

Participación pedagógica, comunitaria y social del profesorado de primaria en cuatro municipios de Chihuahua, México

Pedagogical, community and social participation of primary school teachers in four municipalities of Chihuahua, Mexico

Claudia Celina Gaytán Díaz x^a ORCID: 0000-0002-4669-2888

Salvador Ruíz López x^b ORCID: 0000-0002-5005-7836

Daniel Alarcón Nakamura x^c ORCID: 0000-0003-0579-9176

Recibido: 3/03/2020 • Aprobado: 27/07/2020

Cómo citar: Gaytán Díaz, C. C., Ruíz López, S., & Alarcón Nakamura, D. (2021). Participación pedagógica, comunitaria y social del profesorado de primaria en cuatro municipios de Chihuahua, México. *Ciencia y Educación*, 5(1), 95-112. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp95-112>

Resumen

Este artículo trata sobre la participación pedagógica, comunitaria y social del profesorado de primaria y los motivos por los que participan en actividades y proyectos. El estudio es descriptivo basado en métodos mixtos, con una estrategia secuencial explicativa. Para este, se aplicó un cuestionario a una muestra de 800 maestros y 1,131 maestras en cuatro municipios de Chihuahua, México; además de realizarse dos grupos focales. Se encontró que uno de cada diez docentes manifiesta un alto nivel de participación en actividades escolares y en proyectos pedagógicos, no así en proyectos comunitarios y sociales. El profesorado hace alusión a la mejora de la calidad educativa o de los aprendizajes como los principales motivos por los que participan. Finalmente, se identificaron estrategias implementadas por los colectivos para promover la participación, como la libertad para expresar ideas y el apoyo y acompañamiento de los integrantes que favorecen el logro de objetivos.

Palabras clave: participación del profesor; participación comunitaria; participación social; docente de escuela primaria.

Abstract

This article is about the pedagogical, community and social participation of primary school teachers and the reasons why they participate in activities and projects. The study is descriptive based on a mixed methods study, with an explanatory sequential strategy. A questionnaire was applied to a sample of 800 teachers and 1,131 teachers in four municipalities of Chihuahua, Mexico. In addition, two focus groups were held. It was found that one in ten teachers shows a high level of participation in school activities and pedagogical projects, but not in community and social projects. Teachers allude to the improvement of educational quality or learning as the main reasons why they participate. Finally, strategies implemented by the collectives to promote participation were identified, such as the freedom to express ideas and the support and accompaniment of the members to favor the achievement of objectives.

Keywords: Teacher participation; Community participation; Social participation; Primary school teacher.

^a Centro de Investigación y Docencia, México. Correo-e: claudia.gaytan@cid.edu.mx

^b Centro de Investigación y Docencia, México. Correo-e: salvador.ruiz@cid.edu.mx

^c Centro de Investigación y Docencia, México. Correo-e: daniel.alarcon@cid.edu.mx



1. Introducción y referentes teóricos

La ciudadanía es la “disposición y preparación del individuo para participar de forma activa y efectiva en la vida social, política y económica de la sociedad en que vive, sobre la base del ejercicio de sus derechos como ciudadano y del cumplimiento de sus deberes (...)” (Torres, Álvarez y Obando, 2013, p.155). La participación se constituye entonces como la acción para ejercer la ciudadanía (De Alba, 2007; Tamayo, 2015). Por consiguiente, educación y ciudadanía se relacionan mediante la participación a partir de las decisiones relacionadas al involucramiento de las personas, en diversas actividades y proyectos. Para ello, se requiere contar con compromisos claros y desarrollar ciertas condiciones institucionales que permitan la integración de voluntades, las cuales, deriven en la pertenencia a equipos de trabajo (Muñoz, 2015).

Actualmente se reconoce la importancia de la participación de los distintos órdenes de gobierno, así como personas involucradas, directa e indirectamente, en la educación de niñas, niños y jóvenes para el logro de más y mejores condiciones de igualdad, equidad y justicia social. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017):

En México, la corresponsabilidad entre los órdenes de gobierno –federación, estados y municipios- en la prestación de los servicios educativos públicos deriva del mandato contenido en el artículo 3º constitucional, reglamentado por la Ley General de Educación (LGE) y las leyes de educación estatales que determinan el funcionamiento institucional y, de manera particular en el que señala la interacción, participación y colaboración entre los distintos actores involucrados a fin de cumplir la obligación de ofrecer educación de calidad a todas las niñas, niños y jóvenes. (p.172)

En adición, la participación de los diversos agentes educativos está presente en la legislación, a través del artículo tercero de la Ley General de Educación (LGE), párrafo cuarto, en donde se menciona que:

El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores,

maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes. (Ley General de Educación [LGE], 2019, parr.5)

El profesorado se encuentra entre dichos actores, puesto que es una figura central y trascendente, cuya participación puede ser un factor que contribuya al desarrollo de las personas, en diversos ámbitos de su vida. Su función no se circunscribe únicamente al aula, sino que influye de manera directa o indirecta en otros espacios mucho más amplios, como son el comunitario y el social en su conjunto.

De lo anterior surgen ciertas interrogantes: ¿Qué tanto conocimiento se tiene acerca de la participación docente en diversas actividades y/o proyectos? ¿Por qué participan? ¿De qué manera participan? Dichas interrogantes constituyeron el diseño y desarrollo de la investigación presentada en este artículo, en la que se pretende identificar las opiniones del profesorado de educación primaria sobre la frecuencia de su participación en proyectos de tipo pedagógico, comunitario y social, además de la indagación sobre los motivos que los impulsan a participar y la manera en que se desarrolla la participación al interior de las escuelas.

El conocimiento acerca de dicha participación resulta importante, pues se advierte como una condición necesaria para una práctica docente congruente y significativa que redunde en la mejora de los procesos educativos.

Por otro lado, en las recientes reformas educativas que se han implementado en México continúan vigentes las propuestas sobre formas de organización y trabajo en las que se desarrolle y fomente la participación activa de quienes forman parte de los procesos educativos formales y no formales, para identificar problemáticas, proponer innovaciones y transformar prácticas; con el objetivo de lograr una educación más equitativa y de calidad, más actualizada. En fin, una educación de excelencia.

El propósito de este trabajo es identificar la participación docente en proyectos pedagógicos, comunitarios y sociales del profesorado de primaria y los motivos por los que participan.

Se trata de un estudio descriptivo con la utilización de métodos mixtos, en el cual, en una primera etapa se diseñó, validó y aplicó un cuestionario a una muestra representativa de docentes del subsistema federalizado que laboran en los municipios de ciudad Juárez, Cuauhtémoc, Delicias y Chihuahua capital, durante el ciclo escolar 2018-2019. En la segunda etapa se realizaron dos grupos focales con docentes que laboran en Chihuahua y ciudad Juárez.

Para iniciar con el estudio y conceptualización de la participación se rescata que en el Modelo Educativo (ME) se describe la participación como la “forma de organización colectiva del trabajo, consistente en articular las funciones y tareas de manera que cada miembro del grupo dé soporte y reciba respaldo de los demás” (SEP, 2017, p. 213). En el mismo documento se definen además:

(...) los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo. (SEP, 2017, p. 29)

De acuerdo con algunos autores (Sánchez y Muriel, 2007, citados por Hurtado e Hínestroza, 2016; Salgado y Cabrera, 2017) participar implica tomar decisiones importantes para la vida de la comunidad, lo que implica a su vez, compartir objetivos cuya consecución se logre a partir de las aportaciones de todos los integrantes (Gómez, 2006; Corona y Morfin, citados por Ochoa, 2019).

