridos, que orientan la instrumentación de las políticas, así como el papel que juegan distintos actores en la puesta en marcha y/o recontextualización de las políticas.

Resumen

Este simposio reúne contribuciones en donde los autores analizan la brecha entre diversos instrumentos de política pública y la realidad en las escuelas de educación pública. Sus análisis cubren la educación primaria, la media superior y la educación universitaria, respectivamente. En el caso de la educación primaria el instrumento de política pública es el cuestionario que se incluye cuando se aplica la prueba PLANEA para conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas. En el caso de la educación media superior el instrumento de política pública es el *Examen de asignación* convocado anualmente por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), en donde las opciones educativas disponibles están segmentadas por su prestigio. El acceso cerrado, derivado de mecanismos de selección como el de la Comipems, se traduce en un diseño institucional que promueve transiciones educativas que sistemáticamente favorecen a quienes cuentan con mejores orígenes sociales. El diseño promovido por la Comipems ha motivado que la desigualdad educativa se institucionalice. En la ponencia que analiza la realidad docente en la educación superior se analiza la distancia entre políticas educativas y percepciones (y acciones) de los actores escolares. Quienes formamos investigadores educativos a nivel posgrado enfrentamos con frecuencia el reto de transformar la visión de los futuros especialistas. Lograr que los estudiantes de posgrado comprendan que entre la normatividad de la política educativa (expectativas de tomadores de decisiones) y los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje (percepciones y acciones de los actores escolares) hay una gran brecha, producto de mediaciones culturales, ideológicas, políticas y laborales, es esencial para formar futuros investigadores y directivos del sistema educativo. Ellos tendrán en sus manos decisiones importantes, y éstas deberían basarse en un *conocimiento y comprensión* avanzados.

Palabras clave: *Expectativas del profesor, Experiencia de los estudiantes, Experiencia de Aprendizaje, Política Educativa, Educación Pública.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Claudia A. Santizo Rodall

Doctora en análisis de políticas públicas por la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Profesora en la UAM, Unidad Cuajimalpa. Se especializa en el análisis de políticas públicas dirigidas a la educación obligatoria. Sus publicaciones recientes son: Flamand, L., Arriaga, R. y Santizo, C. (2020), *Reforma educativa y política de evaluación en México, ¿Instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades?* Foro Internacional, LX, núm. 2, cuad. 240, 717-753. Santizo, C. y Romero, C. (2018), *Desempeño de las escuelas públicas primarias en México*. Gestión y Política Pública, vol. XXVII, núm. 2, 341-373. Investigadora Nacional SNI I.

Gregorio Hernández Zamora

Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley. Actualmente profesor-investigador en la UAM, Unidad Xochimilco. Autor y coautor de más de 150 publicaciones académicas, educativas y periodísticas en temas de educación y cultura escrita, entre las que se encuentran: *¿Se puede leer sin escribir?* (La Jornada 2004), *Pobres pero leídos* (CONACULTA 2005), *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism* (Multilingual Matters, UK: 2010), *Literacidad Académica* (UAM, 2016), *Apropiación del discurso académico y desarrollo ideológico-cultural entre estudiantes universitarios* (Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 2018). *Didáctica en Acción* (UAM, 2019). Investigador nacional SNI 2.

Luis Antonio Mata Zúñiga

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, con Orientación en Sociología, por la Universidad Nacional Autónoma de México; investigador del Seminario de Investigación en Juventud y Coordinador del *Grupo de Trabajo: Transiciones a la vida adulta: Familia, Escuela y Trabajo*, adscrito al SIJ-UNAM. Actualmente desarrolla una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sociales. Sus líneas de investigación son: jóvenes-estudiantes y bachillerato, y desigualdades educativas y juventud. Sus publicaciones recientes son: *(Des) Encuentros en la relación jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes del bachillerato de la UNAM* (2021), y es coautor de *The Social Pedagogy of Youth Policies in Latin America* (2020).

Textos del simposio

La brecha entre política y realidad educativa desde el reto de formar investigadores educativos

Gregorio Hernández Zamora

Durante casi 30 años he impartido cursos y asesorado estudiantes de posgrado en distintas instituciones mexicanas, particularmente la UNAM, el ISCEEM y la UAM. En esta actividad ha sido visible con mucha frecuencia la dificultad de los estudiantes para dar el salto entre una visión que denomino “ingenua” hacia una visión informada y crítica de las realidades y procesos educativos, especialmente aquellos que tienen que ver con las brechas entre discursos y políticas educativas, por un lado, y procesos de enseñanza-aprendizaje, por otro. La visión predominante entre los estudiantes suele asumir que una política por el solo hecho de llamarse “reforma educativa” constituye en sí un cambio importante. Se pierde de vista la enorme distancia que hay entre las políticas decididas en los niveles altos de la burocracia educativa y las percepciones y prácticas de los actores educativos a nivel de escuela. Así lo documenta la profusa investigación educativa nacional e internacional desde hace décadas (por ejemplo, Espeleta y Weiss 1994; Hernández 1996; Darling-Hammond 2001).

Sin embargo, quienes formamos investigadores educativos a nivel posgrado vivimos con frecuencia el reto de transformar la visión de los futuros especialistas de manera que comprendan e incorporen en sus esquemas de pensamiento este conocimiento ya establecido. El aprendizaje es un proceso constructivo y evolutivo (García et al 2019) que no se produce por decreto, ni siquiera con estudiantes de posgrado. Incluso cuando sus propios datos de investigación reiteran el hecho señalado (brecha entre políticas y prácticas educativas), muchos estudiantes plantean preguntas e interpretaciones ingenuas, que asumen una equivalencia entre reformas a la normatividad (leyes, reglamentos y planes de estudio) y reforma educativa.

Esta ponencia presenta ejemplos del tipo de intervención pedagógica que hemos diseñado para apoyar la formación de investigadores educativos a nivel maestría y doctorado en México. El fin de estas intervenciones es formar especialistas con una comprensión más amplia, informada, crítica y profunda de los procesos educativos, pues son ellos quienes a menudo ocuparán posiciones directivas o de liderazgo en el sistema educativo. El objetivo central de la intervención es llevar a los estudiantes a lograr la ruptura teórico-epistemológica indispensable para pasar de nociones y visiones de sentido común a una comprensión más fina y acertada de la complejidad y dinámica de los procesos educativos. Pedagógicamente, se trata de un trabajo igualmente complejo y de larga duración que involucra al menos tres áreas paralelas de intervención: la investigación de tesis (que implica en sí un proceso detallado de problematización e investigación documental y empírica, cuya culminación es un escrito que entrelace datos y teorías a través de un proceso de categorización y análisis crítico); los cursos y seminarios de carácter teórico y metodológico, y la asesoría personalizada.

Tras asesorar y retroalimentar un sinnúmero de proyectos de investigación, identifico tres problemáticas clave de los maestrantes y doctorantes al encarar el reto de construir, problematizar y encuadrar un objeto de estudio: 1) Dificultad para tomar distancia respecto a la experiencia vivida y construir un objeto de estudio desde un marco teórico-conceptual y desde una perspectiva ligados a su programa de estudios; 2) Dificultad para tomar distancia del plano local y ver la conexión inextricable de los procesos sociales a nivel local, nacional y global, es decir la interconexión entre las escalas micro, meso y macro en el análisis social (Serpa y Ferreira 2019); y 3) Dificultad para romper con una visión “oficial” de los procesos y reformas educativas y adoptar una perspectiva informada a la vez por datos empíricos y modelos teóricos.

Lo anterior se traduce en una dificultad para plantear preguntas agudas e inquisitivas, que cuestionen tanto los discursos oficiales dominantes como las visiones ingenuas que confunden normatividad con procesos reales; y una dificultad para recabar datos pertinentes y analizarlos de manera crítica y creativa. En una investigación de doctorado que recientemente coasesoré, la autora (Navarrete, 2021) documenta narrativas de maestrantes que ilustran con elocuencia esta problemática. Cito dos fragmentos:

Me sentía incapaz de construir un objeto de estudio. No sabía cómo hacer frente a mis carencias teóricas y creo que él [mi asesor] no tenía mucha idea de cómo direccionar esas dudas, no era su línea de investigación. Me ponía a leer y a escribir, y yo lo hacía, escribía mucho, pero lo que escribía no se acercaba a un proyecto, no lograba construir un objeto de estudio. (Jazmín)

Yo sabía lo que quería investigar, pero no tenía idea de cómo plantearlo ... no lograba entender la diferencia entre investigar un tema y crear un objeto de estudio. Además, tampoco encontraba quién me lo explicara de manera clara y sencilla, todos los maestros hablaban de manera tan rebuscada. (Eduardo)

Por limitaciones de espacio en esta ponencia, abordaré esta problemática enfocándome en una experiencia reciente de asesoría de un estudiante de maestría en educación de la UAM, institución pública ubicada en la Ciudad de México. Sin embargo, el tipo de dificultades e intervención realizados con él son representativas del trabajo realizado con diversos otros estudiantes. La figura 1 muestra ejemplos de proyectos recientes que he asesorado.

Figura 1. Proyectos de investigación

| Estudiante/ nivel | Tema de investigación |
|---------------------------|---|
| Carlos Alberto* /maestría | Concepciones docentes sobre la enseñanza y utilidad de la ética |
| Lilia /maestría | Las representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en la UPN Ajusto |
| Ángel Miguel /maestría | Enseñanza mediada por TIC |
| Lucía María /maestría | Las TIC: Estudio comparativo de su apropiación social en dos contextos escolares |
| María Fernanda /doctorado | Prácticas pedagógicas y habitus de educadoras en tres modalidades educativas a nivel primaria en la CDMX |
| Oscar Héctor /doctorado | Modelo de diseño y gestión de conocimiento una visión desde el pensamiento complejo. Prospectiva integral de desarrollo para la carrera de arquitectura del TECNM |

*NOTA: Todos los nombres son pseudónimos.

