



Currículum, equidad y diversidad en la complejidad educativa

COORDINADORES

Enrique Ortega Rocha

Concepción del Socorro Medrano Madriles



**CURRÍCULUM, EQUIDAD Y DIVERSIDAD
EN LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA**

Enrique Ortega Rocha

IUNAES-UNID-IPN-REDIE

Concepción del Socorro Medrano Madriles

CIIDE Unidad "Profesor Rafael Ramírez Castañeda"- ReDIE

Primera edición: diciembre de 2016

Editado: En México

ISBN: 978-607-9063-65-8

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo-(CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Coordinadores:

Enrique Ortega Rocha

Concepción del Socorro Medrano Madriles

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	iii
PRIMERA PARTE CURRÍCULUM	
CAPÍTULO I El nivel de satisfacción de los estudiantes normalistas en su carrera como maestros en formación <i>Juan Manuel Vázquez Molina, Blas Alberto Gómez Heredia y Javier Sáenz Gutiérrez.....</i>	1
CAPÍTULO II Tendencias en producción del conocimiento: el desarrollo de la investigación agrícola y educativa en la Universidad de Chapingo <i>Gladys Martínez Gómez.....</i>	14
CAPÍTULO III La formación social y ética en ingeniería: su transición del currículum oculto al currículum explícito <i>Concepción del Rocío Vargas Cortez</i>	25
CAPÍTULO IV Evaluación del currículum por competencias del bachillerato tecnológico en cerámica de la Universidad de Guadalajara <i>Ana Rosa Lira Contreras, Rocío Adela Andrade Cázares y Manuel Gallegos Velázquez</i>	35
CAPÍTULO V La educación ambiental en la escuela primaria desde la perspectiva de la reforma de 2011 <i>Arlín García García y Adla Jaik Dipp.....</i>	45
SEGUNDA PARTE EQUIDAD Y DIVERSIDAD	
CAPÍTULO VI Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad neuromusculoesquelética <i>Norma Graciela López-Márquez.....</i>	57
CAPÍTULO VII Educación inclusiva: oportunidad a jóvenes en condición vulnerable en la facultad de pedagogía Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan <i>Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Adoración Barrales Villega, Regina Dajer Torres, Marilú Villalobos López y Mayte Pérez Vences.....</i>	68

CAPÍTULO VIII

Propuesta para elaboración de guía de intervención de los servicios de orientación

Concepción del Socorro Medrano Madriles78

CAPÍTULO IX

Brechas de género de niños y niñas de familias de jornaleros agrícolas migrantes

Esteban García Hernández89

Acerca de los coordinadores99

INTRODUCCIÓN

El maestro tiene como misión de inducir al estudiante a conocer, aprender, a convivir juntos y hacer una enseñanza donde su formación cotidiana, social, cultural, espiritual, moral, física, psicológica y mental se vea involucrada en todas las competencias actualizadas de la educación. Sabemos que el tiempo es oro pero está en nuestras manos dar una adecuada respuesta a la educación de nuestros estudiantes y como docentes del siglo XXI debemos ser investigadores competentes para llevar a cabo nuestras habilidades educativas lo mejor posible.

Jennitzacr

La docencia y la investigación son dos funciones básicas del conocimiento, y constituyen elementos indispensables en el proceso de formación de profesionales de cualquier nivel o área disciplinaria. De esta manera la docencia y la investigación vienen a ser prácticas del conocimiento humano que conforman un binomio cuyos términos se refuerzan mutuamente y permiten a las instituciones educativas el cumplimiento cabal de sus objetivos.

La generación de conocimiento que llevan a cabo los docentes a través de la investigación de su práctica y de los fenómenos educativos de su contexto escolar y social permite retroalimentar su práctica y visión del mundo educativo, superando su quehacer al actualizar y enriquecer las materias o asignaturas que imparten, de tal forma que el hacer en el hecho educativo debe de estar fundado en conocimiento e información confiables de las situaciones y procesos educativos en todos los órdenes, lo cual solamente puede ser obtenido mediante un trabajo permanente y sistemático de investigación educativa que aborde científica y metodológicamente los múltiples problemas del quehacer educativo.

La investigación educativa se constituye así en un herramienta indispensable para trazar el camino que permita transformar la educación actual de nuestro país en una educación de calidad, que responda al reto de generar un producto educativo con las características cognitivas y formativas que demanda la época actual.

Investigar es indagar, es buscar respuestas y en el caso que nos ocupa, se hace necesaria una indagación continua y permanente en torno al tema educativo, respecto a esto, Amaya Martínez (2007) señala que:

La necesidad de investigar en Educación y en los centros e instituciones educativas surge desde el momento en que nos hacemos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones (p. 11).

Por su parte y en relación a la necesidad de la investigación educativa, (Fiorda, 2010, como se citó en Puebla Espinoza, 2013) menciona que el profesional de la educación ha de estudiar su contexto y entender su realidad a fin de generar conocimientos y tomar decisiones con una postura crítica frente a las teorías científicas.

Lo anterior lleva a considerar de manera insoslayable la necesidad e importancia de plantear y desarrollar proyectos de investigación tendientes a analizar y elevar la calidad de la actividad docente que se desarrolla en las escuelas, instituciones y centros educativos, con la finalidad de intentar superar el serio problema que constituye la desvinculación existente entre las tareas de docencia e investigación y evitar que haya profesores que no renueven los contenidos de su cátedra ni contribuyan a la expansión de su disciplina, por no investigar sobre ella. (Documento de Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos, UNAM, 1984)

En el orden de ideas citado en los párrafos precedentes consciente de la importancia del binomio investigación docencia la Red de Investigadores Educativos de Durango desde su creación estableció entre sus líneas de acción: la difusión y socialización de la investigación educativa y la formación de Investigadores educativos.

En cuanto a la primera línea de acción, se diseñaron varias estrategias, entre ellas: a) Edición de dos revistas electrónicas, b) Edición de Libros, c) Desarrollo del Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE, y d) Transmisión de un Programa de Televisión. Todas estas estrategias están funcionando y han servido de apoyo particularmente a los investigadores educativos de Durango para dar a conocer los resultados de sus investigaciones.