En esta definición se extiende el concepto descrito en el ME de la educación básica, pues además del respaldo entre los integrantes de un grupo, se incorpora la capacidad de las personas en la toma de decisiones.

Por otra parte, a nivel más general, la participación se concibe como un principio rector de los derechos humanos y, desde este enfoque, debe “concebirse como el reconocimiento del derecho que tiene toda

persona a participar activamente, de manera informada, en todos aquellos asuntos, cuestiones, temas y/o actividades que lo afecten, le interesen y/o le atañan” (Torres, 2008, p.117).

En este sentido, diversos autores (Fullan, 2006; Ricardo y Bresciano; 2015) rescatan la importancia de que en cualquier proceso de participación, son los propios integrantes quienes, de manera voluntaria y sistemática, deben gestar los cambios a partir del planteamiento de objetivos y metas en común, ya que de ello depende su motivación y movilización hacia la consecución de los mismos.

Adentrándonos propiamente en el ámbito educativo, encontramos que históricamente ha existido la concepción de la participación desde una racionalidad meramente administrativa o técnica en la que se prescribe la organización de las actividades escolares desde la neutralidad, imparcialidad y regularidad de las acciones desarrolladas, incluso al interior de las aulas (Díaz, 2017; Pérez, 2017).

En estudios teóricos posteriores a esta disposición técnica e instrumental de las labores de la enseñanza, se han presentado posturas que rescatan el tiempo fenomenológico, propuesto originalmente por Andy Hargreaves, en el que se ponen en juego las apropiaciones del tiempo y el espacio desde las experiencias vividas por los sujetos, con múltiples posibilidades que se desarrollan en la construcción diaria a través de acciones por medio de las cuáles las personas construyen sus propios saberes (Pérez, 2017).

Dentro de esa perspectiva, “el centro escolar constituye un escenario cultural de producciones simbólicas, traducido en creencias, concepciones, ideas y representaciones acerca del compromiso educativo y del papel reservado a cada uno de los participantes de la organización” (Pérez, 2017, p. 56), pues “concebir la educación y los procesos educativos, sin tener en cuenta la participación de todos los agentes implicados en este proceso, es partir de un anacronismo obsoleto que impide avanzar en la mejora cualitativa de la educación” (Bataller, 2006, p. 27).

Esta perspectiva es la que define el posicionamiento, mirada, análisis y reflexiones realizados en la investigación presentada, pues se considera que únicamente a partir de las opiniones de los propios sujetos, en este caso los docentes de educación primaria, es que se tiene la posibilidad de transitar hacia el conocimiento de las situaciones, condiciones y motivaciones que definen sus decisiones y acciones cotidianas; tal es el caso de la participación en diversos proyectos.

En el ámbito propiamente pedagógico, los docentes desarrollan su práctica dentro del aula y al interior de los centros escolares. Servat (2005, citado por Obando 2008) indica que gran parte de los maestros participan cuando están convencidos de que sus intervenciones repercuten en las acciones desarrolladas en las escuelas, situación que se puede identificar a partir de la forma en que los colectivos se organizan al interior de las mismas.

Derivado de las intervenciones docentes, se puede generar su adhesión y compromiso con los objetivos y metas institucionales mediante la implicación en la toma de decisiones, que inciden en la motivación intrínseca de los profesores (Bataller, 2006; Obando, 2008; Rivas y Ugarte, 2014; López, 2018) y que redundan en una práctica profesional satisfactoria. De lo contrario,

... si los actores de la institución educativa quedan rezagados o al margen del proyecto curricular, se producirá un “punto ciego” que terminará por socavar el proyecto, dado que no habrá apropiación del currículo y menos aún compromiso por llevarlo a la realidad del aula y generar procesos de transformación e innovación. (Díaz Barriga y Barrón, 2017)

En este sentido, se advierte que una cultura profesional docente que tradicionalmente ha sido desarrollada dentro una estructura escolar rígida, plantea una dificultad significativa en el momento de asumir un tipo de enseñanza vinculada a la comunidad, a la intervención social y a la participación (Salinas, Oller y Muñoz, 2016).

A partir del reconocimiento de la influencia de la organización y dinámica al interior de los centros escolares, para facilitar o entorpecer los procesos de

participación docente en proyectos pedagógicos, es necesario retomar la idea de que su práctica, además del ámbito escolar, puede concretarse y trascender en otros espacios más allá del aula y la escuela.

Por lo anterior, es necesario abordar la temática desde el ámbito socio pedagógico, pues si se hace referencia al ámbito meramente educativo, no se tomaría en cuenta su participación en diferentes espacios y se negaría una cohesión entre las instituciones educativas y el contexto social (Álvarez et al., 2013, citados por Jacinto, 2019).

Bajo esta perspectiva, se reconoce que las implicaciones del trabajo docente no se quedan en los límites del aula o salón de clases, sino que son permeables en las relaciones con la comunidad. La enseñanza se convierte en una práctica relacional cuando se une a un esquema de relaciones que configuran un tipo de escenario social, sobre el cual, se generan o reconfiguran significados culturales sobre la naturaleza de la participación de los maestros (Perales y Escobedo, 2016; Pérez, 2017).

Cuando los equipos docentes se gestan y desarrollan en un ambiente escolar que favorece la participación, su desarrollo y fortalecimiento “no se desenvuelve de modo aislado al desarrollo de comunidades de aprendizaje y participación con los alumnos, con las familias, con la comunidad educativa en general” (Ferreiro y Stramiello, 2007, p. 2).

De acuerdo con Anderson (2002, citado por Ramírez, 2017) se deben crear espacios locales y sociales en los que los actores puedan aprender y ejercitar la capacidad de diálogo y debate necesarios, para el desarrollo de una auténtica ciudadanía. Dentro de estos espacios se encuentran los proyectos de tipo comunitario y social.

En los proyectos de tipo comunitario, además de los colectivos escolares, se integra la participación de los padres y madres en la escuela, atendiendo entre todos a la cuestión relacionada con la descentralización administrativa y la autonomía escolar (Fernández, 2012).

Se trata de un tipo de participación comunitaria, puesto que las personas se agrupan para responder a un interés colectivo y solucionar problemas de su entorno más cercano, como garantizar una educación de calidad para los estudiantes (Fernández, 2012).

Los proyectos de tipo comunitario se generan a partir del vínculo entre la escuela y la comunidad, donde los sujetos a través de la interacción, construyen, exigen e imaginan diversas formas de participar a través de los lugares, funciones, creencias y experiencias vividas para responder a un interés colectivo, como garantizar una educación de calidad; tal es el caso de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) (Fernández, 2012; Salgado y Cabrera, 2017).

Los CEPS están constituidos por los colectivos escolares y las autoridades educativas para contribuir en la construcción de una cultura colaborativa que propicie una educación de calidad (SEP, 2015).

Por otra parte, para identificar los proyectos de tipo social es necesario ampliar la mirada hasta un escenario colectivo más amplio, para tratar de incidir en poblaciones más extensas (Fernández, 2012). Dentro de estos proyectos se encuentran las Asociaciones Civiles y las organizaciones no gubernamentales, grupos sin fines de lucro conformados con el objetivo de realizar actividades que tienden al bien común. Este tipo de proyectos pueden ser impulsados hasta escenarios globales mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación, concretamente, las redes sociales.