Desarrollo

Un rasgo común entre los investigadores educativos en formación es la dificultad, conflicto cognitivo o incluso resistencia ideológica a aceptar la idea de que la formulación de una política educativa (intenciones declaradas en documentos normativos expedidos por autoridades de nivel alto en la estructura burocrático-educativa) no significa en sí mismo que algo ha cambiado en el proceso educativo. Usualmente dan por hecho que el cambio en los documentos normativos (leyes, planes y programas, reglamentos) es en sí una “reforma educativa”, y pierden de vista, aun cuando así esto sea desmentido por sus propios datos de investigación o por su experiencia como docentes en las mismas escuelas que eligen como sitios de investigación. El reto pedagógico aquí es lograr una ruptura a la vez cognitiva, ideológica y cultural que impide ver cómo las percepciones y prácticas de los actores locales (maestros, alumnos) difieren de las expectativas de los tomadores de decisiones.

Al igual que muchos maestrantes y doctorantes en educación, Carlos Alberto (C.A. en adelante) propone un tema de investigación directamente ligado a su experiencia laboral como maestro del mismo sistema que desea investigar (Colegio de Bachilleres), y su interés inicial deriva de la “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS) realizada por el gobierno en el sexenio del presidente Peña Nieto (2012-2018).

C.A. batalló para generar y aterrizar un proyecto de investigación, por lo que el segundo año de su maestría tuvo que cambiar de asesor y me solicitó aceptarlo como tutorado. Tras casi un año de sesiones de asesoría, finalmente fue orientando su proyecto para adquirir un perfil más de investigación educativa que de investigación filosófica, lo cual no resultó fácil. Finalmente, logró realizar entrevistas a docentes de bachillerato que imparten la materia de Ética, y me cita a sesión de asesoría para decirme que tiene ya una serie de entrevistas realizadas y no sabe ahora qué hacer con toda esa información. Esto fue casi al final de los dos años de maestría, tras haber cursado seminarios teóricos y metodológicos.

Como otros tantos estudiantes, me pregunta: ¿qué hago ahora?, ¿cómo pongo las entrevistas en la tesis? Para muchos, es común el pensamiento de que las entrevistas simplemente se transcriben y se incorporan en “el capítulo de resultados”. Resulta evidente la dificultad para asimilar la idea de que los datos obtenidos en campo no son sino materia prima que se debe codificar y analizar para convertirla en conocimiento organizado y sustentado.

Más allá de las convenciones y complejidades de la escritura académica, lo que está de fondo aquí es la dificultad para conectar los distintos niveles de realidad o de información que han sido objeto de la investigación. Esto puede ser grave, en tanto un estudiante de posgrado dispone de las condiciones y la distancia necesarias para observar y pensar mejor las cosas, a diferencia de un docente (agobiado por la carga de trabajo) o un funcionario educativo (igualmente agobiado y además bajo presiones políticas).

La intervención incluye múltiples dimensiones y elementos (procesos de escritura, de investigación, de encuadre e interpretación, etc.), pero aquí me enfocaré en dos aspectos esenciales para entender la construcción de un objeto de estudio válido, relevante y sustentado: 1) La conexión entre contexto sociopolítico y contexto teórico, y 2) La distinción y conexión entre niveles de categorías en el análisis de datos.

A través de conversaciones de asesoría, trabajo con los estudiantes para hacerles ver que la investigación científica consiste en gran medida en recoger datos, observar en la realidad y tomar datos y muestras e interpretarlos y explicarlos. La diferencia entre ciencias naturales (biología, física, etc.) y las ciencias sociales es que éstas los datos no están mediados por el sentido y la significación que le otorgan los sujetos. En la investigación del comportamiento animal, por ejemplo, los investigadores sólo registran (observan, graban) y describen los movimientos o estados. En la investigación con humanos, en cambio, no sólo observamos lo que hacen, sino que los sujetos de estudio nombran, significan, interpretan y explican su propia experiencia. En la investigación social la gran diferencia es que lo que observamos son seres humanos, y los seres humanos tenemos lenguaje, y por ello tenemos la capacidad de nombrar, narrar y explicar la propia experiencia. No sólo experimentamos cosas con el cuerpo, sino que las nombramos e interpretamos.

Eso es el sentido o significación que está mediando la acción de los sujetos y, por tanto, el tipo de datos que se recogen. Por tanto, los dos grandes niveles del análisis en la investigación social es lo que se denomina *categorías émicas* y *categorías éticas*. Las categorías émicas son lo que en inglés llaman del “insider” y las éticas son del “outsider”; es decir, las categorías del observado y del observador. Esta es la gran diferencia entre ciencias sociales y naturales. En las ciencias naturales no hay “insider”, es decir categorías del observado. El perro, las placas tectónicas, las nubes o los virus no nombran lo que hacen. Por ejemplo, las nubes no dicen: “estamos molestos con los tabasqueños, por eso les vamos a echar una buena tormenta”. En la investigación social los sujetos sí tienen intenciones e interpretaciones y los nombran.

La intervención, por tanto, se enfoca en explicar esta diferencia. Quienes dirigen y quienes actúan en las instituciones sociales, como la institución educativa, necesitan comprender esto, si es que en verdad quieren tomar medidas que *funcionen*. Bourdieu planteó esto con elocuencia:

La ciencia social tiene que vérselas con realidades que han sido ya nombradas, clasificadas, realidades que tienen nombres propios y nombres comunes, títulos, signos, siglas. Así, so pena de asumir actos cuya lógica y necesidad ignora, debe de tomar como objeto las operaciones sociales de nominación y los ritos de institución a través de los cuales esas realidades se cumplen [...] al estructurar la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo... (Bourdieu 1982: 65).

Es decir, la investigación social no sólo consiste en observar hechos (“realidades”) y reportarlos. Lo que nosotros observamos es una realidad que ha sido nombrada y significada por los mismos sujetos que observamos. Veamos el ejemplo de una de las entrevistas realizadas por C.A. a una maestra de filosofía.

Cuando C.A. le pregunta cómo llegó a ser maestra, la entrevistada declara que no estudió para ser maestra ni tenía la intención de ser docente, sino para ser filósofa, porque eso le gustaba: “Yo estudié filosofía por inquietud personal, por vocación propia, y no estudié la carrera pensando dedicarme propiamente a la docencia”. Pero al terminar la carrera sólo encontró trabajo de maestra y, como carecía de formación pedagógica y no sabía cómo manejar al grupo, la pasó muy mal sus primeros años en el aula. Asimismo, agrega que el programa de la materia (Ética) le parece bien, pues incluye trabajos de autores clásicos como Platón, Aristóteles y otros, pero se da cuenta que no puede enseñar eso directamente con los alumnos porque su nivel experiencia, de conocimiento, y de lectura, no da para eso: “si les presento un texto de Aristóteles a los alumnos, ni le entienden ni les interesa ni se les queda nada”. Afirma, entonces, que su estrategia es sólo leer “una muestrecita de cómo escribe Aristóteles”, pero incluso eso lo hacen en clase y es ella quien les lee el texto en voz alta: “yo leo en el salón, considerando que también hay deficiencias en la comprensión lectora... entonces me encargo de que todos tengan contacto al menos auditivo con el texto”.

En la interacción con mis estudiantes busco, entonces, hacerles ver que lo que el sujeto entrevistado/a hace es justamente nombrar y explicar su propia experiencia, e introduzco los conceptos de *categorías émicas*, es decir del *insider* u *observado*, y las *categorías éticas*, del *outsider* u *observador*. Las categorías émicas son lo que la entrevistada dice de su propia experiencia, sus maneras de nombrar, categorizar y explicar la experiencia propia en su mundo de vida escolar. Por ejemplo, la entrevistada nombra con sus propias palabras su experiencia de no haber estudiado para maestra y la frustración de intentar enseñar el programa de la materia (producto de la llamada RIEMS) con estudiantes cuyos conocimientos y capacidades se quedan muy cortos en relación con ese programa, lo cual le llevó a adaptar contenidos y métodos que de alguna manera se alejan y desvían de lo esperado por los autores de la norma (reforma curricular).

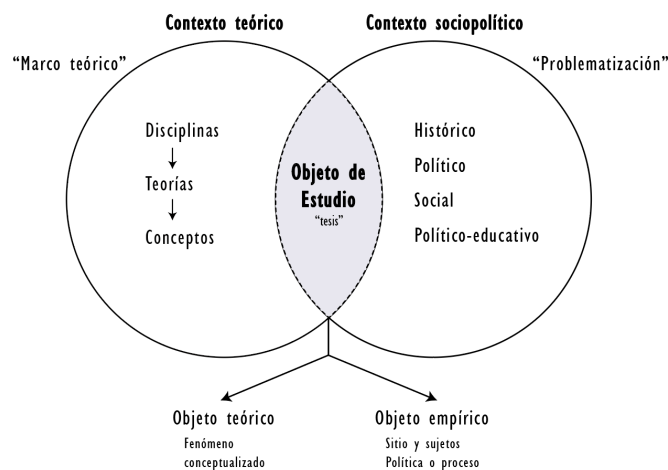
Por su parte, las categorías éticas son de dos tipos: *categorías intermedias* (palabras o frases con que codificamos y sintetizamos fragmentos de la narrativa del sujeto; tales como “razones para ser maestra”, “lectura en el aula”, etc.), y *categorías altas o teóricas* (conceptos o categorías que provienen de autores relevantes dentro del campo disciplinario y teórico).