En relación a la segunda línea de acción, concerniente a la formación de investigadores educativos, se operó el Seminario Permanente de Investigación Educativa ReDIE en 2010 y 2011 a través de sesiones mensuales de carácter modular. En 2015 se retoma la estrategia y se apertura el Seminario Permanente con un programa muy dinámico, elaborado y asesorado por miembros de ReDIE, dirigido a alumnos de posgrados en educación de la ciudad de Durango, se contó con la inscripción de 35 participantes, que fue el cupo máximo que se pudo aceptar y sesionaron dos veces al mes. Los resultados fueron muy buenos, los alumnos están muy motivados a continuar con una segunda parte, misma que será diseñada en base a las necesidades metodológicas de este grupo. Así mismo se continuará con la edición 2016 del Seminario Permanente.

El trabajo que aquí se presenta es parte del producto del Quinto Coloquio Nacional de Investigación educativa llevado a cabo en el mes de marzo del presente año en la ciudad de Durango, Coloquio en el que se presentaron alrededor de 140 ponencias de investigación educativa, dichas ponencias quedaron integradas en la colección denominada “La investigación Educativa Regional: hacia la consolidación del campo de conocimiento científico”, en cuyo marco se inscribe el presente tomo titulado “ Currículum, Equidad y Diversidad en la complejidad educativa” en este tomo que es el primero de la colección que se menciona, se refieren 9 trabajos de investigación presentados por docentes-investigadores tanto de educación básica, media superior y educación superior que fueron presentados en el citado coloquio.

Los trabajos de investigación recopilados en el presente tomo corresponden a docentes-investigadores de diversas instituciones y centros escolares de los tres niveles educativos así como de universidades nacionales e institutos de educación superior, tales como la Universidad Autónoma de Chapingo, Instituto Tecnológico de Toluca, Universidad de Guadalajara, Escuela Normal “Miguel Hidalgo” de Chihuahua, Centro de rehabilitación infantil teletón de Chihuahua, Universidad Veracruzana, Centro de Investigación para el Desarrollo Educativo, Unidad “Prof. Rafael Ramirez”, Instituto Universitario Anglo Español de Durango

El tomo está dividido en dos partes, la primera se denomina “Currículum”, la segunda “Equidad y Diversidad”, la presentación de ambas partes está precedida por una

exposición del campo de estudio donde se ubican las diferentes temáticas que se abordan en los trabajos de investigación que en este libro se presentan.

La primera parte, Currículum, está conformada por cinco capítulos que están orientados a abordar la investigación de diversas problemáticas como es el nivel de satisfacción de los estudiantes normalistas por los cursos recibidos y el desempeño de sus maestros, conocer las tendencias sobre los modos de producción del conocimiento para el siglo XXI y su impacto en el desarrollo de la investigación agrícola y educativa en la Universidad de Chapingo, un análisis sobre el currículum respecto a la inclusión de materias de corte socio ético en la educación superior tecnológica, un estudio sobre la evaluación del currículo por competencias en el bachillerato tecnológico en cerámica de la Universidad de Guadalajara y finalmente un estudio sobre la educación ambiental en la educación básica desde la perspectiva de la reforma del 2011

La segunda parte, Equidad y Diversidad, comprende cuatro trabajos de investigación en los cuales se abordan diferentes problemáticas tales como la inclusión educativa de niños con discapacidad donde se trabaja la funcionalidad familiar y participación escolar de niños con discapacidad neuromusculo-esquelética, se incluye un trabajo que pretende dar a conocer trabajos de intervención y seguimiento de alumnos en situación de vulnerabilidad dentro de la Facultad de Pedagogía Poza Rica en la Universidad Veracruzana algunos detectados en 2013, y valorar el impacto que esto ha tenido en el desarrollo de entornos institucionales incluyentes y diversos que favorezcan al éxito académico de estas personas, así mismo se presenta una propuesta para la elaboración de una guía de intervención que permita orientar la prestación de los servicios educativos, finalmente se expone un trabajo que es un estudio diagnóstico que corresponde a una de las acciones realizadas por la Unidad para la Igualdad de Género, en el marco del proyecto federal: Fortalecimiento de la Política de Igualdad de Género en el Sector Educativo, que pretende identificar posibles brechas de género desde una perspectiva cualitativa, en un grupo vulnerable; hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes.

Nuestro reconocimiento profundo a todos los autores que participaron e hicieron posible la construcción de este tomo uno, que denominamos Currículum, equidad y diversidad en la complejidad educativa

Referencias

- Amaya Martínez, R (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Colombia: Ed. Fareso.
- Puebla Espinoza, A. (2013). *Importancia de la Investigación Educativa*. Memorias del Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. 3 al 5 de octubre de 2013. Iztapan de la Sal, Estado de México. México.

EL CAMPO DE ESTUDIO

El Currículum

La política educativa como concreción de la política nacional, incorpora las aspiraciones de la nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar, estas finalidades educativas relativas a la formación de ciudadanos se concretan mediante el currículum. Lo cual pone de manifiesto la importancia estratégica y trascendente de su función, esto implica que el currículum tiene como fin plasmar una determinada concepción educativa en términos de lo individual, lo social y lo cultural, así, mediante la planeación y ejecución del currículo se hace posible el logro de las intencionalidades de formación y educación del sistema educativo nacional.

Bajo esta óptica el currículo puede verse como un proceso operativo en el que entran en juego un conjunto de elementos, factores sociales, objetivos, contenidos, procesos, recursos, etc. que interactúan para alcanzar esas intencionalidades educativas, es esencial en el desarrollo de dicho proceso, tener clara la concepción educativa que este reflejará, ya que es fundamental que haya congruencia entre el enfoque que se plantea en la educación y el del currículo.

Por otra parte, en la dimensión institucional el currículum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos (Casarini, 1999). Así, el currículum asume dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Otras conceptualizaciones lo definen desde la formulación del plan de estudios de la institución hasta las más holísticas que lo asumen como todo aquello que se realiza en la escuela para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando no solo contenido sino también método.

Lo anterior lleva a concluir que el currículo es elemento clave en el proceso educativo y en él recae el compromiso del desarrollo social y cultural, el currículum es un todo: son los maestros, las instalaciones educativas, la sociedad, los alumnos, los padres

de los alumnos, las instituciones gubernamentales y privadas, en fin todo lo que está relacionado con el proceso de educar.