Considerando el ejercicio de la ciudadanía por parte de los docentes, se torna necesaria su participación en proyectos no solo al interior de los espacios propiamente escolares, sino en otros espacios que trasciendan y coadyuven en el fortalecimiento de redes comunitarias y sociales para consolidar el tránsito hacia sociedades más democráticas, pues:

Una pedagogía centrada en la democracia ha de abrirse a la comunidad, al país, al mundo. Este proceso discurre a partir de una identidad personal y en relación con los otros (maestros, estudiantes, directivos, otro personal, los agentes de la comunidad, la familia), de tal manera que se vaya construyendo un nosotros colectivo, en donde es el diálogo, la convivencia y la participación los que permiten esa relación. (Torres, Álvarez y Obando, 2013, p. 165)

Se destaca en este contexto el nuevo rol docente como modelo, tanto en lo concerniente a su preparación profesional, como en el sentido de su participación para contribuir al desarrollo social, a la consolidación de la democracia y al alcance de metas superiores en el desarrollo del ser humano, a partir de su participación en los diversos espacios (Torres, Álvarez y Obando, 2013).

En relación a esta idea, Giroux (1990, citado por Meza, 2011) rescata la importancia de que “los docentes se relacionen con el conocimiento, con las formas como comprenden el conocimiento y enseñan las relaciones del conocimiento con su práctica social, con las relaciones políticas, económicas y con los valores de libertad, justicia y convivencia” (p. 140), pues de su concepción, comprensión y posicionamiento, derivan las acciones que caracterizan su práctica educativa.

2. Contexto de investigación

Debido a la limitación de recursos humanos y financieros, así como la logística desplegada para la aplicación de instrumentos directamente en las escuelas, se recurrió a tomar como base, los cuatro municipios que concentran al mayor número de docentes: Juárez, Chihuahua, Cuauhtémoc y Delicias.

Ciudad Juárez es un municipio fronterizo que colinda con El Paso, Texas, el cual, caracteriza por tener una gran proporción de población migrante de varios estados del sur de México y de países centroamericanos; su economía se basa en la industria maquiladora. Además, en este municipio se concentra la mayor cantidad de habitantes en el estado.

Chihuahua es la capital del estado que lleva el mismo nombre, es un municipio que ocupa el segundo lugar en cuanto a la densidad poblacional en el Estado; en él se concentran las principales actividades productivas, sobre todo el comercio de bienes y servicios, contando además con una infraestructura moderna, desde la cual ejerce el poder ejecutivo y legislativo estatal.

El municipio de Cuauhtémoc se encuentra en la región noroeste del estado de Chihuahua, en él convergen tres culturas: la mestiza, la indígena y la

menonita. Es uno de los principales productores de manzana en México, por lo que concentra a una proporción poblacional en esa actividad productiva. Geográficamente es la entrada a la Sierra Tarahumara, siendo el tercer municipio con mayor número de habitantes en el estado.

Finalmente, el municipio de Delicias se encuentra al sureste de la capital del Estado y es reconocido por su potencial económico, pues en él se ha desarrollado de manera importante el sector manufacturero, comercial y de servicios. Se destaca, además, a nivel nacional e internacional en la fabricación de muebles y es el cuarto municipio con mayor número de habitantes en el estado de Chihuahua.

3. Diseño metodológico

Como se describió anteriormente, el objetivo general de la investigación que se presenta en este artículo, es indagar acerca de la participación en proyectos pedagógicos, comunitarios y sociales por parte de los docentes de escuelas primarias ubicadas en cuatro municipios del estado de Chihuahua, México, así como de los motivos que tienen para participar y la manera en que lo hacen. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- a) Conocer la frecuencia de participación del profesorado de educación primaria en las actividades que se desarrollan en las escuelas.
- b) Analizar el nivel de participación del profesorado en proyectos pedagógicos, comunitarios y sociales.
- c) Identificar los motivos que tienen para participar en las actividades y proyectos.
- d) Conocer la manera en que se desarrollan las actividades al interior de las escuelas.

3.1 Tipo de estudio y método

La investigación es de tipo descriptivo y está basada en un estudio de métodos mixtos a partir de un procedimiento secuencial explicativo como estrategia general de indagación (Creswell, 2009) en dos fases o etapas: cuantitativa y cualitativa.

En la primera etapa se pretendió conocer las opiniones generales del profesorado de educación primaria con respecto a su participación al interior de las escuelas, en actividades y proyectos pedagógicos. Asimismo, se cuestionó acerca de su participación en proyectos más amplios, es decir, de tipo comunitario y social, así como los motivos que tienen para participar en dichos proyectos.

Posteriormente, en la etapa cualitativa, se indagó sobre las condiciones particulares de participación en las escuelas a partir del desarrollo de dos grupos focales.

La elección de métodos mixtos tiene que ver con los objetivos de investigación, puesto que a través de la utilización de un cuestionario en la primera etapa es posible obtener datos cuantitativos para realizar una descripción de las variables incorporadas en el estudio.

Por otra parte, a partir de los resultados obtenidos en dicha etapa, es posible profundizar sobre los hallazgos más relevantes a través de la incorporación de técnicas cualitativas, en este caso, los grupos focales; para rescatar y conformar el material empírico que complementa los resultados encontrados y permita la consecución de los objetivos de investigación.

3.2 Etapas de la estrategia secuencial explicativa

3.2.1 Etapa cuantitativa

Para la primera etapa de investigación, la población de interés corresponde a las y los docentes de educación primaria que imparten clases en el estado de Chihuahua y que pertenecen al subsistema federalizado, es decir, 3,566 maestros y 10,420 maestras de acuerdo a la estadística de inicio de ciclo 2018-2019, de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH, 2018).

En los municipios elegidos para desarrollar la investigación se calculó una muestra estratificada, para lo cual se utilizó el programa STAST, con un error máximo aceptable de 5 % y con un nivel deseado de confianza de 95 %. Además, para el cálculo de la muestra se tomó en cuenta la proporción que existe

entre hombres y mujeres que ejercen la docencia como profesión; esta información se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1

Chihuahua, México: Docentes del subsistema federalizado por municipio (Orden descendente)

Municipio	Total docentes	Total docentes por sexo		Muestra		Muestra Total
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Juárez	5,777	1511	4,266	307	353	660
Chihuahua	3,434	805	2,629	261	336	597
Delicias	717	168	549	118	227	345
Cuauhtémoc	646	161	485	114	215	329
Totales	10,574	2,645	7,929	800	1,131	1,931

Nota: elaboración propia a partir de los datos de SEECH (Inicio de ciclo 2018-2019)

Cabe destacar que se acudió a la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), para solicitar el apoyo y la anuencia como autoridad en la aplicación de los cuestionarios a las y los docentes seleccionados, asegurándose del pleno consentimiento de cada uno de ellos.

Para la aplicación del cuestionario, los investigadores acudieron directamente a las escuelas en donde se desempeña el profesorado que forma parte de la investigación; se solicitó el permiso de cada uno de los directivos y entregaron los cuestionarios de manera personal a las y los docentes, brindando el tiempo requerido para ser contestados.

3.2.2 Etapa cualitativa

Para la selección de las y los participantes y/o informantes clave en la segunda etapa de la investigación, se recurrió a contactar a las y los docentes de primaria que cursan sus estudios de Maestría en Educación del CID, en los centros de atención de ciudad Juárez y Chihuahua.

La elección de los participantes estuvo basada en los criterios de cercanía geográfica, en el caso de Chihuahua, pues los investigadores habitan en dicho municipio. La elección de los participantes de ciudad Juárez se rigió bajo criterios de conveniencia y oportunidad, pues los investigadores imparten clases en dicho municipio y se tuvo la facilidad de contactarlos y conformar dos grupos focales.

Se contactaron un total de 12 docentes en ciudad Juárez y 10 en Chihuahua, a quienes se les hizo la invitación para participar en dichos grupos. Sin embargo, solo se obtuvo una respuesta satisfactoria de 8 maestras y 2 maestros en Juárez, y 6 maestras y 1 maestro en Chihuahua, con quienes se organizaron los grupos y a quienes se entrevistó.