En el caso particular de esta investigación de C.A., entran en juego al menos dos campos disciplinarios: la Ética, entendida como una rama de la Filosofía (por tanto, las teorías y categorías de autores importantes, desde la antigüedad griega, el renacimiento, o la época contemporánea), y la Educación, puesto que su programa de estudios es una maestría en educación (lo que supone elegir algún subcampo y su respectiva perspectiva teórico-analítica). Es significativo que, de estos dos campos, C.A. sólo había visualizado el campo de la Ética. Incluso tras los dos años de su programa, sólo había escrito una revisión de literatura sobre teorías de la ética, donde se enfocaba en exponer la diferencia entre los conceptos de ética y moral. Pero había perdido de vista o le resultaba difícil incorporar la perspectiva propiamente educativa y ubicar su estudio dentro del campo de la investigación educativa. Fue necesario recordar que él estaba en un posgrado en educación (no en filosofía) por lo que su problematización e interpretación debería estar enmarcada principalmente desde lo educativo, no desde la filosofía.

Esto no es un caso aislado. He sido sinodal de tesis incluso de doctorado cuyos trabajos parecerían más bien de ciencia política, sociología o filosofía, aun cuando sus posgrados son explícitamente en educación o pedagogía. Ciertamente hay corresponsabilidad de las instituciones formadoras, pero llama la atención que incluso a personas que han sido maestros en algún nivel educativo les sea difícil enfocar su investigación (e interpretación de datos) *desde lo educativo*. Construir el objeto de estudio como un tema o problema educativo es esencial, pues de ahí derivan preguntas educativas, una problematización e interpretación educativa y, eventualmente conclusiones y recomendaciones educativas.

La intervención pedagógica en este sentido consiste en informar al estudiante acerca de teorías y conceptos que pueden resultar pertinentes para su investigación y sugerirle que él mismo haga una revisión de literatura que le permita identificar el territorio teórico-educativo en donde se ubica su objeto de estudio. A C.A. en particular una posibilidad que le sugerí fue la teoría del curriculum, específicamente la distinción conceptual entre curriculum planeado, curriculum enseñado y curriculum aprendido (Gimeno 1991; Kurz et al 2009), puesto que su tema global (la RIEMS y sus implicaciones en la enseñanza de la Ética) así como los datos que recogió (entrevistas a maestras de Ética a nivel bachillerato) claramente señalaban la existencia de una brecha entre las *expectativas de la reforma curricular* y las *percepciones y acciones de los actores escolares*. Por tanto, además de conversaciones en extenso, he diseñado para este y otros estudiantes los esquemas de las figuras 2 y 3, que permiten visualizar la construcción del objeto de estudio y su andamiaje analítico.

Figura 2. Proyectos de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Tres niveles de categorías analíticas

| Categorías analíticas | Tipo | Ejemplo |
|---|---|--|
| Nivel 1 (narrativa del sujeto tal cual) | Émicas (observado) | “No estudié la carrera pensando dedicarme propiamente a la docencia” / “yo selecciono fragmentitos del texto y se los leo en el salón... me encargo de que todos tengan contacto al menos auditivo con el texto” |
| Nivel 2 (etiquetas o códigos temáticos para categorizar la narrativa del sujeto) | Éticas-intermedias (observador-codificación) | - Razones para ser maestra - Lectura en el aula |
| Nivel 3 (conceptos teóricos para categorizar e interpretar las categorías del nivel 2) | Éticas-teóricas (observador-teoría) | Currículo enseñado (vs currículo planeado) |

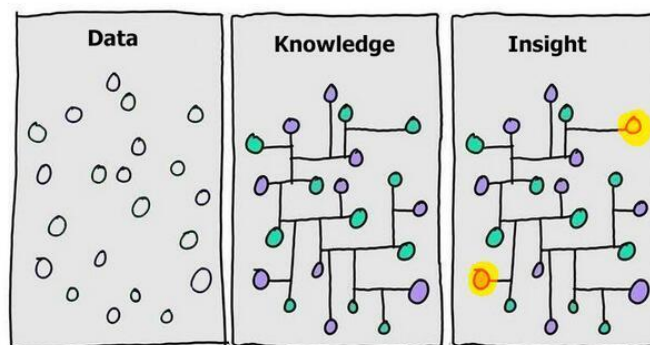
En cuanto al andamiaje para el análisis de datos, explico que cuando la maestra está hablando de cómo se realiza la *lectura en el aula* (categoría intermedia), de lo que está hablando es del *currículo enseñado*. Es decir, lo que se observa es que del currículo planeado, resultado una “reforma integral” que modificó los planes y programas de estudio, a la maestra le llega el programa de la materia (Ética) y ella decide modificarlo de la manera que explica. La intervención que realizo aquí con el futuro investigador, consiste en apoyarle dialógica y didácticamente para que llegue a mirar su propio objeto de investigación desde un marco analítico que *entrelace los datos empíricos y las categorías teóricas*. En el caso particular de C.A. esto significaba poner en relación la perspectiva émica de la maestra y la teoría educativa propuesta, a partir de lo cual sería posible concluir que hay una distancia significativa entre currículo planeado y currículo enseñado y, por tanto, es preciso abandonar la idea de que una reforma normativa es sinónimo de reforma educativa, pues el cambio normativo no modifica prácticas de enseñanza y menos aún el aprendizaje.

Dicho en otras palabras, la intervención educativa está orientada a llevar a los futuros investigadores o funcionarios educativos a analizar el proceso educativo con categorías más finas, tanto metodológicas como teóricas. En este ejemplo, lo mismo que con muchos otros estudiantes de posgrado, categorías metodológicas se refiere a entender tres cosas: 1) La acción humana está mediada por el sentido o significado; 2) Tanto el investigador (observador) como el investigado (observado) no sólo actúan en el mundo y lo experimentan, sino que lo nombran, categorizan e interpretan de acuerdo con sus propios marcos ideológicos y conceptuales; a estos marcos los llamamos *categorías émicas* (marcos del observado) y *categorías éticas* (marcos del observador); 3) Un investigador social debe decidir conscientemente desde qué marco de referencia (disciplina, teoría) va a interpretar sus observaciones empíricas, de lo contrario no sería un investigador-observador, sino que sería un *insider* más, y no tiene sentido hacer investigación para seguir mirando el mundo desde los marcos del sentido común de los actores sociales; 4) Este “sentido común” no es que sea malo o defectuoso, sólo que desde ahí es difícil o imposible ver procesos complejos que abarcan a los planos macro, meso y micro de la realidad que se quiere intervenir.

Conclusiones

Más allá de los casos particulares, que a nivel superficial difieren en cuanto a tema y sitio de investigación, formar investigadores a nivel posgrado significa formar sujetos capaces de ver más allá de la superficie, que no sólo repitan y reproduzcan el sentido común o los discursos oficiales, que identifiquen y conceptualicen problemas, en suma, sujetos *constructores de conocimiento*. Y construir conocimiento, a nivel posgrado, significa convertir datos inconexos en información organizada y ésta, a su vez, en conocimiento. Esta idea ha sido representada visualmente como se ilustra en la figura 4.

Figura 4. Diferencia entre datos y conocimiento



Esta imagen permite ver el salto principal entre datos y conocimiento. Los datos existen como puntos caóticos e inconexos, el conocimiento los conecta y ordena. La imagen muestra también un tercer nivel llamado “insight” donde el conocimiento ya no sólo son datos organizados sino explicados en forma brillante, de manera que el propio sujeto (y sus interlocutores) tienen la sensación de haber descubierto o comprendido algo que no era evidente al principio.

Esto es *crear conocimiento*. Retomando el objetivo central de esta investigación-intervención, la formación de investigadores a nivel posgrado significa justamente formar sujetos que dejen de ser reproductores y se conviertan en productores y creadores de conocimiento. Ello exige que sean capaces de plantear preguntas inteligentes (pensamiento crítico e inquisitivo), que conduzcan a recabar cierto tipo de datos (evidencias relevantes) y le den sentido a esos datos a partir de un proceso de análisis creativo donde el investigador construya categorías intermedias e interprete éstas a partir de marcos teórico-conceptuales pertinentes. Idealmente, se esperaba que los investigadores descubran por sí mismos algún tipo de verdad (insight) más allá de lo obvio. Desde la teoría vygotskiana del aprendizaje, esto es lo que se denomina *procesos superiores de pensamiento* (Vygotsky 1978), tarea que no es fácil pero tampoco imposible. Requiere enfocarse en lo substancial y no en lo superficial (por ejemplo, en la forma de citar y referenciar en formato APA). Cada vez más recibimos en los posgrados estudiantes cuya trayectoria escolar no les dio oportunidades de ejercitar este tipo de capacidades de pensamiento crítico de orden superior, por lo que la intervención pedagógica en este nivel es cada vez más necesaria.