Algunas precisiones conceptuales del currículum que se señalan a continuación permiten un entendimiento más formal del mismo, así, Furlán (1996: pp. 98) nos plantea "El currículum, es el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente de lo que pasa en las aulas, también de lo que pasa en los pasillos fuera de las aulas". Entendemos con ello, que el currículum es una expresión cultural dentro de una Institución que engloba, creencias, valores, ideologías, conocimientos, experiencias como parte de un todo, es decir como parte de una sociedad cambiante ante las necesidades de un mundo que demanda gente más adaptada a las circunstancias sociales, políticas y económicas que imperan.

Para Stenhouse (1999, pp. 30) "Un curriculum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo".

Por su parte, Casarini (1999; pp. 6) expresa "el currículum es visualizado, por una parte, como intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela; por otra parte, también se le percibe como lo que ocurre, en realidad, en las escuelas". En este acercamiento al currículum, debemos notar la relación que mantiene la autora entre el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el sustento teórico y la práctica; entre aquellos conocimientos que incluyen los libros y aquellos conocimientos que se adquieren de las relaciones sociales en la Institución, con maestros, alumnos y empleados.

Siguiendo a Martha Casarini, ella considera que para el diseño curricular se deben de considerar tres aspectos ineludibles de la realidad educativa: La sociedad y la cultura –fuente socio cultural- ; la enseñanza y el aprendizaje –fuente psicopedagógica-, y el conocimiento, la especialización y el trabajo – fuente epistemológica-profesional-. Está por demás aceptar la importancia que tienen dichas fuentes como “nutrientes” de las tareas alrededor del currículum, de tal forma que no es posible considerar un diseño

curricular sin considerar en mayor o menor proporción una u otra, o bien, la conjunción entre ellas.

En relación a algunos aspectos teóricos del currículum es importante poner atención a lo que al respecto Kemmis (1988) señala: la teoría del currículum es un análisis sobre su naturaleza. Se refiere a una discusión práctica sobre la educación tal y como se lleva a cabo en los centros educativos, en definitiva, no es otra cosa que un debate sobre la práctica de la enseñanza. Pero a su vez, tener una visión completa del currículum es haber recorrido aquellas etapas por las que fue desarrollándose la teoría. Esto ha desarrollado una teoría de la teoría: la metateoría.

Sin embargo, utilizaremos el término aquí para referirnos a los paradigmas que sustentan las distintas producciones y que determinan las formas en que se producen las teorías en el campo de los estudios curriculares.

Así, el análisis meta teórico nos permite identificar dos líneas diversas en la producción de teorías:

1. En relación a la problemática teoría-práctica
 - a. El currículum como campo de conocimiento aplicado o derivado de ciencias fundamentales.
 - b. El currículum como inseparable de la práctica aúlica y la escuela
2. En relación a la problemática escuela-sociedad.
 - a. El currículum es un instrumento a través del cual se adapta a la escuela y a los individuos a las necesidades del desarrollo económico y social.
 - b. La escuela y el currículum se entienden como motores de cambio social a partir de la facultad reflexiva de los individuos.
 - c. El currículum refleja el conflicto entre la dominación social y la construcción de movimientos emancipadores.

Por otra parte, el mismo autor puntualiza que el currículum es una construcción histórica y social que debe de ser estudiada y comprendida como tal. Eso significa que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas, prestando especial atención a la ordenación particular de su discurso ,lo que permite concluir que las teorías del currículum

son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. Lo anterior permite entender la amplitud y complejidad del campo curricular y su metateoría.

Es necesario aclarar que aquí no se trata de hacer una exposición teórica sobre la amplitud de dicho campo, pero si establecer los aspectos teóricos curriculares que permitan comprender la naturaleza del fenómeno curricular y como las diferentes ponencias presentadas en el 5° Coloquio Nacional de Investigación Educativa inscritas en este campo, se enmarcan en constructos y dimensiones del mismo.

Las ponencias en mención son cinco y todas ellas tienen que ver con el diseño curricular, el cual según se mencionó por Martha Casarini considera tres fuentes de “alimentación”, para el diseño del currículo, mismas que se tratan a continuación siguiendo a la mencionada autora.

Fuente Sociocultural

En la fuente sociocultural se analizan los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela, estas constituyen el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad. Desde esta perspectiva la escuela asume las intenciones educativas de una sociedad para un determinado momento de su desarrollo, y por consiguiente el currículum se convierte en la instancia mediadora entre institución y sociedad para el logro de aquellos propósitos.

Junto a la comunicación de conocimientos, habilidades y técnicas, también transmite los valores e ideologías representativas de los sectores dominantes que hegemonizan aspectos importantes de la vida política, económica cultural y moral, a través de su particular concepción de la realidad

Asimismo, la formación e información recibida de diversas áreas del conocimiento no provoca sólo la reproducción de ciertos contenidos, sino también la recreación de

significados y la creación de otros, estimulando, bajo ciertas condiciones, la creatividad e innovación de los alumnos (Stenhouse, 1987)

Un hecho ejemplificativo de como las demandas socioculturales de la sociedad impactan en el currículum es el que se presenta en la ponencia denominada “La educación ambiental en la escuela primaria desde la perspectiva de la reforma 2011” en la cual se plantea que la Educación Ambiental está estrechamente vinculada con la crisis ambiental global que ha tenido lugar en las últimas cinco décadas. En los años setenta la preocupación de la comunidad internacional respecto a esta crisis, aumentó con el acelerado crecimiento económico de los países industrializados en el periodo de la posguerra, que trajo consigo la instalación de un modelo de alto consumo y producción, lo que equivalía a un incremento en la extracción y transformación de los recursos renovables y no renovables, generando todo tipo de residuos dañinos, afectando la calidad del aire, aguas y suelos. En esta ponencia se busca indagar en qué medida se fortalece la educación ambiental desde la Reforma Integral de la Educación Básica 2011

La posición que asuma una institución respecto a las necesidades sociales impregnara en gran medida los perfiles profesionales correspondientes a las carreras que imparte y también se proyectará en los contenidos considerados valiosos como componentes de una particular concepción del mundo. En este orden de ideas se inscribe la ponencia “la formación social y ética en ingeniería, su transición del currículum oculto al currículum explícito” cuyo propósito es documentar, tanto la incorporación de las disciplinas humanistas al perfil del ingeniero, así como el proceso de transición de la transmisión de valores, el compromiso social y la responsabilidad social, desde el currículum oculto al currículum explícito, en respuesta a las demandas del sector empresarial y del emprendimiento en el contexto de un mundo globalizado.