3.3 Técnicas de recolección

3.3.1 Etapa cuantitativa

Los datos de la primera etapa de investigación se recopilaron a partir del diseño de un cuestionario por parte de las y los integrantes del Cuerpo Académico Política y Gestión en Educación. Dicho cuestionario consta de 52 ítems distribuidos en tres secciones: 1) Seis preguntas de opción múltiple para rescatar los datos sociodemográficos, 2) Cuarenta y cinco preguntas cerradas con escala tipo Likert y, 3) Una frase de tipo inductor.

La validez de contenido de la segunda sección del cuestionario diseñado se determinó a partir de la opinión de seis investigadores con amplia experiencia en el tema de estudio, a quienes se les solicitó que evaluaran cada uno de los ítems. A través de la técnica Delphi, se calculó el índice de pertinencia (ip) y el índice de univocidad (iu). En ambos casos se obtuvieron puntajes altos: .95 pertinencia y .96 univocidad.

En un segundo momento se hizo una prueba piloto para medir la confiabilidad del instrumento, mediante un test-retest, con un periodo de 15 días entre la primera y la segunda aplicación.

El instrumento se aplicó a 87 profesores de primaria. Para medir la estabilidad del instrumento se aplicó el coeficiente de correlación “r” de Pearson, el cual arrojó un puntaje de .70, lo que indica que es un instrumento de confiabilidad aceptable.

Para confirmar estos datos se utilizó además el alpha de Cronbach, cuyo coeficiente de confiabilidad arrojó un puntaje más alto (.92). En un tercer momento, se llevó a cabo una prueba de validez de constructo. El modelo utilizado fue el de análisis factorial (AF), considerado como “una extensión de los modelos de regresión y de correlación múltiple y parcial, a su vez modelos derivados del modelo lineal general” (Barbero, Vila y Holgado, 2013, p. 30, citado por Arzola, Rangel y Gaytán, 2019).

El análisis factorial establece la existencia de factores compuestos de un número determinados de ítems con alguna similitud entre sí. Se divide en dos tipos: análisis factorial exploratorio (AFE), donde se localizan el número de factores o divisiones que presenta el instrumento; y análisis factorial confirmatorio (AFC), que se trabaja a partir de un número determinado de factores (Álvarez, 1995, citado por Arzola, Rangel y Gaytán, 2019).

Se generó un análisis descriptivo de las propiedades del cuestionario mediante medias, desviación estándar, asimetría, curtosis e índices de discriminación de cada ítem. Posteriormente se retiraron los ítems con una curtosis o asimetría baja. Después se realizó la comparación del modelo 1 (M1) con el modelo 2 (M2), ambos con las tres dimensiones, pero el M2 con menor cantidad de ítems en relación con el cuestionario inicial (Arzola, Rangel y Gaytán, 2019).

Para pasar al análisis confirmatorio, se utilizó al programa AMOS 21.0. Con éste se obtuvieron los modelos de ajuste: chi-cuadrado, la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), índice

de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), criterio de Información de Akaike (AIC), el índice de ajuste no normado (TLI) y el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI) (Arzola, Rangel y Gaytán, 2019).

El análisis factorial exploratorio mostró en cada uno de los 87 ítems iniciales del cuestionario, que la media se encontraba entre 2.00 y 3.73 y la desviación estándar ≥ 1.36 (tomando en cuenta que la escala de respuesta fue de 1 al 5) con un KMO de .924. La distribución de la curtosis varió entre los ítems y por ello se tomaron decisiones para probar un segundo modelo (M2) con 49 ítems de los 87 originales, de los cuales, se obtuvo un KMO .927, una media entre 2.92 y 3.70 con una desviación estándar ≥ 1.05 .

El resultado global del análisis factorial confirmatorio en el M1 (GFI .636; RMSEA .061; CFI .676) y en el M2 (GFI .839; RMSEA .062; CFI .878) en ambos la división se presenta en tres dimensiones, pero en cada una con subdivisiones. Para realizar el M2 se tomó la decisión de eliminar algunos ítems, por lo que finalmente la sección correspondiente a las preguntas cerradas con escala tipo likert quedó conformada por 45 preguntas.

En este artículo se presentan los resultados correspondientes a los siguientes ítems: a) ¿Con qué frecuencia participa en las actividades que se desarrollan en su escuela? y, b) ¿Con qué frecuencia participa en proyectos pedagógicos, comunitarios y sociales? Las opciones de respuesta a estas preguntas fueron: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

A partir de los resultados obtenidos con respecto a las actividades desarrolladas en las escuelas, se determinó el nivel de participación, situando las tres primeras opciones de respuesta en el nivel de baja participación, y las dos últimas, en el nivel de alta participación.

La captura de los datos se realizó en el Programa Estadístico para la Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) y los resultados obtenidos se exportaron al programa computacional Microsoft Excel, en donde se generaron las gráficas correspondientes.

Asimismo, con el objetivo de conocer los motivos que tiene el profesorado para participar, en el cuestionario se incluyó la siguiente frase: “Cuando participo en las actividades o proyectos lo hago por...” enunciado que se considera de tipo inductor y permite identificar a partir de una palabra, pequeña frase o descripción, los motivos que llevan a los docentes a participar en las actividades o proyectos.

Posteriormente, a partir de los conceptos que el profesorado describió, se crearon variables en el SPSS y se capturaron los datos con una codificación binaria en la que el número 1 indicaba presencia del concepto y el 0, ausencia del mismo; después se generó la tabla que concentra los resultados finales obtenidos, de la que se deriva la gráfica correspondiente.

3.3.1 Etapa cualitativa

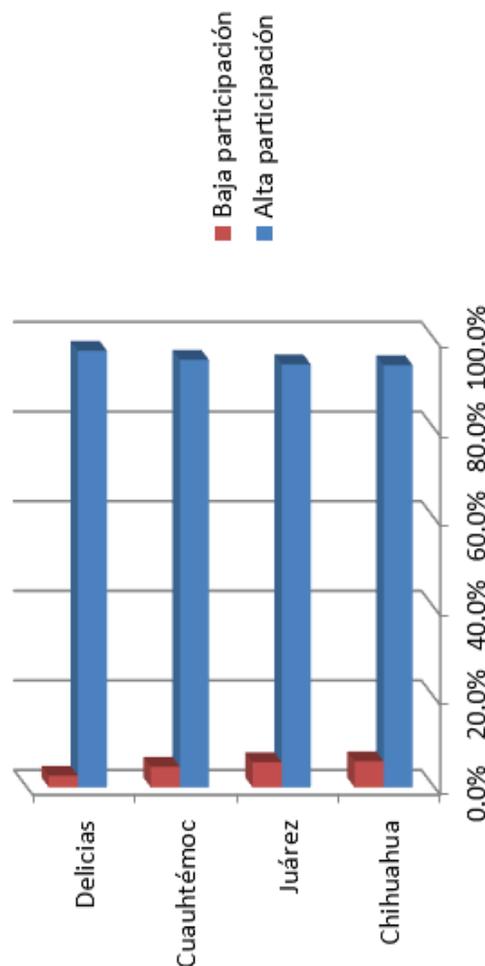
Para la etapa cualitativa se desarrollaron dos grupos focales en las que se indagó acerca de las condiciones de participación que prevalecen en los centros escolares, las preguntas detonadoras en dichos grupos fueron: ¿De qué manera se organizan las actividades en su escuela? ¿Cómo es su participación en dichas actividades? ¿Quiénes participan? ¿Cómo participan? ¿Cómo valora la participación de su colectivo escolar? ¿Han emprendido acciones para mejorar los procesos de participación? ¿Cuáles han sido dichas acciones? El objetivo es lograr un acercamiento a las condiciones de participación a través de los discursos y relatos del profesorado que conforma los colectivos escolares y quienes viven las experiencias suscitadas en su interior de manera cotidiana.