Lograr que los estudiantes de posgrado comprendan que entre la normatividad de la política educativa (expectativas de tomadores de decisiones) y los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje (percepciones y acciones de los actores escolares) hay una gran brecha, producto de mediaciones culturales, ideológicas, políticas y laborales, es esencial para formar futuros investigadores y directivos del sistema educativo. Ellos tendrán en sus manos decisiones importantes, y éstas deberían basarse en un *conocimiento* y *comprensión* avanzados, no en nociones básicas o en discursos políticos que anuncian con bombos y platillos reformas “integrales” o “totales” que se desinflan a la vuelta de la esquina precisamente por ignorar los procesos y mediaciones que realmente regulan la dinámica de nuestras instituciones. Necesitamos que los maestrantes y doctorantes conecten los puntos y logren el *insight* necesario para pasar del pensamiento reproductivo al pensamiento crítico y creativo en el campo educativo.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1982). *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Darling-Hammond, Linda (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Ezpeleta, Justa y E. Weiss (Coords) (1994). Programa para Abatir el Rezago Educativo; Evaluación Cualitativa del Impacto: Informe Final. México, DIE-CINVESTAV.
- García, A., Hernández, G., Espinosa, M., Moreno, T. (2019) (Coords./Eds.). *Didáctica en acción: Distintas formas de enseñar en la universidad*. México: UAM Cuajimalpa.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández Z., Gregorio (1996). “Concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lengua escrita en secundaria urbanas del Estado de México”. *Reportes de Investigación Educativa*. México: SEP/ CONACYT.
- Kurz, A., Elliott, S., Wehby, Joseph H. y Smithson, J. (2009). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special. *The Journal of Special Education*, 44(3) 131-145.
- Navarrete, Alejandra (2021). Entre murmullos: las múltiples voces que atraviesan la escritura de la tesis. México: UAM (tesis doctoral).
- Serpa, Sandro y Carlos Miguel Ferreira (2019). Micro, Meso and Macro Levels of Social Analysis. *International Journal of Social Science Studies*, 7(3), May 2019.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Desigualdad de oportunidades educativas en el bachillerato de la UNAM y su relación con la experiencia estudiantil

Luis Antonio Mata Zúñiga

La presente ponencia estudia cómo se expresa la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) en la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) relacionada con el ingreso, permanencia y egreso en el bachillerato de la UNAM; así como en la experiencia subjetiva que construyen los estudiantes. Para ello, se analiza tanto la información disponible en el “Portal de Estadística Universitaria” de la institución; junto con datos obtenidos de la Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014 (EEBUNAM, 2014); además de complementarse con investigación de campo desarrollada por el investigador entre agosto de 2014 y marzo de 2015, mediante observaciones y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de los 14 planteles de esta opción educativa, a fin de conocer cómo es que las experiencias que construyen los jóvenes-estudiantes en su transición por este nivel educativo reflejan contextos educativos y socioculturales distintos.

A partir del principio de complementariedad metodológica (N. Blanco y Pirela, 2016) se integran perspectivas cuantitativas y cualitativas que procuran una triangulación de la información para contextualizar y complementar la lectura de los resultados aquí recuperados. En donde a la desigualdad de oportunidades educativas se le interpreta tanto como una diferencia de la distribución de las condiciones materiales entre las personas, pero también desde un entramado relacional y situado que construyen experiencias distintas entre estudiantes al interior de la misma institución.

En el desarrollo que sigue la DOE es vista como “la incidencia del origen socioeconómico en la probabilidad de realizar una transición entre niveles educativos” (E. Blanco, 2020) arrangement and changes in the inequality of educational opportunities (DOE, by its acronym in Spanish, pero también respecto de cómo los factores asociados con orígenes sociales distintos se articulan con escenarios de interacción diferenciados que corresponden a experiencias y transiciones educativas con significados disímiles. En este sentido, la *transición* entre la secundaria y la Educación Media Superior (EMS) -y hasta su egreso-, aquí es entendida como un complejo proceso vivido por jóvenes-estudiantes heterogéneos que inicia desde su ingreso, continuidad o interrupción de los estudios y egreso de la EMS, en donde se destacan las diferencias entre jóvenes-estudiantes y espacios escolares asimétricos al interior de una misma institución educativa.

El concepto *espacios escolares asimétricos* aquí es recuperado como resultado de la actual configuración de la EMS en la ZMVM, en donde se manifiestan circuitos escolares distintos que jerarquizan y segmentan las opciones educativas por su prestigio. Dicha segmentación concreta las asimetrías en estructuras de oportunidad desiguales (Villa Lever, 2017) las cuales marcan trayectorias educativas diferentes entre jóvenes con orígenes sociales distintos (Villa Lever, 2014; Villa Lever, et al., 2017), y se relacionan con experiencias, aspiraciones y significados escolares distintos entre los estudiantes.

Para visibilizar cómo se expresa la DOE en la ZMVM se describe el proceso de ingreso a la EMS a través del *Examen de asignación* convocado anualmente por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), en donde las opciones educativas disponibles están segmentadas por su prestigio. El acceso cerrado, derivado de mecanismos de selección como el de la Comipems, se traduce en un diseño institucional que promueve transiciones educativas que sistemáticamente favorece a quienes cuentan con mejores orígenes sociales.

Como se verá a continuación, el diseño promovido por la Comipems ha motivado que la desigualdad educativa se institucionalice, legitimando su prevalencia en el tiempo a través del “mérito” académico conseguido por los aspirantes en el Examen de asignación como mecanismo válido de selección; dando como resultado que las oportunidades educativas más demandadas sean captadas en su mayoría por quienes cuentan con mejores orígenes sociales. Esto ha fomentado diferencias simbólicas y objetivas entre las opciones e instituciones educativas que participan en el Concurso en la ZMVM.

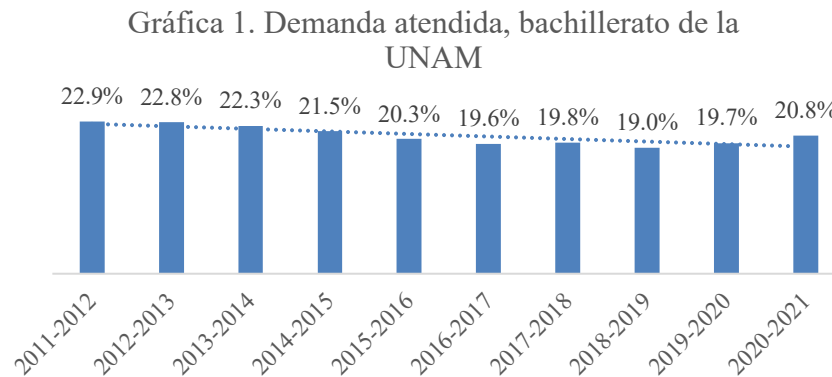
El diseño del Examen de asignación en la ZMVM

Desde 1996, para ingresar a las instituciones públicas que ofrecen EMS en la ZMVM, los egresados —o por egresar— de secundaria acuden a la convocatoria promovida por la Comipems y realizan el Concurso de Asignación, el cual consiste en la aplicación de un examen de conocimientos generales que comprende 128 preguntas, y que la propia Comipems define como un *dispositivo institucional de selección* para la asignación de las opciones escolares disponibles. Cabe destacar que la ZMVM, para efectos del Concurso, incluye a la Ciudad de México y a 22 municipios conurbados del Estado de México.

Desde su primera edición, los resultados del Concurso muestran que el ingreso a las instituciones públicas de mayor prestigio concentra a los estudiantes provenientes de los estratos socioeconómicos mejor ubicados en la ZMVM. Ello deja en claro que los factores adscriptivos (orígenes sociales) de los aspirantes se manifiestan como un factor relevante en el ingreso al bachillerato, acaparando aquellas opciones cuyos lugares disponibles son los más solicitados. Esto, además de haber sido registrado en diferentes investigaciones (Solís, 2014; Solís, Rodríguez Rocha, y Brunet, 2013) también ha hecho manifiesto que el peso de los orígenes sociales mantiene su presencia a lo largo de las trayectorias educativas de los jóvenes en la ZMVM (E. Blanco et al., 2014), estableciendo con ello que la configuración del ingreso a la EMS en la Zona se traduce en una segmentación educativa sostenida que favorece transiciones educativas cada vez más selectivas.

En este contexto, el bachillerato de la UNAM se ha mantenido como la opción educativa más deseada por el grueso de los aspirantes al Concurso. En su edición 2020, 54 por ciento del total de los aspirantes (302,709) eligió un plantel de la UNAM, consiguiendo su ingreso sólo 2 de cada 10 aspirantes (véase gráfica 1). Esta relación ha sido regular en el tiempo, reiterando que las instituciones educativas de mayor prestigio se mantienen como polos de atracción sólo disponibles para aquellos que consigan los mejores rendimientos en el examen.

Gráfica 1. Demanda atendida, bachillerato de la UNAM



Fuente: DGAE, UNAM.

La regularidad de los resultados del Concurso de asignación también ha sido consistente con la segmentación de las opciones educativas al interior del bachillerato de la UNAM. En este sentido se han descubierto polos de atracción al interior de este bachillerato que se identifican por su ubicación geográfica en la Ciudad de México. Esto ha quedado de manifiesto a través del número de aciertos que promedian los bachilleratos de la UNAM a lo largo del tiempo (véase tabla 1), destacando que el prestigio de las opciones educativas de mayor demanda también opera como un dispositivo de selección entre los aspirantes al interior de la misma institución.