Diversos estudios explican que la calidad de la educación, en el futuro, depende de la democratización ya que dicha educación está estrechamente vinculada a la apertura de la sociedad. Algunos de los estudios afirman que esta apertura de la educación supone, en el aspecto cuantitativo, asegurar el acceso a la escuela y la permanencia en ella, y en el aspecto cualitativo, atender tanto los factores de contenido de la educación y la estructura pedagógica de las áreas curriculares, como la formación de profesores (Rama y Tedesco, 1994)

La UNESCO (1990) citada por Casaríni, especifica una serie de actitudes y valores que deberán formar parte de la 'moral humana', entre las que encontramos:

1. Solidaridad y justicia
2. El respeto hacia los demás
3. El sentido de responsabilidad
4. La conservación del entorno
5. Actitudes y valores relacionados con los derechos humanos

Lo anterior se debe ver reflejado en los contenidos curriculares de manera que estos sean:

- a. Pertinentes: En relación con las necesidades y exigencias de la colectividad nacional e internacional.
- b. Consecuentes: Mejor articulados y equilibrados entre sí a partir de los progresos de la ciencia, exigencias del mundo de trabajo, la vida sociopolítica
- c. Adaptables: a los cambios del mundo futuro.

Sobre los contenidos se afirma que el enfoque transdisciplinario posibilita un mayor acercamiento entre las ciencias exactas, las naturales y las sociales.

Fuente Psicopedagógica.

El aspecto psicológico.

Este aspecto se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, no es posible concebir un diseño curricular sin tomar en cuenta a dichos procesos y entender como el ser humanos aprende, lo que explica la existencia de diversas teorías psicológicas que pretenden explicar desde diversos marcos teóricos la génesis y el proceso de los aprendizajes humanos.

El aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, a través de los cuales incorporamos nuevas maneras de pensar, de sentir y de abordar situaciones del mundo interno y de la relación con otros, así como con la realidad en general.

Al aprender, se modifican, reestructuran y refuerzan un conjunto variado de comportamientos del individuo, tanto observables como interiorizados, tanto externos

como internos. Este proceso de adquisición supone ciertos niveles de actuación mental y/o afectiva del sujeto sobre aquello que pretende adquirir.

Si se acepta lo antes mencionado y se suman las reflexiones hechas sobre cultura hechas en la fuente anterior, se estará en condiciones de comprender que es necesario vincular las demandas socioculturales a las demandas psicológicas a la hora de tomar decisiones sobre un diseño curricular.

Como se puede considerar, dada la variabilidad de los aprendizajes humanos, es conveniente evitar una simplificación excesiva del aspecto psicológico; tanto el currículum como la enseñanza requieren de unas teorías del aprendizaje que integren diversas clases de aprendizaje evitando los reduccionismos. Los diferentes tipos de aprendizaje implican procesos distintos para adquirirlos, por lo que se requieren de condiciones diversificadas de aprendizaje y aceptar que los productos de esos aprendizajes también serán distintos.

Así, cada teoría del aprendizaje pone énfasis en algunos tipos de aprendizaje por lo que se debe de ser prudente de no adoptar unilateralmente alguna teoría que da respuesta a ciertos requerimientos de aprendizaje pero que ignora otros, por lo que se puede afirmar que desde la perspectiva del currículum como de la didáctica se necesita un cuerpo de conocimientos abarcativo de los distintos tipos de aprendizaje y que pueda explicar la complejidad de los fenómenos que se desarrollan en el aula.

El aspecto pedagógico.

El aspecto pedagógico integra tanto la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico y de la investigación sobre ésta, como el conocimiento experiencial del maestro basado en la práctica de la docencia. Estos dos niveles de enseñanza –el teórico y el práctico– aportan conocimientos indispensables para la constitución del currículum y su aplicación.

La enseñanza es una actividad intencional y anticipada dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos de acuerdo con determinados fines que de una manera explícita e implícita son valorados por la institución educativa y por el medio social, así mismo la enseñanza es una práctica social sustentada en el bagaje cultural y académico del maestro y que en gran medida se refleja en la práctica docente.

En base a lo anterior la enseñanza viene a ser una práctica que se fundamenta, en concepciones pedagógicas y en juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el maestro aplica y que concibe desde su planeación.

Es obvio que en la medida que el maestro y la institución tengan una visión amplia de las actividades y estrategias didácticas que se pueden ejercer el proceso de aprendizaje eso llevará a ampliar y enriquecer la concepción de enseñanza que se sustente haciéndola más eficaz, todo esto esta permeado obviamente por los enfoques o paradigmas en que se sustente el aprendizaje.

En relación a esto la práctica docente se concibe como la creación de situaciones de aprendizaje que permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes

Lo anterior permite entender la importancia de los aspectos psicológicos y pedagógicos en la configuración del currículum, ya que la adquisición del conocimiento es un proceso que amerita no solo el diseño cuidadoso de situaciones de aprendizaje para los alumnos, sino también el diseño de estrategias de enseñanza para el docente.

Es importante tener presente que al adoptar un modelo de enseñanza este no es derivado de alguna teoría del aprendizaje, sino que en su elaboración, además del conocimiento psicológico del alumno, se deben de considerar otros componentes del currículum tales como fines, contenidos, modalidades de evaluación, organización del tiempo escolar , determinantes culturales del contexto institucional, etcétera.

Fuente epistemológica – profesional.

En el diseño de un currículum es fundamental considerar esta fuente ya que enfrenta al diseñador a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico. El primero corresponde con la estructura interna de las disciplinas de conocimiento que sustentan el plan curricular de un nivel educativo determinado, el segundo se refiere a la “dimensión” profesional del currículum, esto último requiere definir el conjunto de quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación lo cual implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas.