4. Resultados

4.1 Resultados de la etapa cuantitativa

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la etapa cuantitativa. En primer lugar, en la figura 1, se muestra el nivel de participación del profesorado en actividades institucionales:

Figura 1
Chihuahua, México: Nivel de participación docente en actividades institucionales por municipio

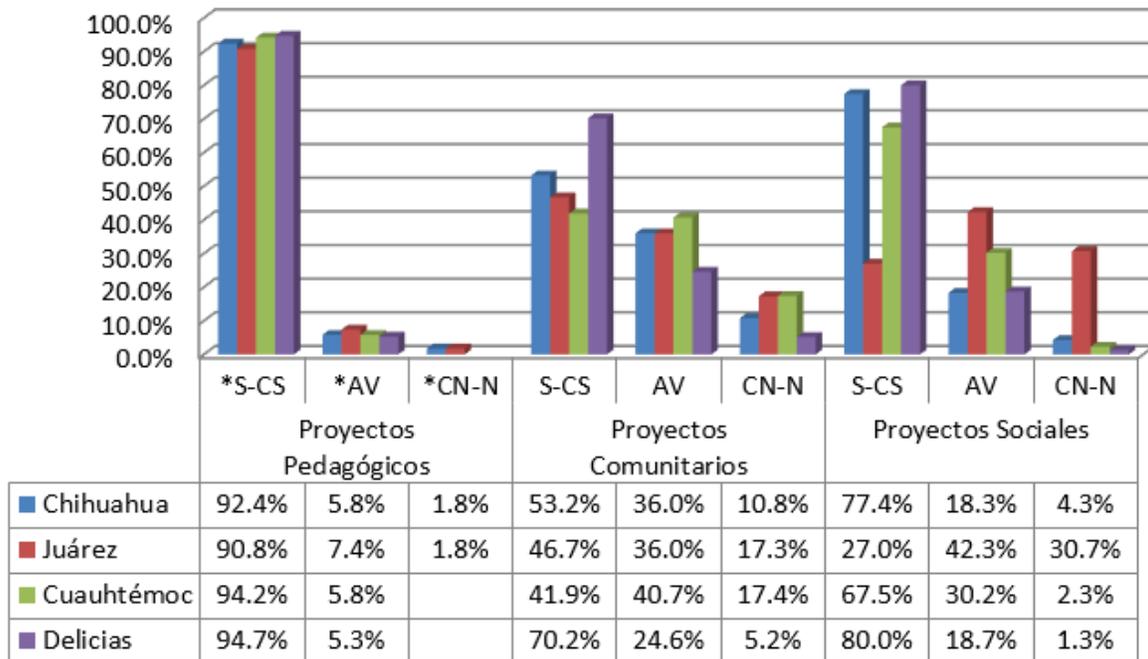


En general, los resultados arrojan que más del 90 % del profesorado en los cuatro municipios manifiesta un alto nivel de participación en las actividades institucionales. Se destaca que casi la totalidad de docentes que conformaron la muestra seleccionada en el municipio de Delicias (93 %) indica que tiene un alto nivel de participación en las actividades llevadas a cabo en sus escuelas.

Para continuar con la presentación de resultados, en la figura 2 se muestra la frecuencia de participación docente por tipo de proyectos:

Figura 2

Chihuahua, México: Frecuencia de participación docente en distintos proyectos por municipios



S: Siempre CS: Casi siempre AV: Algunas veces CN: Casi nunca N: Nunca

Se advierte que en los cuatro municipios siempre o casi siempre participa la mayor cantidad del profesorado en los proyectos de tipo pedagógico. Como se observa en el gráfico, dicho porcentaje oscila entre el 90.8 % y el 94.7 %, este último correspondiente a docentes que se desempeñan en el municipio de Delicias.

Por otra parte, 53.2 % de los docentes encuestados en Chihuahua, el 46.7 % en Juárez y el 41.9 % en Cuauhtémoc, siempre o casi siempre participan en proyectos comunitarios. Es en el municipio de Delicias en donde la proporción de docentes encuestados que participan en proyectos comunitarios es la más alta, pues siete de cada diez docentes siempre o casi siempre participan en proyectos que involucran a otros agentes como padres, madres de familia y autoridades educativas, además de los propios colectivos escolares.

De manera general, se observa que los porcentajes de los docentes que siempre o casi siempre participan en proyectos comunitarios bajan en relación con quienes participan en proyectos pedagógicos.

Finalmente, el 77.4 % de docentes encuestados en Chihuahua, 67.5 % en Cuauhtémoc y 80 % en Delicias siempre o casi siempre participan en proyectos sociales. De esta manera, el porcentaje de docentes que siempre o casi siempre participan en proyectos sociales en el caso de Chihuahua, Cuauhtémoc y Delicias se incrementa en relación a la participación en proyectos de tipo comunitario. Únicamente en el caso de ciudad Juárez, este porcentaje disminuye drásticamente hasta un 27 % de docentes que manifiestan que siempre o casi siempre participan en proyectos sociales.

Hasta aquí se puede dar cuenta de la variación proporcional entre la participación docente de acuerdo al tipo de proyectos, pues es en el caso de los proyectos pedagógicos, de manera general, en los que una alta cantidad del profesorado que formó parte en la investigación manifiesta que siempre o casi siempre participa, mientras tanto, dicha proporción disminuye en cuanto a su participación en proyectos comunitarios y sociales.

Se resalta el hecho de que en tres de los cuatro municipios (Chihuahua, Delicias y Cuauhtémoc) el porcentaje de profesores que siempre o casi siempre participan en proyectos sociales es mayor a quienes lo hacen en proyectos comunitarios. Con respecto a los motivos que generan la participación del profesorado de educación primaria en los proyectos o actividades, se presentan los resultados en la tabla 2.

Tabla 2

Chihuahua, México: Motivos por los que el profesorado participa de acuerdo al municipio en el que labora (Porcentajes)

Motivos por los que participa el profesorado de primaria	Municipio del estado de Chihuahua			
	Chihuahua	Juárez	Cuauhtémoc	Delicias
Responsabilidad	8.50	8.00	9.60	8.40
Compromiso	16.50	13.50	10.80	13.70
Obligación	4.70	0.60	1.20	
Vocación	2.20	2.80		2.10
Ética profesional	2.20	2.10	1.20	2.10
Convicción	5.40	4.60	7.20	7.40
Colaborar (Apoyar, Ayudar)	9.80	7.00	11.00	6.30
Mejorar (Calidad, Aprendizaje)	22.20	28.50	36.10	20.00
Bienestar (Alumnos, Escuela)	4.70	7.70	6.00	11.60
Gusto/Amor a mi trabajo	23.80	25.20	16.90	16.80
Total	100.00	100.00	100.00	100.00

Mejorar la calidad de la educación y el logro de mejores aprendizajes, son los aspectos que mayor cantidad del profesorado en Cuauhtémoc, Juárez y Delicias describieron como sus motivos para participar en los proyectos y actividades, mientras que, en Chihuahua, se destacaron el *gusto y amor por su trabajo* y, al igual que en los otros municipios, la *mejora de la calidad educativa y el logro de mejores aprendizajes*.

De esta manera, son estos tres aspectos los principales motivos que, de manera general, pueden consi-

derarse como detonantes para la participación del profesorado en educación primaria, que labora en los municipios en que fue realizada la investigación.