Tabla 1. Número de aciertos para ingresar al bachillerato de la UNAM por planteles

| Año | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | Promedio |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----------|
| ENP 1 | 91 | 91 | 95 | 98 | 100 | 99 | 100 | 103 | 103 | 101 | 104 | 103 | 99 |
| ENP 2 | 98 | 98 | 102 | 104 | 107 | 106 | 106 | 109 | 109 | 107 | 110 | 110 | 105.5 |
| ENP 3 | 92 | 92 | 96 | 99 | 101 | 100 | 102 | 105 | 104 | 103 | 106 | 106 | 100.5 |
| ENP 4 | 83 | 83 | 86 | 89 | 93 | 91 | 93 | 97 | 96 | 95 | 98 | 97 | 91.7 |
| ENP 5 | 92 | 92 | 97 | 100 | 103 | 102 | 103 | 106 | 106 | 104 | 107 | 106 | 101.5 |
| ENP 6 | 101 | 101 | 107 | 109 | 111 | 111 | 111 | 113 | 113 | 111 | 114 | 114 | 109.6 |
| ENP 7 | 85 | 85 | 89 | 93 | 97 | 95 | 97 | 100 | 99 | 99 | 102 | 101 | 95.1 |
| ENP 8 | 85 | 85 | 89 | 92 | 96 | 95 | 96 | 100 | 100 | 99 | 102 | 101 | 95 |
| ENP 9 | 97 | 97 | 101 | 103 | 106 | 105 | 106 | 109 | 108 | 107 | 111 | 111 | 105 |
| CCH Azc | 78 | 78 | 81 | 85 | 90 | 88 | 90 | 94 | 92 | 92 | 94 | 93 | 87.9 |
| CCH Nau | 74 | 74 | 77 | 81 | 86 | 84 | 85 | 89 | 87 | 87 | 88 | 88 | 83.3 |
| CCH Ori | 83 | 83 | 86 | 89 | 93 | 91 | 91 | 96 | 95 | 94 | 97 | 96 | 91.1 |
| CCH Val | 81 | 81 | 84 | 88 | 92 | 90 | 92 | 95 | 94 | 93 | 96 | 99 | 90.4 |
| CCH Sur | 85 | 85 | 88 | 91 | 94 | 92 | 94 | 98 | 97 | 96 | 99 | 98 | 93 |

Fuente: DGAE, UNAM.

Derivado de la relación entre oferta y demanda educativa en los últimos años, se identifican tres polos de atracción entre las opciones de bachillerato de la UNAM en la ZMVM. El primero ubicado al sur de la Ciudad, representado por el Plantel 6 de la ENP; el segundo al norte, representado por el Plantel 9 de la ENP; mientras que el tercer polo lo completaría el Plantel 2, también de la ENP, al oriente de la Ciudad.

Dichos polos de atracción, además de ser consistentes con la demanda en el Examen de asignación años con año, también guardan relación con otros criterios que permiten entender cómo se construye la DOE al interior de este bachillerato. En primer lugar, el subsistema de la ENP se mantiene por encima del CCH en las preferencias de los aspirantes, además de que en la mayoría de los indicadores educativos la ENP obtiene mejores resultados que el CCH; por otro lado, los jóvenes inscritos en la ENP presentan condiciones socioeconómicas más favorables que los del CCH (Mata Zúñiga y Suárez Ibarra, 2016; Pogliaghi et al., 2015).

Diferencias y contrastes entre estudiantes y opciones educativas al interior de la UNAM

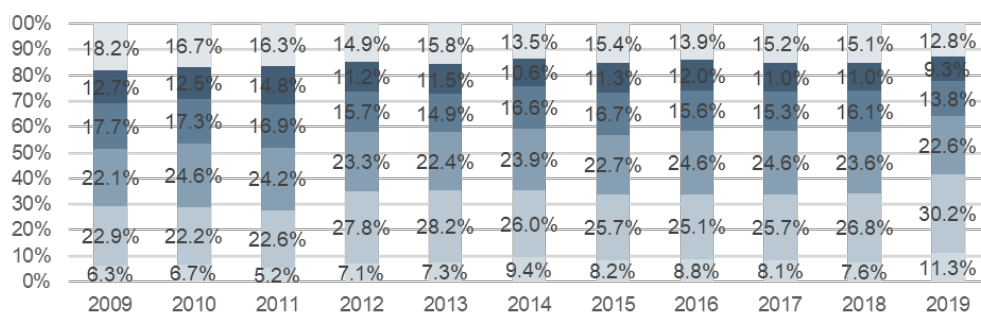
Entre los contrastes descritos por los estudiantes que asisten a la UNAM se ha registrado que los planteles ubicados al sur de la Ciudad de México —ENP 5, 6 y CCH Sur— estarían mayormente representados por los jóvenes de clase media, mientras que en el norte de la ZMVM los planteles CCH Naucalpan y Vallejo reúnen a un mayor número de estudiantes provenientes de clases populares. Mientras tanto, el plantel Oriente, que se encuentra ubicado en una zona precarizada de la Ciudad de México, cuenta con los estudiantes con condiciones socioeconómicas más complicadas de este bachillerato en la Ciudad.

Estos resultados, junto otros registrados con mayor detalle en otras investigaciones (Mata Zúñiga, 2021; Pogliaghi et al., 2015) visibilizan que el resultado de la actual configuración del ingreso a la EMS en la ZMVM, promovido por la Comipems, mantiene regularidades en el tiempo que describen importantes diferencias por subsistema y plantel al interior del bachillerato de la UNAM. De tal suerte que ingresar a esta opción educativa no representa necesariamente compartir prácticas, significados y experiencias comunes entre los estudiantes. Por el contrario, se ha identificado que al interior de este bachillerato las prácticas, los códigos culturales, consumos culturales, condiciones materiales entre los estudiantes, así como las experiencias escolares que ellos construyen resultan particularmente distintas, destacando con ello formas de desigualdad que se relacionan con los orígenes sociales, antecedentes escolares y características particulares de los estudiantes que ingresan a determinado plantel.

Esta relación entre jóvenes-estudiantes con determinados atributos sociales que ingresan regularmente a ciertos planteles da cuenta de la configuración resultante del actual diseño institucional de ingreso a la EMS en la ZMVM, en donde las prácticas y significados atribuidos a determinados bachilleratos por parte de los estudiantes mantienen correspondencia con experiencias escolares distintas, que marcan expresiones de desigualdad en las oportunidades educativas tanto objetivas como subjetivas.

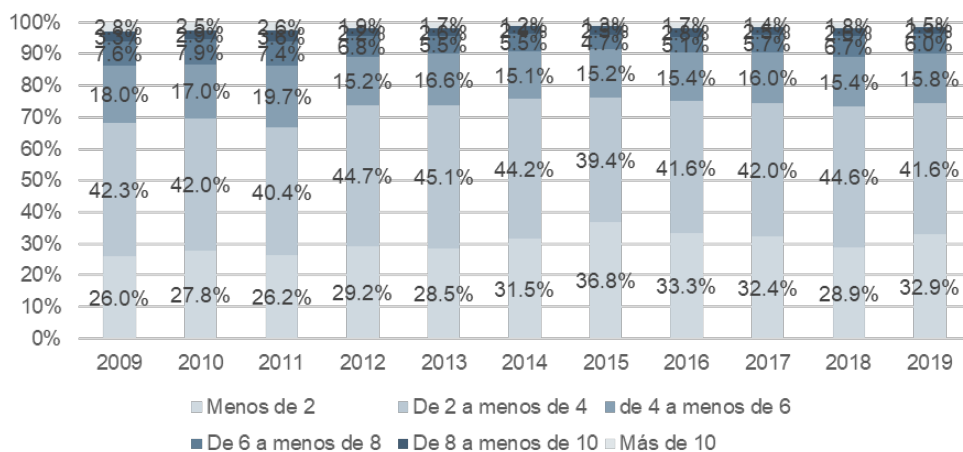
A fin de ilustrar las diferencias en la composición social de los estudiantes al interior de este bachillerato, se presenta a continuación un comparativo entre el ingreso mensual familiar en salarios mínimos entre los estudiantes de dos de los planteles que presentan mayores contrastes, la ENP 6 y el CCH Oriente (véase Gráfica 2 y Gráfica 3).

Gráfica 2. Plantel 6



Fuente: Portal de Estadística Universitaria, UNAM.

Gráfica 3. Oriente.



Fuente: Portal de Estadística Universitaria, UNAM.

De estos resultados a lo largo del tiempo se observa una diferencia consistente en los ingresos mensuales familiares entre los estudiantes de ambas opciones educativas que, a través de sus entrevistas, deja ver cómo es que estas distancias materiales en casa se reproducen mediante consumos y experiencias socioculturales igualmente distantes, las cuales se traducen en experiencias y formas de socialización particulares que se corresponden con perfiles subjetivos y prácticas distinguibles entre los estudiantes.

Además, estas diferencias materiales y culturales no sólo se expresan mediante perfiles subjetivos distintos, sino que también mantienen correspondencia con diferencias de logro y rendimiento escolares. A través de la

EEBUNAM, 2014 se identificó que sólo 50% de los estudiantes de primer año de todo el bachillerato de la UNAM dijo no haber reprobado materias, pero, al dividirlo por planteles, en la ENP 6 este porcentaje correspondió a 57.9%; mientras que en otros planteles con estudiantes en condiciones socioeconómicas menos favorables este porcentaje se redujo notablemente; sólo 22.1% de los estudiantes de primer año de la ENP 1 dijo no haber reprobado materias, y esto correspondió a 39.4% en el CCH Oriente.

Otros resultados han subrayado las diferencias entre estudiantes con orígenes sociales distintos al interior de este bachillerato. Sólo 1 de cada 4 ubicados en los deciles socioeconómicos más bajos logran terminar su bachillerato en el tiempo curricular definido por la institución (tres años), y mantenerse regulares en su trayectoria educativa (EEBUNAM, 2014). Resultados de este tipo fueron consistentes con el trabajo cualitativo, en donde la acumulación de materias reprobadas; mayor ausentismo a clase; y la presencia de experiencias de interrupción de la trayectoria escolar se hizo presente en mayor medida en los jóvenes con condiciones socioeconómicas menos favorables.

Gracias al trabajo cualitativo fue posible visibilizar que en las transiciones educativas no sólo se identificaron patrones objetivos asociados con la DOE, sino que a través de las diferencias entre espacios escolares al interior del bachillerato de la UNAM ocurren experiencias educativas distintas, que toman en cuenta la ubicación geográfica de los planteles; percepciones distintas sobre los prestigios entre subsistemas, planteles y turnos; así como las diferencias entre los contextos familiares; formas de sociabilidad al interior y en las inmediaciones de las opciones educativas, que van configurando circuitos de experiencia y de práctica entre los jóvenes-estudiantes que responde a intereses, significados y condiciones desiguales entre los individuos, y esto forma parte de la experiencia escolar y de la lectura sociocultural que los jóvenes-estudiantes mantienen de sus planteles.