Las reflexiones anteriores permiten afirmar que si los diseñadores curriculares se enfrentan a la tarea de formular un proyecto educativo para el nivel superior, a la hora de

seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos deberán tener en cuenta esta doble vertiente: la epistemológica y la profesional. Si sólo se tomara en cuenta la primera, se correría el riesgo de fundar las decisiones sobre la base de las exigencias científicas y filosóficas de una(s) disciplina(s), haciendo caso omiso de la especificación de las acciones que se solicitan al profesional en un ámbito laboral y social determinado.

De ese modo, se estaría ignorando una pregunta clave como la siguiente: ¿Qué hace un profesional al ejercer su profesión? No olvidemos que las disciplinas constituyen un aspecto necesario, pero no suficiente, del problema por resolver. Por lo tanto, uno de los posibles métodos para definir las actividades propias de una profesión recomienda considerar los siguientes aspectos:

Las necesidades sociales detectadas que el profesionista tratará de satisfacer.

Los resultados de la investigación tendientes a determinar el posible mercado ocupacional.

El énfasis puesto en las disciplinas de conocimiento que se requieren para una formación determinada.

Obsérvese que las disciplinas son uno de los aspectos por tomar en cuenta, más no el único. Por otra parte, si no se pusiera la debida atención en el diseño curricular al aspecto de la disciplina, es decir, al conocimiento organizado, y se pretendiera promover un énfasis excesivo en el aspecto de la profesión, se estaría siguiendo una orientación demasiado centrada en el "hacer". Se dejaría al saber hacer sin la retroalimentación necesaria de los conocimientos científicos, filosóficos y técnicos consagrados por la investigación.

Es necesario señalar que esta reflexión sobre las disciplinas de conocimiento versus profesión es específica para el nivel superior. Para los otros niveles educativos se alude al contenido formativo e informativo propio del nivel que se está trabajando curricularmente (primario, medio, bachillerato) y se excluye la problemática de la profesión, aunque los diseños curriculares de esos niveles educativos deberán incluir el desarrollo de habilidades propedéuticas que anticipen de alguna manera los perfiles profesionales posteriores, como la capacidad y habilidad para expresar ideas y organizarías, la de resolución de problemas en casos específicos de un campo del conocimiento, el uso de ciertas tecnologías, etc.

Aspecto epistemológico.

El aspecto epistemológico trata el problema del conocimiento y los criterios para clasificar los contenidos en las diversas áreas del conocimiento o disciplinas; además, nos permite tomar conciencia de que existen diversos tipos de saber, de que las características del conocimiento varían de acuerdo con su naturaleza y de que los estudiosos han creado, a lo largo de los siglos, un variado repertorio de instrumentos metodológicos y técnicos para acercarse a determinados fenómenos, otorgarles algún significado y producir el conocimiento científico, artístico, técnico, etcétera.

La reflexión sobre el conocimiento hecha a partir de esta fuente hace necesario abocarse, más adelante, a un problema crucial como es la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares dentro de un proyecto educativo. Éste es un tema complejo, pues los contenidos que la mayoría de las escuelas tienden a enseñar son un conjunto de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes convenciones y valores. Esto supone que la escuela, para cumplir su cometido, hace una selección cultural (ver la fuente sociocultural); es decir, pone a disposición de los alumnos una parte del conocimiento almacenado del que dispone una sociedad; dicho conocimiento ha sido designado por Sthenhouse como tradiciones públicas

El currículum como selección de cultura responde a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta, y se determina socio históricamente a través de un proceso en el que influyen los condicionamientos políticos y económicos, las comunidades de intelectuales y especialistas y los gremios profesionales; en síntesis, las visiones de una sociedad sobre el valor de esa selección para la evolución humana (individual y colectiva). No es sencillo, pues, definir qué son los contenidos, ni decidir cuáles deben ser los elegidos. A veces se refieren a la adquisición de conocimientos consagrados (la cultura como producto de un quehacer científico, artístico o técnico) o tras veces al desarrollo de actitudes hábitos de comportamientos y habilidades que dependen de los procesos de aprendizaje y de las condiciones de su ejecución (la cultura como proceso) puesto que estas ideas han sido esbozadas en la fuente sociocultural, sólo se recuerda al estudioso que es imposible tratar epistemológicamente el tema de los contenidos si no se toma en cuenta su dimensión social.

La temática planteada en la propuesta de la Universidad de Chapingo en los trabajos del Quinto Coloquio de Investigación educativa de la REDIE enfrenta precisamente la situación de pretender conocer las tendencias sobre los modos de producción del conocimiento para el siglo XXI. Hizo una revisión detallada de los programas, líneas y proyectos de investigación universitaria y a partir de ello se llevó a cabo un análisis de la situación de la producción de conocimiento en la universidad. Asimismo se diseñó una entrevista con informantes de calidad para conocer su visión sobre las tendencias y opinión sobre la producción del conocimiento en la universidad.

Por otra parte, hay que señalar que el hombre no sólo crea y desarrolla contenidos, sino que además crea y desarrolla capacidades y habilidades cognitivas para producir, transmitir y recibir lo transmitido, es decir, capacidades operativas, estrategias de pensamiento y de solución de problemas. Estas ideas nos permiten entender los alcances y las limitaciones de la fuente epistemológica, lo cual significa que a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos curriculares no se tomarán sólo en cuenta los criterios epistemológicos, sino además, aquellos que provienen del desarrollo emocional y cognitivo de los alumnos; de no hacerlo se corre el riesgo de malograr la selección de los contenidos. De aquí se infiere la estrecha relación existente entre la fuente epistemológica y la psicopedagógica (de esta última se derivan los principios psicológicos para la selección del contenido).

La importancia de enseñar y aprender el conocimiento académico estructurado reside en que facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza. Mas si bien el currículo opera como traductor, no es de ninguna manera una reproducción del conocimiento tal como está aplicado en una disciplina; por el contrario, es necesario indagar cómo debe presentarse la estructura del conocimiento para facilitar el aprendizaje.