Otro aspecto identificado de manera recurrente como detonante de la participación docente en los cuatro municipios fue el *compromiso*, seguido por la *colaboración* en el sentido de apoyo y ayuda mutua, así como la *responsabilidad* y el *bienestar*, tanto de sus alumnos, como de sus escuelas en general.

En estos aspectos, continúan presentes elementos que están relacionados con la motivación intrínseca, pero también se incorpora la colaboración y ayuda mutua entre compañeros, lo que hace referencia a condiciones de motivación extrínseca (López, 2018), generadas a partir del apoyo entre colegas, colectivo y comunidades educativas, pues, al hablar de colaboración, necesariamente se hace referencia a los otros.

Aparece también el alumnado, como detonante de una participación docente basada en la búsqueda del bienestar de sus estudiantes. Finalmente, entre los términos con menor cantidad de menciones se encuentran *convicción*, *obligación*, *vocación* y ética profesional, entre ellos, quizás únicamente el término *obligación* pueda ser considerado como desfavorable en cuanto al desempeño que pueda esperarse del profesorado y, sobre todo, que impida su participación en espacios más amplios como los comunitarios y sociales.

4.2 Resultados de la etapa cualitativa

4.2.1 Participación del profesorado

Una vez concluida la etapa cuantitativa, en donde la mayoría de las y los docentes manifestaron una alta participación en las actividades desarrolladas al interior de sus centros de trabajo, así como en proyectos de tipo pedagógico, se rescató información de tipo cualitativo obtenida en los grupos focales; se rescatan las siguientes descripciones de tres maestras:

Mi participación en la escuela en la que laboro es activa, me gusta proponer nuevas ideas y apoyar a mis compañeros cuando lo requieren, ellos saben que siempre encontrarán en mí un punto de apoyo. Tengo buena comunicación con todos los colegas, con unos

más que otros pero con un clima de respeto hacia su trabajo. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:36)

Mi participación en la organización se da a través del aporte de ideas, así como la realización de las acciones necesarias para llevar a cabo cualquiera de las tareas encomendadas. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:110)

Desde que ingresé a mi institución escolar, siempre he buscado la manera de apoyar el trabajo que realizamos como colectivo, a mis compañeras y por supuesto a mis alumnos. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:107)

Los comentarios anteriores tienen que ver con involucramiento de las docentes, de manera general, en las actividades que se desarrollan en sus escuelas, destacando la importancia de aportar ideas y el apoyo entre compañeros.

Otras descripciones hacen referencia a la participación docente centrada, de manera preponderante en el alumnado:

Considero mi participación como buena, distinta y dinámica, me comprometo cara a cara con el alumnado al brindar parte de mi conocimiento adquirido con paciencia, seguridad, que sea diferente y lograr un futuro distinto y provechoso para ellos que son el objetivo (...) destacando la habilidad personal de cada uno de los alumnos, es decir, si tengo un alumno destacado en matemáticas trato de brindarle las herramientas y lo guío en el camino para que pueda reforzar su conocimiento y pueda destacar en alguna competencia de su habilidad, como docente invito a darnos la tarea de averiguar los intereses de cada alumno para de esa manera pulir y se pueda lograr algo mágico. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:209).

Mi participación en la institución que laboro se centra en la atención al grupo de 6º A, donde desempeño la función como docente y llevo a cabo diversas actividades, para que todos los niños y niñas que lo conforman puedan construir los aprendizajes que se estipulan de acuerdo al nivel que cursan, pues cada uno presenta distintas necesidades. Además participo, en este ciclo escolar, como responsable de la escolta de bandera y realizo la comisión de asistencia, estas dos comisiones a la par con mi homóloga. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:131).

En otra descripción, una docente enumera las actividades realizadas de acuerdo a la importancia que representan para ella:

Mi participación en la escuela va encaminada al cumplimiento de las diversas actividades y comisiones a lo largo del ciclo escolar como lo es: guardia de seguridad vial, cuidar la puerta de entrada, guardias en los recreos, realizar lo planteado en mi comisión, asistencia y participación en reuniones de consejo técnico u otras de menor importancia, participación en celebraciones como 10 de mayo, kermeses, día del niño, entre otras. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:194).

Una vez más, a partir de esta descripción, se advierten otras actividades que realizan las y los docentes en las escuelas. Entre las actividades descritas como más importantes, se identifican las que tienen que ver con el cuidado de la integridad física y emocional del alumnado y la participación en los consejos técnicos escolares.

Estrategias implementadas para favorecer la participación en las escuelas primarias

En el análisis de resultados cuantitativos realizado previamente se encontró que el profesorado refiere una alta participación al interior de los centros escolares en los que se desempeñan, por lo que, al relacionar esa información con el contenido del material empírico recabado en los grupos focales, se rescatan algunas descripciones que pretenden ser una pauta inicial de reflexión hacia las estrategias que los colectivos escolares han implementado, para detonar la participación en las escuelas primarias:

Entre colegas solemos compartir métodos, técnicas y estrategias que nos funcionan con los diferentes grupos para auxiliarnos o darnos ideas de cómo atender y satisfacer la diversidad del alumnado. Llevando así un proceso de enseñanza y aprendizaje colaborativo en constante comunicación. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:82).

Mi comunicación con mis compañeros docentes es bastante, ya que procuramos compartir estrategias y hacer de nuestro trabajo algo más completo. Nos

preocupamos por el bienestar de nuestros alumnos y tratamos de eliminar cualquier barrera que les impida desarrollarse sanamente. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:91)

La cultura en mi escuela es de libertad, compromiso y respeto, lo que buscamos es que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo, todos los que conformamos la comunidad educativa estamos siempre cambiando para mejorar buscando las mejores estrategias para que los alumnos sean lo mejor posible y puedan tener en su familia y la sociedad un lugar para vivir y convivir sanamente, los profesores, directivos, aunque cada uno con diferentes posturas, opiniones y puntos de vista, damos el ejemplo para nuestros alumnos y padres de familia aunque a veces es difícil, siempre procuramos ser nuestra mejor versión. (DPMa.APE.2017.2018.rtf- 1:180)

Nuevamente, es interesante encontrar en las descripciones anteriores, la referencia hacia algunos de los motivos que tienen las y los docentes para participar en las actividades y proyectos escolares tales como la colaboración entre compañeras y compañeros para auxiliarse y compartir estrategias encaminadas al bienestar del alumnado, que se convierte en una guía fundamental de su trabajo, como ellos mismos lo expresan.

5. Discusiones y conclusiones

Retomando la idea de que “la mayoría de los docentes participan cuando creen que su intervención tiene una influencia en lo que sucede en los centros y, en la medida en que su trabajo y la organización le satisfacen” (Servat, 2005, citado por Obando, 2008, p. 94), se puede advertir que la alta proporción del profesorado que manifiesta un elevado nivel de participación en las actividades de las escuelas, da cuenta de que existe un ambiente propicio para que puedan formar parte de ellas, lo que puede ser considerado muy favorable, pues de ello depende el logro de los objetivos y metas comunes establecidos por los colectivos escolares.

Definitivamente, la participación docente es una clave fundamental para el buen desarrollo, no solo de

los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan dentro de las aulas, sino de todas las demás tareas que se llevan a cabo en las escuelas, que van desde las actividades de tipo organizativo, en el caso de comisiones internas y/o eventos académicos y culturales, hasta las propias exigencias administrativas de llenado, presentación y captura de reportes y calificaciones en el Sistema de Información Educativa (SIE); acciones que muchas veces demandan no solo su participación dentro del horario escolar, sino que requieren de tiempo extra escolar.