Una lectura de este tipo permite incorporar un nuevo nivel de aproximación a la DOE, en donde se plantea que ésta no sólo debe ser pensada desde las diferencias en los orígenes sociales de los estudiantes, sino también en cómo las diferencias objetivas son recuperadas por los jóvenes y la manera en que éstas inciden en interacciones y formaciones culturales distintas, las cuales a su vez reflejan formas multidimensionales de experimentar la desigualdad educativa, desde las cuales se comparten, o no, formas de sociabilidad y de significado que configuran circuitos escolares disímiles desde donde se reproducen condiciones objetivas y simbólicas de desigualdad y de subjetivación, a propósito de cómo se relacionan los individuos con contextos socioculturales situados con las oportunidades educativas y de qué manera entran en juego sus experiencias biográficas para hacer frente a sus trayectorias.

Conclusiones

A fin de que la educación funcione como un eje de transformación y de justicia social entre jóvenes-estudiantes heterogéneos, las transiciones educativas (dispuestas a través del ingreso, permanencia y egreso) no deben depender de las características adscriptivas de base entre los jóvenes, y que éstas se traduzcan en esquemas sostenidos de reproducción de las desigualdades sociales en el tiempo entre opciones educativas disponibles en la ZMVM.

La permanencia de circuitos escolares distintos, que se configuran al ingreso de la EMS, mediante la jerarquización y segmentación de las opciones educativas disponibles, deja en claro que el diseño institucional promovido por la Comipems para acceder a la EMS fomenta una segmentación de la oferta educativa que reproduce y multiplica las desigualdades entre los aspirantes, al favorecer transiciones educativas cada vez más selectivas, las cuales favorecen el ingreso, permanencia y egreso de quienes cuentan con mejores condiciones sociales.

Abordar la DOE más allá de los factores adscriptivos de los estudiantes permite incorporar a la experiencia escolar como una herramienta analítica para una mejor comprensión de las transiciones educativas y de la manera en que se configuran significados, prácticas y circuitos sociales distintos y distinguibles entre los jóvenes-estudiantes, desde donde se expresan desigualdades tanto objetivas como subjetivas.

Desde esta breve aproximación, se reitera la necesidad de seguir analizando y señalando los problemas asociados con el diseño institucional impuesto por la Comipems para acceder a las opciones de EMS en la ZMVM –como aquí se pudo apuntar a través del bachillerato de la UNAM como caso de estudio–, en tanto que este diseño ha demostrado configurar una segmentación de la oferta educativa y transiciones favorables para aquellos quienes cuentan con mejores condiciones de tránsito. Esto obliga a impulsar un replanteamiento a fondo de los criterios de ingreso a la EMS basados en la aplicación de exámenes de asignación, en tanto que institucionalizan la DOE, al tiempo que fomenta el mantenimiento de experiencias escolares distantes entre estudiantes con orígenes sociales distintos.

Referencias

- Blanco, E. (2020). La Desigualdad De Oportunidades Educativas En México (1958-2010) Desplazamiento Y Reconfiguración. *Perfiles Educativos*, 43(171), 6–24. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.171.59387>
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/mesapublica/Caminos_desiguales.pdf
- Blanco, N., y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(1665–8140), 97–111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67646966005>
- EEBUNAM. (2014). *Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. UNAM-Seminario de Investigación en Juventud.

- Mata Zúñiga, L. A. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes-estudiantes del bachillerato de la UNAM*. Seminario de Investigación en Juventud/ Colegio de Directores de Bachillerato-UNAM.
- Mata Zúñiga, L. A., y Suárez Ibarra, J. J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, 68(68), 9–22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303004>
- Pogliaghi, L., Mata Zúñiga, L. A., y Pérez Islas, J. A. (2015). *La experiencia estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. UNAM/Seminario de Investigación en Juventud. <http://www.sij.unam.mx/images/publicaciones/publicacion1.pdf>
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. In *Caminos Desiguales* (pp. 71–106). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/ El Colegio de México.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103–1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 64(14), 33–45.
- Villa Lever, L., Canales Sánchez, A., Hamui Sutton, M., y Roqueñí Iburgüengoytia, M. del C. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Instituto de Investigaciones Sociales: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5290/1/expresiones_desigualdades.pdf

¿Qué podemos aprender de las percepciones de docentes y estudiantes a partir de los cuestionarios que acompañan a PLANEA?

Claudia A. Santizo Rodall

Un problema en la política educativa es cómo incorporar las opiniones y perspectivas de directores y docentes sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula y las prácticas de gestión de las escuelas. Una forma de recabar opiniones, amplia y sistemática, es a través de cuestionarios con preguntas cualitativas. Esta ponencia discute el alcance y significado de la información de los cuestionarios y su utilidad para la toma de decisiones de funcionarios, directores y docentes. Para discutir el tema consideramos los resultados de los cuestionarios de contexto aplicados a directores, docentes y alumnos en la prueba PLANEA de 6° de primaria de 2018.

En primer lugar es necesario señalar que las preguntas cualitativas de los cuestionarios son apreciaciones o percepciones sobre un tema o problema. Una pregunta a un docente puede ser: ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con la afirmación: Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos la solución a los problemas. La respuesta se proporciona en una escala Likert: i) totalmente en desacuerdo, ii) en desacuerdo, iii) de acuerdo y iv) totalmente de acuerdo (INEE, 2018a). Este acercamiento a la realidad no deja de ser una aproximación, con diversos grados de imprecisión, incluso con sesgos o distorsiones, de lo que realmente está ocurriendo. Esta pregunta, además, es sobre la opinión del docente pero no se averigua sobre las prácticas realizadas en el aula.

Las preguntas cualitativas buscan, implícita o explícitamente, conocer el desarrollo de la política de educación. En materia de enseñanza y gestión el interés se centra en indagar sobre el desarrollo la enseñanza y el aprendizaje activo o bien la enseñanza por competencias que se introduce en México, en 2006, con el inicio de la Reforma Integral de la Educación Básica y la introducción de planes de estudio en 2011 (SEP, 2011).

La política pública establece objetivos asumiendo que los funcionarios del sector y las figuras educativas orientaran su conducta por la normatividad establecida. Para fortalecer este propósito se establecen programas de capacitación para explicar el alcance y propósitos de los objetivos de política. Es por ello, que las preguntas cualitativas de cuestionarios de contexto recaban información acerca de si los objetivos de política se conocen, se aceptan o se adoptan en la práctica cotidiana de las figuras educativas. De manera implícita las preguntas de los cuestionarios de contexto buscan medir variables de las teorías que sustentan a la política cuyos resultados se espera observar en el tránsito de la enseñanza tradicional, con aprendizajes pasivos, hacia la enseñanza y aprendizajes activos de los estudiantes.

Otro aspecto es cómo se utiliza la información de los cuestionarios de contexto para tomar decisiones para la política educativa y en la escuela. En un sentido amplio, se refiere al mecanismo o el proceso por el cual esa información se incorpora a las decisiones de política educativa. Este tema no se discute en esta ponencia pero se discute la utilidad potencial de los cuestionarios de contexto para la toma de decisiones en el sistema educativo.

Propósitos de los cuestionarios y objetivos de política para la educación

En México en 2006 inició un proceso de cambio en la política de enseñanza y aprendizaje para sustituir el enfoque memorístico y el aprendizaje pasivo por un aprendizaje activo. Se introduce el objetivo de desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes para que éstos puedan utilizar lo que aprenden en la solución de problemas que les presenta la realidad. Es un enfoque de competencias que puede tener diferentes alcances. Becerril y Ortíz (2015: 3) señalan, por un lado, una base constructivista en las competencias al considerar el aprendizaje con base en el contexto de los estudiantes y, por otro lado, relacionarlo con el mundo laboral al considerar las competencias como aptitudes que deben mostrarse. Es suficiente destacar estos dos aspectos para remarcar que subyacen una o más teorías en la política educativa cuyo desarrollo y resultados se indagan a través de cuestionarios de contexto con preguntas cualitativas.

El cambio en el enfoque de enseñanza y aprendizaje en México se extiende al sistema educativo en 2011 con un nuevo plan de estudios de educación básica (SEP, 2011). En las bases pedagógicas del nuevo plan se consideran, entre otros, el proceso y el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, el trabajo colaborativo o evaluar para aprender. De igual manera, en 2012 en el plan de estudios para la formación de maestros (SEP, 2012) se destaca que el referente para la enseñanza es la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje. Con base en estos cambios, la capacitación de docentes y directores busca que la política sea comprendida y asimilada.

Los cuestionarios de contexto sobre prácticas de gestión en escuelas y enseñanza en el aula acompañan la aplicación de las pruebas estandarizadas de aprendizajes, nacionales e internacionales. Un propósito es relacionar los resultados de las pruebas con el contexto escolar, social y familiar de los estudiantes. Por otro lado, cuestionarios de contexto similares se utilizan en el estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje, el estudio TALIS por sus siglas en inglés, organizado por la OCDE (2014, 2020). En este se analiza el desarrollo de las prácticas de enseñanza y los estilos de liderazgo en la gestión y la enseñanza en varios países incluyendo a México.