En relación a los contenidos Coll clasifica los contenidos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenidos se constituyen en criterios valiosos a la hora de armar el currículo. En los contenidos conceptuales se encuentran los hechos y conceptos sobre la información necesaria para conocer una realidad y moverse en ella; de ahí el peso del conocimiento factual (hechos) de los conceptos que proveen a ese conocimiento de un esquema interpretativo que le otorga

significado. Los hechos y conceptos observan una gran variación dependiendo de las áreas de conocimiento: como afirma Coll, "cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y base de datos propios". Por otra parte, los procedimientos consisten en un conjunto de pasos, reglas y acciones encaminados a obtener un resultado o producto. Aquí interesa "el saber hacer algo" que abarca una gama muy amplia de las habilidades cognitivas y destrezas básicas. En cuanto a las actitudes, este autor señala que son "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación".

El aspecto profesional.

En la exploración del aspecto profesional el propósito principal es abordar la selección y organización de los contenidos curriculares desde la perspectiva de una profesión, o perfil de egreso de un nivel educativo. Este último concepto es importante, porque además de englobar el aspecto epistemológico, incorpora una dimensión socio laboral de los contenidos del currículum.

El profesional universitario toma decisiones de carácter social apoyado en conocimientos científicos y técnicos y aquéllos consagrados por el uso y la experiencia, como la elaboración de un programa educativo, la construcción de una vivienda, la intervención quirúrgica a un paciente, la formulación de un plan económico, la resolución de problemas matemáticos y la traducción de textos extranjeros; todas estas son muestras de actividades profesionales diversas. De acuerdo con lo anterior, el profesional se forma y capacita para intervenir en determinadas áreas sociolaborales, en las que trabajará con sectores poblacionales diversos (en algunos casos su intervención afecta a núcleos pequeños, en otros abarca a muchas personas) y, por lo mismo, es necesario que el profesional cuente con una formación cultural adecuada, a saber:

1. Una variedad de herramientas técnicas, procedimientos y estrategias de intervención, así como la fundamentación conceptual de esas herramientas a fin de desarrollar "un saber hacer" eficiente dentro de su profesión; un saber hacer que tiene ciertas características y limitaciones en el punto de partida —

cuando se es un joven egresado— y luego puede alcanzar niveles de desarrollo fecundos — dependiendo tanto del contexto profesional y socio-económico, como de la historia profesional y personal de cada individuo—.

2. Un conjunto de teorías, principios, leyes, y conceptos, que correspondan ya sea a ciencias básicas o aplicadas, formales o empíricas, o a una combinación de éstas.
3. Unas modalidades de interacción de la teoría y la práctica que le permitan usar teorías, métodos, procedimientos, "recetas", etc., para resolver problemas concretos y que, al mismo tiempo, le ayuden a mejorar y ampliar su comprensión teórica y técnica, a desechar cierta información y/o a adquirir otra, etcétera.
4. Una cierta concepción filosófica de la profesión, es decir, un conjunto de ideas sobre el hombre, la sociedad y su profesión, que le ayude a desarrollar una visión más integral de su quehacer.
5. Una posibilidad de mejorar, innovar, criticar, reafirmar, etc., tanto los conocimientos como los procedimientos de su profesión, a medida que profundiza los aspectos prácticos, científicos y sociales de ésta.

En síntesis, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero, además, que establezca una comunicación entre esa formación y las necesidades laborales y sociales. En este aspecto se entrecruzan la fuente epistemológica- profesional con la fuente sociocultural.

Lo anterior es del todo pertinente cuando se piensa en la profesionalización de los docentes y la satisfacción o insatisfacción que los estudiantes normalistas tienen de sus maestros y el currículo que cursan, como es abordado en la ponencia “El nivel de satisfacción de los estudiantes normalistas en su carrera como maestros en formación” en la cual se menciona que es un momento en que preocupa cómo lograr la profesionalización de la enseñanza. Se plantea investigar el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado, y cómo éste transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el “conocimiento didáctico del contenido” se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que “además del

conocimiento de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores tienen un modelo flexible del contenido pedagógico, que –con implicaciones epistemológicas y éticas– determina tanto su desarrollo curricular práctico, como la legitimación de las estrategias didácticas empleadas.

Equidad y diversidad

El éxito en la trayectoria de vida de una persona, radica en la consecución de sus metas en las distintas esferas del desarrollo, las cuales le permitirán alcanzar su máximo potencial según su contexto; es en la familia, la escuela y la comunidad donde se acunan y experimentan las diferentes vivencias que permitirán un adecuado desarrollo del ser humano.

Este proceso de educación implica una reflexión profunda a la que Espinosa (2015), refiere como una visión crítica con la que los actores educativos observan su labor, detonando procesos de reflexión para la interpretación y comprensión del mundo escolar, de modo que la realidad pueda ser entendida como un proceso de construcción cultural colectiva en donde los propios actores analicen sus estructuras de construcción de significados desde su visión social, cultural, política, histórica, geográfica y biográfica para dar sentido a sus acciones y buscar la mejora educativa.

Resulta evidente que el elemento hegemónico que los últimos años ha cobrado relevancia en los ámbitos político, cultural y educativo; es la equidad; específicamente la equidad educativa, que se ha convertido en un tema transversal en las políticas educativas de los países; en México ha cobrado relevancia este constructo debido al énfasis que se ha puesto en la obligación del Estado para garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender, lo que implica generar mecanismos que focalicen, atiendan e informen sobre las desigualdades que sucedan en cualquier nivel del sistema educativo.

Aunque el análisis de la equidad está en la mesa desde hace tiempo; aún hoy día, continúan existiendo las diferencias de fondo que hacen necesario clarificar su esencia e implicaciones en el ámbito educativo; desde esta perspectiva, se entiende por equidad:

El estado que caracteriza al proceso educativo y en el que intervienen una serie de estructuras internas y/o externas, como los sistemas de orientación y

apoyo educativo, que promueven y generan condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas al éxito educativo para todos. De ese modo, la equidad educativa es un estado del proceso educativo en el que deben confluír tres aspectos: a) Que se genere igualdad entre los alumnos atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales, de acuerdo al logro de unos saberes mínimos comunes, b) Que se genere equidad en las medidas destinadas al alumnado para la obtención de los mismos resultados, atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales que influyan en el logro académico. c) Que se genere equidad para la igualdad de potenciales, en el sentido, de que el alumno desarrolle al máximo sus posibilidades de aprendizaje (Sánchez –Santamaría, 2013 pág. 57-58).