La alta proporción de docentes que hace explícita su participación en proyectos de tipo pedagógico es muy relevante, pues, se constituye como un valioso mecanismo de formación continua encaminado a que las escuelas:

... se conviertan en comunidades de aprendizaje, que hagan de la reflexión colectiva sobre la vida escolar y la práctica pedagógica un trabajo inherente a la profesión docente y al quehacer diario de las escuelas, esto a través de reuniones presenciales de academias, círculos y grupos de estudio o consejo técnico para reflexión, contextualización y solución de dudas. (SEP, 2017, p. 136)

Dichas acciones requieren la participación decidida y comprometida del profesorado y tienen como base la sistematicidad y el seguimiento para el mejoramiento y transformación de las prácticas educativas, partiendo de la detección de las necesidades particulares y contextuales del alumnado que se atiende.

Además, la amplia participación que tienen las y los docentes en las actividades institucionales, sugiere que existe un alto grado de compromiso con las tareas que se desarrollan al interior de las escuelas y que se concretan en mayor medida dentro del aula.

Sin embargo, además de que muchas de esas actividades tienen que ver con aspectos de tipo administrativo y organizativo, generalmente requieren de acciones y actividades llevadas a cabo en horario extraescolar para la preparación previa de recursos, así como de seguimiento y/o evaluación de los productos de clase y la reflexión misma sobre la propia práctica, información que se corrobora a partir de los resultados obtenidos respecto del alto nivel de participación en proyectos de

tipo pedagógico que atañen a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es interesante observar la correspondencia entre los resultados en la etapa cuantitativa de la investigación con respecto a la amplia participación del profesorado en los proyectos pedagógicos y los motivos que tienen para participar en ellos, pues es precisamente el área pedagógica de su práctica educativa la que, al parecer, detona, de manera significativa su participación.

Como se advirtió con anterioridad, entre los principales motivos para la participación docente es la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, es importante señalar que una práctica docente basada en el objetivo de mejora, siempre será un buen indicador de su desempeño, pues conlleva a realizar acciones que les permitan lograr su consecución.

El gusto y amor a su trabajo y a la profesión misma, sin duda, tienen que ver con la motivación intrínseca que guía la práctica docente, pues están desempeñando una labor que emocionalmente les es grata, y que, además, les satisface profesionalmente. Estas son condiciones ideales para el desempeño de la profesión docente, puesto que, a través de su práctica, se transforman las de los estudiantes.

El hecho de que tengan la posibilidad y oportunidad de aportar ideas al interior de sus colectivos escolares es una condición que favorece y estimula la participación, además, el apoyo entre compañeros y colegas representa la posibilidad de aprender, crecer y desarrollarse profesionalmente a partir del acompañamiento a la práctica docente.

En los comentarios de las y los docentes, se advierte el compromiso y la responsabilidad que tienen hacia su alumnado, puesto que toman en cuenta sus necesidades particulares para lograr los aprendizajes deseados, lo que guarda congruencia con algunos de los motivos que tienen al participar en los proyectos y actividades escolares, que se identificaron en la primera etapa de la investigación.

En relación a esta situación, Meza (2011) menciona que la actividad del docente ha estado centrada, de manera fundamental en el trabajo pedagógico y que en la actualidad se requiere un docente que

... tenga una participación más activa en función de la transformación de su realidad y en la construcción de un entorno social más armónico en el que la motivación hacia el compromiso y la participación en actividades que las mismas comunidades consideren importantes, genere desarrollo y bienestar individual y colectivo. (p. 132)

No obstante, es posible reconocer otras actividades que las y los docentes llevan a cabo y rebasan el ámbito estricto del aula. Estas no se refieren, incluso, a la realización de acciones previas o posteriores al desarrollo de la propia práctica, como son la planeación, seguimiento y evaluación, sino que tienen que ver con actividades y comisiones que les son asignadas y se desarrollan al interior de los centros de trabajo.

Para planificar dichas actividades tienen que emplear espacios extracurriculares dentro y fuera del horario escolar, situación que posiblemente restringe o acota la posibilidad de participación en otro tipo de proyectos.

Vale la pena rescatar que la atención a la diversidad, la eliminación de barreras que le impidan al alumnado desarrollarse sanamente y el logro de aprendizajes significativos son aspectos narrados por las y los docentes como los principales objetivos que se persiguen a través del desarrollo de acciones al interior de las escuelas. De esta manera, se concuerda con la idea de que:

... los procesos de participación llevan a la implicación y corresponsabilidad, que dan como resultado climas favorables de trabajo y convivencia y todos estos factores influyen de una manera importante en la educación, formación y resultados de los alumnos y en su éxito educativo (Estefanía, 2011, p. 139)

Es así como en los resultados se advierte la concordancia con las ideas planteadas por diversos autores (Hargreaves, 1996; Echeverri y Rodríguez, 2013; Ruay et al., 2016; Navarro y Rosabal, 2018), en el sentido de que, al concretar las condiciones óptimas de participación, se posibilita el surgimiento de la pertenencia institucional como elemento destacable que se gesta, tanto en las tareas individuales, como en las interacciones colectivas.

De igual modo, el profesorado estará en posibilidades de establecer objetivos en común que los haga sentirse parte de un equipo de trabajo que propugne no solo por el bienestar individual, sino que parta y tome en cuenta el interés general en beneficio a los demás integrantes de la comunidad educativa, como los propios colegas y el alumnado.

Lo ideal es que ambos, el bienestar individual y colectivo, vayan de la mano con los objetivos y metas planteados institucionalmente, que se desprenden de la misión que tiene cada centro escolar y configuran la perspectiva deseable a largo plazo o visión institucional de los mismos.

Por otra parte, es importante resaltar que tanto los proyectos de tipo comunitario como los sociales, tienen que ver con la dimensión social de la práctica educativa (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005); y es de llamar la atención la proporción de profesores que manifiestan participar solo *algunas veces* o incluso *casi nunca* o *nunca*, en proyectos en los que se ven involucrados otros agentes educativos como los padres y madres de familia y el mismo alumnado, para enfrentar, de manera conjunta, las problemáticas que les atañen y que, generalmente, escapan o rebasan el ámbito circunscrito al aula.

En este mismo sentido, en cuanto a la participación de los docentes en los proyectos sociales, los datos obtenidos son muy interesantes, pues se observa que en el caso de ciudad Juárez, dos de diez docentes (27 %) *siempre* participa en proyectos de este tipo, mientras que cuatro de cada diez indicaron que solo *algunas veces* participan; y más de una cuarta parte de los encuestados en dicho municipio, *casi nunca* o *nunca* participan en este tipo de proyectos. Es importante resaltar la influencia del contexto de violencia e inseguridad que históricamente ha estado presente en ese municipio (Pérez, 2019), aunque desafortunadamente hoy en día, este adverso contexto no se suscribe únicamente a esa frontera.

Los resultados propios en ciudad Juárez, contrastan con los resultados obtenidos en los otros tres municipios donde el porcentaje de participación de docentes que indicaron que *siempre* o *casi siempre* participan en proyectos sociales es mayor, incluso, al porcentaje de su participación en proyectos de tipo comunitario, resal-

tando los profesores que se desempeñan en el municipio de Delicias, pues ocho de cada diez, indicaron que *siempre* participan en proyectos sociales.

Dentro de los resultados obtenidos, llama la atención que la participación de docentes en proyectos de tipo comunitario sea menor en los municipios de Chihuahua, Cuauhtémoc y Delicias, en comparación con esta misma proporción en los proyectos de tipo social.