La información recabada en los cuestionarios de contexto aplicados en México para el estudio TALIS de 2013 y la prueba PISA de 2012 son discutidos por Backhoff, Vázquez-Lira, *et al.* (2017). Este trabajo propone analizar el estado en que se encuentra en México el desarrollo de tres tipos de enseñanza: *Enseñanza activa*, *Activación cognoscitiva* e *Instrucción dirigida*. Las preguntas referidas a la *enseñanza activa* consideran el fomento para trabajar en proyectos de al menos una semana, el uso de TICS, la autoevaluación de alumnos, el trabajo en equipo para resolver un problema. En la *activación cognoscitiva* se pregunta si los docentes promueven que los estudiantes desarrollen pensamiento propio, resuelvan problemas de diferentes formas, relacionen conceptos con problemas de la realidad. Por último, la *instrucción dirigida* comprende preguntas sobre la enseñanza tradicional basada en tareas, preguntas cortas, presentar resúmenes, asignar trabajos a estudiantes según sus capacidades.

Los tres estilos de enseñanza señalados se utilizan en esta ponencia para discutir la utilidad de la información recabada en los cuestionarios de contexto aplicados en la prueba PLANEA de 2018 para 6° de primaria.

Percepciones y su medición

Las preguntas cualitativas sobre las percepciones de los actores, sobre un tema o problema, se valoran con escalas Likert (por ejemplo: nada, poco, a veces, siempre). Sin embargo, las valoraciones no son precisas y sin ambigüedades como en las variables cuantitativas, por ejemplo la variable edad. No discutimos en esta ponencia la metodología para elaborar cuestionarios de contexto valorados mediante escalas Likert, pero conviene anotar que Choi, Granero, y Pak (2010) discuten 48 tipos de sesgos o distorsiones, que agrupan en tres categorías, que se pueden presentar en las repuestas de un cuestionario cualitativo como son: sesgos en la redacción de las preguntas, en el diseño de las preguntas y por el uso de los cuestionarios o bien por la interpretación de los términos usados en las preguntas. Otra categorización de sesgos en preguntas cualitativas la discute la OECD (2013: 64).

Cuestionarios de contexto escolar de la prueba PLANEA de 2018 en 6° de primaria

Los cuestionarios de contexto aplicados en la prueba PLANEA de 2018 para estudiantes de 6° grado de primaria incluyen preguntas cualitativas sobre el contexto escolar de las cuales nos interesa discutir las referidas al proceso de enseñanza – aprendizaje. El Cuadro 1 incluye las preguntas realizadas a los estudiantes y se ordenan de acuerdo con dos tipos de enseñanza señalados por Backhoff, *et al.* (2017): *Activación cognoscitiva* y *Aprendizaje activo*.

Sobre la primera, son preguntas a estudiantes acerca de si el docente: toma en cuenta sus opiniones, los anima a dar opiniones y si crea confianza para preguntar dudas. Por otro lado, se incluyen tres preguntas en sentido negativo. Se pregunta al estudiante si lo interrumpen cuando participa en clase, si lo ignoran o bien lo regañan cuando comete un error. Este segundo grupo de preguntas contrarresta o va en sentido opuesto a la activación cognoscitiva. Estas preguntas en sentido negativo sirven para valorar la consistencia de las percepciones de los estudiantes, por ejemplo las respuestas de un estudiante no son consistentes cuando señala que lo toman en cuenta y animan a dar opiniones y al mismo tiempo señala que lo ignoran, interrumpen o regañan.

Cuadro 1. Preguntas a estudiantes ordenadas por tipo de enseñanza

| Tipo de enseñanza | ¿Con qué frecuencia tu(s) maestro(s) hace(n) lo siguiente? Escala Likert: i) nunca, ii) pocas, iii) muchas veces y vi) siempre | |
|-------------------------|---|--|
| Activación cognoscitiva | • toma(n) en cuenta mis opiniones durante las clases | • me interrumpe(n) cuando participo en clase |
| | • me anima(n) a decir lo que pienso | • me ignora(n) cuando participo en clase |
| | • me da(n) confianza para preguntar mis dudas en clase | • nos regaña(n) cuando nos equivocamos |
| Enseñanza activa | • organiza(n) actividades en las que podemos dar nuestra opinión y escuchar las de los otros (por ejemplo: trabajos, proyectos) | |
| | • toma(n) en cuenta nuestra opinión sobre las reglas del salón de clases | |
| | • nos anima(n) a decir lo que pensamos cuando estamos molestos con algún compañero(a) | |
| | • nos pide(n) escucharnos entre compañeros cuando estamos en desacuerdo. | |

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018b). Preguntas con codificación: PAB_56 a PAB_65.

Para conocer el tipo de información recabada en el cuestionario de contexto de estudiantes y docentes, se seleccionó al azar a un docente de una escuela primaria general de la Ciudad de México y se consideran las respuestas de sus estudiantes; se trata del docente número 1235 que atiende 18 alumnos. El Cuadro 2 presenta el resumen de las respuestas de los alumnos a las preguntas del Cuadro 1 y se agrupan las respuestas en: “nunca + pocas veces” y “muchas veces + siempre”.

Un primer aspecto es considerar la consistencia de las respuestas para lo cual se contrastan las preguntas sobre activación cognoscitiva (tomar en cuenta, animar, crear confianza) en contraposición a las preguntas en sentido negativo (interrumpir, ignorar, regañar), es decir si el estudiante se siente motivado por el docente no es consistente que al mismo tiempo el alumno sienta que se le interrumpe, ignora o es regañado. En el Cuadro 2 se marcan respuestas inconsistentes de 5 de los estudiantes.

La práctica pedagógica con base en la activación cognitiva es identificada por los estudiantes en 67% de las respuestas pero eliminando 22% de respuestas inconsistentes solo 44% de las respuestas corresponden a

esa práctica pedagógica del docente 1235. Por otro lado, 69% de las repuestas de los estudiantes señalan al trabajocolaborativo que corresponde a la enseñanza activa. Para estas preguntas no hay información adicional que permita valorar su consistencia.

Cuadro 2. Respuestas de estudiantes sobre prácticas pedagógicas del docente seleccionado en una escuela general primaria en la Ciudad de México

| Alumno | Activación cognoscitiva (docente) toma en cuenta, anima, crea confianza | | No activación cognoscitiva (docente) interrumpe, ignora, regaña | | Enseñanza activa trabajo en equipo, 4 preguntas | |
|-------------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|
| | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre |
| 24221 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 24226 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 24227 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 24228 | 0 | 3 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 24230 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 24231 | 2 | 1 | 3 | 0 | 4 | 0 |
| 24235 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 24242 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 4 |
| 24248 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 4 |
| 24250 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 24253 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 24263 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 |
| 24268 | 2 | 1 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 24269 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 24270 | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 1 |
| 24276 | 0 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 24281 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| 24283 | 0 | 3 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| Total respuestas | 18 | 36 | 44 | 10 | 22 | 50 |
| % respuestas | 33% | 66.7% | 81% | 19% | 31% | 69% |
| Respuestas consistentes | 15 | 24 | 38 | 1 | | |
| % consistentes | 28% | 44% | 70% | 2% | | |
| % no consistentes | 6% | 22% | 11% | 17% | | |

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (2018c).

Las prácticas pedagógicas de los docentes se indagan con las preguntas señaladas en el Cuadro 3. Esas preguntas se clasifican en la respectiva práctica pedagógica de acuerdo con la clasificación usada por Backhoff, *et al.* (2017).

Cuadro 3. Preguntas a docentes sobre sus prácticas pedagógicas

| Instrucción dirigida | Activación cognoscitiva | Enseñanza activa |
|---|--|---|
| ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su grupo en esta escuela? | ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones?: | ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su grupo en esta escuela? |
| Presento un resumen del contenido aprendido recientemente | Mi papel como docente es propiciar la investigación por parte de los estudiantes | Organizo a los estudiantes en grupos pequeños para encontrar una solución conjunta a un problema o a una tarea |
| Asigno un trabajo diferente a los estudiantes que tienen dificultad para aprender o a quienes pueden avanzar más rápido | Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos la solución a los problemas | Organizo a los estudiantes para trabajar en proyectos que requieren al menos una semana para completarse |
| Hago referencia a situaciones o actividades de la vida cotidiana para demostrar por qué el nuevo conocimiento es útil | Se debe permitir que los estudiantes piensen por ellos mismos en las soluciones a problemas prácticos, antes de que los docentes les muestren cómo resolverlos | Organizo a los estudiantes para que utilicen las tecnologías de información y comunicación (TIC) en proyectos o durante el trabajo en clase |
| Permito que los estudiantes practiquen en tareas similares hasta que estoy seguro(a) de que cada uno ha comprendido el tema | Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del plan de estudios | |
| Reviso los ejercicios o tareas de mis estudiantes | | |

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018b). Preguntas con codificación: PAB_18 a PAB_ 29.

Cabe observar que para la práctica pedagógica de activación cognoscitiva las preguntas indagan la opinión, es decir si los docentes están o no de acuerdo con un conjunto de afirmaciones. En otras preguntas se indaga si los docentes desarrollan diversas actividades en el aula. Se puede considerar que el estar de acuerdo con una actividad no significa, automáticamente, que esa actividad se desarrolle.

Las respuestas del docente 1235 a las preguntas sobre las tres prácticas pedagógicas se muestran en el Cuadro 4. En el mismo cuadro se incluyen otros tres docentes de la escuela 810. Como se observa, las repuestas del docente 1235 se ubican en un rango de “muchas veces + siempre” para las actividades de instrucción dirigida y enseñanza activa, y el docente expresa estar “de acuerdo + totalmente de acuerdo” sobre la activación cognoscitiva de sus estudiantes.

Los otros docentes de la escuela 810, de igual manera, desarrollan las tres prácticas pedagógicas con excepción de algunas actividades (marcadas en el Cuadro 4) donde expresan “desacuerdo” o sus actividades las realizan “pocas veces”.