En este sentido, Sánchez-Santamaría y Ballester (2013) refieren dos posturas que es posible asumir

1. La postura derivada del modelo de igualdad de oportunidades en la cual la equidad queda condicionada por el logro académico basada en los criterios de disciplina y esfuerzo académico; argumentando la diferenciación de quienes logran desarrollar sus competencias y los que no; tomando como referencia la capacidad intelectual innata para acceder al currículum y en la capacidad económica para brindar oportunidades de crecimiento y mejora.
2. La postura cercana al modelo de igualdad de posiciones en donde la mejor manera para conseguir la excelencia es apostar por la equidad basados en criterios de calidad y educación inclusiva; en este sentido la equidad estará condicionada por el principio de universalización.

De este modo la equidad representa un estado del proceso educativo orientado a generar experiencias y situaciones exitosas para todos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013. Pág.94) quienes analizan la equidad a través de la diversidad y la ciudadanía en torno a tres conceptos clave: inclusión educativa, justicia social y diversidad cohesiva: de modo que la equidad es vista como un valor social que ayuda en la construcción de prácticas educativas de éxito para todos de manera que colabora con la escuela en la tarea de formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos bajo la premisa de que la sociedad se construye desde la escuela, y no al margen de ella.

En este orden de ideas, la equidad además de ser educativa implica que sea inclusiva en cuanto a que todos los seres humanos tienen el derecho a tener las mismas oportunidades para alcanzar sus metas personales y las oportunidades que hagan posible que se realicen como ciudadanos, a su vez, la equidad implicará justicia en el sentido de garantizar que todas las personas tengan y ejerzan el derecho a la educación mediante el cual estén en posibilidades de alcanzar los saberes fundamentales para poder construir un proyecto de vida digno. Este proceso será exitoso, en la medida que se tenga en cuenta que todas las personas deben alcanzar niveles mínimos de desarrollo de competencias como elemento fundamental para su desarrollo personal y profesional a través del máximo desarrollo de sus capacidades, habilidades, actitudes y destrezas.

La educación inclusiva es un proceso que implica la transformación de las escuelas y centros de aprendizaje para atender a todos los estudiantes, incluidos los que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, incluyendo en estas oportunidades a todos los jóvenes y adultos bajo las características de diversidad que los haga vulnerables para impedir la consecución de sus metas de vida. En este sentido, el fondo es acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual, aptitudes y nivel educativo como lo reconoce la UNESCO en las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2009):

“La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2009, pág. 4).

Entendido así el objetivo final de la educación inclusiva radica en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad

racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles, de modo que se considera la educación como un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa como lo refiere Rosa Blanco, 2010 citada en Echeitia y Ainscow, 2011.

El sistema educativo inclusivo a que hacemos referencia, requiere la implementación de mecanismos de comunicación abiertos entre los profesionales de los distintos órdenes y niveles de gobierno y los niveles educativos, escuelas y redes de apoyo comunitarias y familiares, basados en el intercambio sistemático de información para lograr una transformación de los enfoques y modelos de intervención docente.

En el caso de América Latina, específicamente en México, el concepto de inclusión educativa ha evolucionado en los últimos años, superando la sola vinculación a estudiantes en situaciones de alta pobreza o con necesidades especiales. A la fecha el concepto se transforma para enfatizar la importancia de ampliar la cobertura educativa sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo.

Como menciona López – Márquez (2016), en su ponencia *Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad músculo esquelética*; para lograr la inclusión educativa de niños con discapacidad es indispensable una interacción efectiva y asertiva entre los padres de familia (PF) y la escuela. La vinculación de los padres mejora el resultado en el aprovechamiento académico de los niños al igual que su conducta y actitud hacia la escuela.

La comunidad educativa en los niveles de educación superior ha llevado a cabo esfuerzos específicos para llevar a la práctica estas recomendaciones, prueba de ello es la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica – Tuxpan, quienes han abierto sus puertas a estudiantes procedentes de comunidades indígenas que manifiestan su interés por formarse como Licenciados en Pedagogía. (Guerrero, Barrales, Dajer, Villalobos y Pérez; 2016) y la Universidad Juárez del estado de Durango en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, quienes desarrollaron una propuesta de inclusión educativa para dar respuesta educativa a un grupo de estudiantes con discapacidad auditiva profunda (Gómez, 2016).

En el caso de alumnos que proceden de ambientes comunicativos en que la lengua materna sea distinta al español; el sistema educativo deberá promover el respeto a la diversidad lingüística en todos los niveles de enseñanza, incorporando los métodos pedagógicos tradicionales necesarios al sistema educativo con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

Sin embargo, en el actuar aún quedan brechas que superar, ya que como menciona García (2016), en su ponencia sobre *Brechas de género de niños y niñas de familias de jornaleros agrícolas migrantes*, en estos días aún existen diferencias entre hombres y mujeres para asistir a la escuela, en el tipo de actividades que llevan a cabo, en el uso del tiempo libre y en las expectativas que la familia tiene hacia ellos. En el diagnóstico para el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (2014), se reconoce que entre los grupos sociales más desfavorecidos están los pueblos originarios o los hijos de emigrantes; quienes tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas, lo cual influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela de aquellos que pertenecen a grupos sociales y culturales con menor vinculación a la cultura escolar, que generan menores expectativas en los profesores y menor autoestima y seguridad para realizar las actividades escolares.

Estos procesos de cambio implican reformas estructurales en el sistema educativo, las cuales, implican ajustes en todas las áreas y dimensiones del quehacer docente, prueba de ello es la Reforma en materia Educativa que México viene implementando a raíz de la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente (2013).

La Educación Especial en México ha sido quien ha llevado en hombros la responsabilidad de sensibilizar, apoyar y orientar al Sistema Educativo Nacional y las autoridades de los diferentes órdenes de gobierno para hacer vivos los derechos y principios en materia de equidad, inclusión y diversidad, a través de la operación de los servicios escolarizados, de apoyo y orientación; sin embargo, debido a estas transformaciones, existen áreas de oportunidad para la adaptación y reforma de algunos de ellos como menciona Medrano (2016) en su ponencia *Propuesta para la elaboración de una guía de intervención para los Servicios de Orientación*, donde se propone una

guía para sistematizar y alinear los ajustes en materia de operación de los Asesores Técnico pedagógicos de los Servicios de Orientación y las reformas en materia de educación que se vienen implementando paulatinamente.