Ante este hallazgo, es posible aventurar ciertas reflexiones como, por ejemplo, que los proyectos comunitarios, al hacer referencia a la participación de otros sujetos dentro de las mismas escuelas o en las comunidades en las que éstas se localizan, requieren del uso de recursos adicionales, como espacios y tiempo que, la mayor parte de los docentes carecen, pues concentran sus esfuerzos en desarrollar actividades y tareas propias de la práctica pedagógica.

Estos resultados concuerdan con lo que Meza (2011) relata: “el docente como mediador mantiene un desencuentro entre la escuela y la realidad social local. Su actividad ha estado centrada fundamentalmente en el trabajo pedagógico del aula” (p. 132).

Por otra parte, la proporción de docentes que participan en proyectos sociales, sobre todo en Chihuahua y Delicias, denota una extensión de su participación en proyectos más amplios, posiblemente en campañas de apoyo hacia sectores sociales vulnerables que son organizadas por asociaciones e instancias que no están directamente relacionadas con las actividades cotidianas de las escuelas. Se puede considerar la posibilidad de que en esos contextos existen mejores condiciones para la participación de las y los docentes en espacios sociales más amplios.

Sin embargo, más allá de los contextos particulares en los que se desarrollan las prácticas docentes, es importante reflexionar acerca de las posibilidades reales que tiene actualmente el profesorado de primaria para formar parte y ser miembros activos de proyectos más amplios, pues es un hecho que la propia práctica pedagógica absorbe el tiempo no solo institucional, sino también extraescolar; tiempo y esfuerzos que muchas veces quedan invisibilizados al concentrarnos únicamente en analizar el trabajo realizado durante el

horario de la escuela, que tienen relación directa con los motivos que mencionan como detonantes de su participación en las actividades y/o proyectos emprendidos: mejorar, tanto la calidad de la educación como los aprendizajes, gusto y amor por su trabajo, compromiso, responsabilidad y bienestar, tanto del alumnado, como de sus comunidades escolares.

Se puede esperar que mientras estos sean aspectos que guíen la participación del profesorado al interior de las escuelas, independientemente de que esté o no plasmado en líneas de política educativa, habrá condiciones para que niños y niñas sean acompañados durante su proceso formativo en escuelas primarias por profesionales comprometidos, no solo con la educación estrictamente académica, sino que velen por su bienestar y desarrollo integral, condiciones insoslayables para una práctica docente significativa, lo que continuará teniendo impacto en espacios mucho más amplios, en los que queda reflejada la función social de los profesionales de la educación.

Es necesario recobrar el verdadero sentido del ejercicio de la ciudadanía por parte de las y los docentes, para que sean ellos quienes formen parte de la gestión de sociedades más democráticas, a través de su participación en diversos ambientes, dentro y fuera del aula. Solo de esta manera podrán ser artífices de los cambios, mejoras y transformaciones en beneficio, sobre todo, de las nuevas generaciones.

Referencias

- Arzola, D., Rangel, Y. y Gaytán, C. (2019, 19 de noviembre). Organización, dirección y participación docente en escuelas primarias (ponencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. <https://cutt.ly/1jfSV9G>
- Bataller, J. (2006). La participación del profesorado. *Revista Participación Educativa*, (3), 27-29.
- Creswell, J. (2009). Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108.
- De Alba, F. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En Rosa A., Rafael, L. y Estibaliz, F. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. (pp. 345-352). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Díaz, A. (2017). Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas. *Gestión y política pública*, 26(2), 341-379. <https://cutt.ly/XjfS1cr>
- Díaz Barriga, F. A. y Barrón T. C. (2017, 21 de noviembre). El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://cutt.ly/ujfS08t>
- Echeverri, J. y Rodríguez, Z. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y saberes*. (39), 11-20. <https://cutt.ly/1jfS9JD>
- Estefanía, J. (2011). La participación en la formación y práctica docente. *Participación Educativa*. (16), 133-144. <https://cutt.ly/hjfDq51>
- Fernández Ludeña, A. (2012). *Educación y participación, un sueño posible*. Madrid: Entreculturas. <https://cutt.ly/7jfDyEN>
- Ferreiro, J. y Stramiello, C. (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 1-6.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2005). *Transformando la práctica docente, Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Gómez, L. (2006). La participación. *Participación Educativa*. (1), 18-26. <https://cutt.ly/DjfdsjK>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura, posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hurtado Mosquera, J. y Hinestroza Cuesta, L. (2016). La participación democrática en Colombia: un derecho en evolución. *Justicia Juris*. 12(2), 59-76. <https://cutt.ly/Kjfdhkh>

- Jacinto, M. A. (2019, 20 de noviembre). La participación en Educación Media Superior. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México. <https://cutt.ly/ujfDjAu>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 30 de septiembre de 2019. <https://cutt.ly/fjfdkYW>
- López, L. (2018). Motivo de la motivación. *Aularia Revista Digital de Comunicación*, 7(2), 21-24.
- Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 129-154. <https://cutt.ly/ajfDIXv>
- Muñoz, J. (2015). Condicionantes de la participación social en la educación. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. VI(6), 1-12.
- Navarro, A. y Rosabal, S. (2018). Buenas prácticas que favorecen el trabajo colaborativo entre la gestión de un centro educativo y los órganos de apoyo. *Innovaciones Educativas*, 20(29), 43-54. <https://cutt.ly/WjfdzDg>
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión de la micropolítica. *Educación*, 27(37), 87-108. <https://cutt.ly/wjfdCWo>
- Ochoa Cervantes, A. y Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <https://cutt.ly/djfdvWS>
- Perales, F. de J. y Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras u tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. <https://cutt.ly/SjfdB9s>
- Pérez, A. (2017). El sentido de la participación docente en Escuelas de Tiempo Completo. Un estudio de caso. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(2) 49-66. <https://cutt.ly/ijfdmzr>
- Pérez, M. (2019). Reflexiones sobre el feminicidio en ciudad Juárez: categoría que se construye desde el despojar femenino. *Revista THEOMANI*. (39), 137-158. <https://cutt.ly/NjfdQAK>
- Ramírez, B. A. (2017, 21 de noviembre). Los docentes y su participación en la evaluación del currículo. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://cutt.ly/ejfdWW8>
- Ricardo, L. y Bresciano, M. (2015). La participación del educador en el cambio. *InterCambios*, 2(2) 27-31. <https://cutt.ly/ojfdEOh>
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*. (27), 153-168. <https://cutt.ly/bjfdR0d>
- Ruay, R., Jeria, R., Valdés, C., González, A., Montero, P. y Letelier, C. (2016). Modelo colaborativo de gestión escolar para la innovación pedagógica en la escuela. *Boletín Virtual Redipe*, 5(10), 49-55. <https://cutt.ly/bjfdR0d>
- Salgado Escobar, R. y Cabrera Tello, N. (2017, 22 de noviembre). Convivencia y participación: un ejercicio categorial desde la investigación educativa. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://cutt.ly/yjfdYNN>
- Salinas Valdés, J., Oller, M. y Muñoz Labraña, C. (2016). Representaciones sociales de la participación en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*. (27), 141-161. <https://cutt.ly/FjfdUly>
- Secretaría de Educación Pública (2015). Consejos Escolares de Participación Social. <https://cutt.ly/EjfdIua>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. <https://cutt.ly/7jfdI2c>
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. (2018). Estadística de inicio de ciclo escolar 2018-2019. <https://cutt.ly/xjfdPoW>
- Tamayo, S. (2015). La participación ciudadana: un proceso. *Revista Mexicana de Opinión Pública*. 157-183.

Torres, A., Alvarez, N. y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje socio pedagógico. *Revista Electrónica Educare*. 17(3), 151-172. <https://cutt.ly/FjfDAK5>

Torres, V. N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la Escuela. *Revista Electrónica Educare*. XII (), 115-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194114584016>