Cuadro 4. Rango de respuestas sobre prácticas pedagógicas de docentes de la escuela primaria general seleccionada de la Ciudad de México

| | Pregunta | Respuesta de docentes | | | |
|----------------------|---|--|------|------|------|
| | | 1234 | 1235 | 1236 | 1237 |
| | ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? | 2.- en desacuerdo 3.- de acuerdo 4.- totalmente de acuerdo | | | |
| Activación cognitiva | Mi papel como docente es propiciar la investigación por parte de los estudiantes | 3 | 4 | 4 | 4 |
| | Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos la <u>solución a los problemas</u> | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Se debe permitir que los estudiantes piensen por ellos mismos en las soluciones a problemas prácticos, antes de que los docentes les <u>muestran cómo resolverlos</u> | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del plan de estudios | 3 | 3 | 2 | 3 |
| | ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su grupo en esta escuela? | 2.- pocas veces 3.- muchas veces 4.- siempre | | | |
| Instrucción dirigida | Presento un resumen del contenido aprendido recientemente | 2 | 4 | 3 | 2 |
| | Asigno un trabajo diferente a los estudiantes que tienen dificultad para <u>aprender o a quienes pueden avanzar más rápido</u> | 3 | 3 | 3 | 2 |
| | Hago referencia a situaciones o actividades de la vida cotidiana para <u>demonstrar por qué el nuevo conocimiento es útil</u> | 4 | 4 | 4 | 3 |
| | Permito que los estudiantes practiquen en tareas similares hasta que <u>estoy seguro(a) de que cada uno ha comprendido el tema</u> | 2 | 3 | 4 | 3 |
| | Reviso los ejercicios o tareas de mis estudiantes | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Enseñanza activa | Organizo a los estudiantes en grupos pequeños para encontrar una <u>solución conjunta a un problema o a una tarea</u> | 3 | 3 | 4 | 3 |
| | Organizo a los estudiantes para trabajar en proyectos que requieren al <u>menos una semana para completarse</u> | 2 | 3 | 4 | 3 |
| | Organizo a los estudiantes para que utilicen las tecnologías de información y comunicación (TIC) en proyectos o durante el trabajo en clase | 3 | 4 | 4 | 3 |

Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2018d). Preguntas con codificación: PAB_18 a PAB_ 29.

Conjuntando las respuestas de estudiantes y docentes en los Cuadros 2 y 4 podemos matizar la percepción que tienen los docente y sus estudiantes sobre cómo es la dinámica de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por un lado, los estudiantes consideran en una proporción entre 44% y 67% que su docente práctica la activación cognoscitiva, aunque éste señala estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esa práctica pedagógica. Un porcentaje de estudiantes, entre 28% y 33%, perciben o sienten que sus opiniones no son tomadas en cuenta, no se les anima o bien no se crea confianza para participar en clase. De igual modo, un tercio de los estudiantes señalan que no se realiza trabajo en equipo aunque los docentes señalan que lo practican muchas veces o siempre.

Cuadro 5. Respuestas del docente 1235 y sus estudiantes sobre prácticas pedagógicas

| | Activación cognoscitiva (docente) toma en cuenta, anima, crea confianza | | No activación cognoscitiva (docente) Interrumpe, ignora, regaña | | Enseñanza activa trabajo en equipo, 4 preguntas | |
|-----------------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|
| | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre |
| 18 alumnos del docente 1235 | | | | | | |
| Total respuestas | 18 | 36 | 44 | 10 | 22 | 50 |
| % respuestas | 33% | 67% | 81% | 19% | 31% | 69% |
| Respuestas consistentes | 15 | 24 | 38 | 1 | | |
| % consistentes | 28% | 44% | 70% | 2% | | |
| % no consistentes | 6% | 22% | 11% | 17% | | |

| Enseñanza | Activación cognoscitiva 4 preguntas | | Instrucción dirigida 5 preguntas | | Enseñanza activa 3 preguntas | |
|-----------|--|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|
| | Totalmente en desacuerdo + en Desacuerdo | De acuerdo + totalmente de acuerdo | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre | nunca, pocas veces | muchas veces, siempre |
| Docente | | | | | | |
| 1235 | 0% | 100% | 0% | 100% | 0% | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en datos de los Cuadros 2 y 4.

Discusión y conclusiones

Para analizar el contenido de los cuestionarios de contexto se utilizó el cuestionario que responden los docentes y sus estudiantes en la prueba PLANEA de 2018 para 6° grado de primaria. Esta es la prueba PLANEA SEN cuyo propósito es realizar un diagnóstico de la situación del sistema de educación básica con base en una muestra de escuelas. Otra prueba es PLANEA-ESCUELA que se aplica a todas las escuelas. Estas pruebas se aplican en 3° y 6° de primaria, 3° de secundaria y último nivel de educación media superior.

El cuestionario de contexto de la prueba PLANEA tiene un alcance limitado ya que solo se aplica a una muestra representativa de escuelas; sin embargo, el instrumento permite destacar su potencial utilidad para orientar las decisiones de gestión de la escuela, de enseñanza en el aula y de gestión del sistema educativo.

Estos cuestionarios de contexto permiten realizar un cruce de información entre las percepciones de los docentes y sus estudiantes sobre lo que ocurre en el aula. Se señalan los problemas que se necesitan atender, pero ¿a quién le corresponde esta tarea? ¿a la escuela? o ¿al docente? No se trata de imputar responsabilidades pero sí de acercarse a las posibles causas del problema y establecer soluciones. Hay varias dimensiones en este problema.

Un primer grupo de estudiantes son los que tienen percepciones negativas. La primera aproximación al problema es de carácter social, sin negar la importancia de lo pedagógico. Las percepciones negativas de los alumnos señalan la necesidad de una valoración hecha por trabajadoras sociales, lo que no siempre está disponible en las escuelas. Una opción es ampliar el alcance del programa para niños con necesidades especiales.

Segundo, las condiciones de los estudiantes de un grupo escolar no son homogéneas pero un enfoque de atención social se encuentra en los ambientes de aprendizaje. La pregunta que surge es acerca de las características deseables de un ambiente de aprendizaje que establezca las condiciones para desarrollar el aprendizaje activo y la activación

cognoscitiva. Adicionalmente, los cuestionarios de contexto requieren de preguntas adicionales orientadas a identificar y diagnosticar las condiciones que deben prevalecer en un ambiente de aprendizajes activos.

Tercero, para tomar decisiones pertinentes con base en la información de los cuestionarios de contexto se requiere validar la consistencia de las percepciones de los docentes, directores y estudiantes. Las preguntas cualitativas tienen un grado de incertidumbre ya que no son valoraciones exactas del problema que se busca analizar. Una opción es introducir en los cuestionarios de contexto la validación cruzada de respuestas sobre un tema, ya sea de un mismo estudiante o de un docente, o bien comparando las respuestas de los alumnos, sus docentes y el director de la escuela. El propósito no es imputar responsabilidades individuales sino identificar problemas para su atención.

Los cuestionarios de contexto que acompañan a las pruebas estandarizadas se utilizan para establecer las relaciones entre el logro escolar y diversas variables de contexto escolar, social, económico y familiar. Sin reducir la importancia de esos ejercicios para establecer diagnósticos globales del sistema educativo, hay que reconocer que se pierden características importantes a nivel de aula y escuela como la información de respuestas no consistentes de estudiantes y de los docentes que permitirían matizar o ponderar las respuestas. Es importante destacar la relevancia que tiene el construir un diagnóstico del SEN que sea consistente con los posibles diagnósticos que se realizan a partir de las condiciones de cada escuela. Sin duda es un ejercicio complejo, pero las nuevas tecnologías permiten el manejo masivo de datos de manera que no es un problema de carácter técnico.

Referencias

- Backhoff, E., Vázquez-Lira, R., Baroja, J. L., Guevara, G. P., y Morán, Y. (2017). *México en el proyecto TALIS-PISA: Un estudio exploratorio Importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas*. México. Consultado el 20 febrero 2021 en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/154/P1C154.pdf>
- Becerril, F., y Ortíz, A. (2015). *La controversia del enfoque por competencias en el modelo educativo mexicano* Trabajo presentado en: XIII Congreso Nacional e Investigación Educativa, Chihuahua: COMIE. Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2942.pdf>
- Choi, B., Granero, R., y Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 19(2), 106-118.
- INEE. (2018a). *PLANEA 2018, 6° de Primaria. Resultados de los cuestionarios de contexto*. México: INEE. Consultado el 20 abril 2021 en: https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PLANEAO62018_Resultados_de_Contexto_20190109.xlsx
- _____. (2018b). Estructura de datos PLANEA 2018. México: INEE - Mejoredu.
- _____. (2018c). *Lenguaje y comunicación, Matemáticas y Contexto de 6° de primaria (SAV)*. Consultado en: https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/Planea06_2018_Alumnos.zip
- _____. (2018d). *Bases de datos correspondientes al cuestionario de contexto: Cuestionario del docente tutor del grupo de 6° de primaria (SAV)*. Consultado en: https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PLANEAO6_2018_Tutor_Grupo.zip

OECD. (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. París: OECD.

_____. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS*. París: OECD. Consultado el 28 de julio de 2020 en: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264196261-en>

_____. (2020). *¿Cómo se enseña en el aula? Un nuevo estudio basado en vídeo*. París: OECD Publishing. Consultado el 20 noviembre 2020 en: <http://www.oecd.org/education/school/Teaching-in-Focus-brief-20-Spanish.PDF>

ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, (2011). México: Diario Oficial de la Federación, 19-08-2011.

ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, (2012). México: Diario Oficial de la Federación, 20 agosto 2012.