Es un reto para los servicios de orientación de educación especial evolucionar de las prácticas de orientación, asesoría y capacitación a un modelo diferente de acompañamiento cercano (Sola y Moreno, 2009; SEP, 2002; SEP, 2006; SEP, 2012 a,b,c) lo que exige generar marcos de operación y administración que faciliten la práctica sistematizada de su labor. Estudios desarrollados para evaluar el funcionamiento de los servicios de orientación en países como España ponen de manifiesto las ideas erróneas de la orientación que se puede pedir a estos servicios (Rodríguez, s/f); esta situación se potencia al operar servicios sin guías que permitan al personal y sus beneficiarios conocer de forma clara sus alcances y limitaciones.

Sirva este preámbulo para identificar las propuestas que los Docentes de diversas regiones del País presentan.

Referencias

- Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). (2013). Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. *Actas del XVI Congreso nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. España. Autor.
- Blanco, R. (Coord.) (2010): "El derecho de todos a una educación de calidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153.
- Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Rojas, Drummond y Saad (1992). *Metodología de diseño curricular*. México. Ed. Trillas
- Echeita, G. S. y Ainscow, M (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia presentada en la 49ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO Y EL BIE "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro", desarrollada en Ginebra en noviembre de 2008

- Espinosa, I. J. (2015). Profesorado, Escuela y Diversidad. La Realidad Educativa desde una Mirada Narrativa. *Qualitative Research in Education*. 4(2) 222-224. doi: 10.17583.qre.1563
- Furlán, Alfredo (1996). *Currículum e institución*. Primera edición. CIEEN, Morevallado. México,. (pp. 89-136)
- García. E.H. (2016). *Brechas de género de niños y niñas de familias de jornaleros agrícolas migrantes* (Ponencias) presentada en el 5^{to} Coloquio nacional de Investigación Educativa ReDIE. Desarrollado en Durango, Dgo, México los días 11 y 12 de marzo de 2016.
- Guerrero, L.E.R.; Barrales, A.V.; Dajer R.T.; Villalobos, M.L.; Pérez, M.V. (2016) *Educación inclusiva: oportunidad a jóvenes en condición vulnerable en la facultad de pedagogía universidad veracruzana en la región Poza Rica – Tuxpan* (Ponencia). Presentada en el 5^{to} Coloquio nacional de Investigación Educativa ReDIE. Desarrollado en Durango, Dgo., México los días 11 y 12 de marzo de 2016.
- Kemmis, S. (1988), Cap.3 "Hacia la teoría crítica del Currículum", en: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Morata. Madrid, pp.78-93. .
- López-Márquez, N. (2016). *Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad neuromusculoesquelética* (Ponencia) presentada en el 5^{to} Coloquio nacional de Investigación Educativa ReDIE. Desarrollado en Durango, Dgo, México los días 11 y 12 de marzo de 2016.
- Medrano, C.S.M. (2016). *Propuesta para elaboración de guía de intervención de los servicios de orientación* (Ponencia) presentada en el 5^{to} Coloquio nacional de Investigación Educativa ReDIE. Desarrollado en Durango, Dgo, México los días 11 y 12 de marzo de 2016.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2000). *Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación*. Autor.
http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182

- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., & Prados Mejías, E. (Coords). (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Rodríguez, S.E. (s/f) Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. *Revista Currículum*. No. 5. Consultado en http://antoniopantoja.wanadooasdl.net/recursos/orientaci/orie_refo.pdf
- Sánchez –Santamaría, J. y Ballester, M.G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación* 12(2), pp. 85.104.
- Sánchez-Santamaría, J. (2013). La equidad educativa: evidencia teórica y empírica disponible sobre su relación con la igualdad, la calidad y la excelencia. Comunicación presentada en el *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Universidad de Alicante, Alicante.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2012a). *Criterios de operación del sistema regional de asesoría académica en la escuela*. México, D.F.: SIRAAE.
- _____ (2014). *Diagnóstico del programa de Inclusión y Equidad Educativa*. México. Autor., consultado en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf.
- _____ (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: DGDGIE.
- _____ (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, D.F.: DGIE
- _____ (2012b). *Regiones para el fortalecimiento del sistema de asesoría académica en la escuela*. México, D.F.: SIRAAE.
- Sola, M. T., Moreno O.A. (2009). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación Y Educadores*, 8, 123-143. Consultado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/571>

- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. 3a. edición. Morata. Madrid, España. (pp. 25-30)
- UNESCO. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Autor. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- UNESCO (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Autor. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. Autor. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia. UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- UNESCO (1997) *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. Autor. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

PRIMERA PARTE
CURRÍCULUM

Coordinó: Enrique Ortega Rocha

CAPÍTULO I

EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN SU CARRERA COMO MAESTROS EN FORMACIÓN

Juan Manuel Vázquez Molina”
Blas Alberto Gómez Heredia
Javier Sáenz Gutiérrez
Escuela Normal “Miguel Hidalgo”

Resumen

Este trabajo analiza el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes normalistas del sur del estado de Chihuahua. La realidad que enfrentan los futuros maestros de 2°, 4°, 6° y 8° semestre del ciclo escolar 2014-2015 del semestre “B” de las tres Licenciaturas que oferta la institución como formadora de los nuevos docentes que requiere el país: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural y Licenciatura en Educación Preescolar, al realizar la investigación con una muestra de cada uno de los grupos escolares, arrojó a través de un análisis de los instrumentos empleados como lo fue un cuestionario cerrado y abierto en relación a sus intereses muy particulares respecto a cada una de los cursos que están llevando a cabo durante todo el trayecto del plan de estudios 2012 de la reforma educativa de las escuelas normales del país. Se distinguen tres ejes de análisis en la investigación: El gusto por el curso recibido, la opinión que tienen respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las propuestas de solución para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012 de la educación normal al sur de la Entidad Chihuahua.

Palabras clave: Nivel de satisfacción, desempeño del Maestro, estudiante normalista.

Revisión de la literatura: Un acercamiento al nivel de satisfacción del estudiantado normalista.

La presente investigación se realizó al investigar 13 grupos escolares que cursan las diferentes Licenciaturas que oferta la escuela normal “Miguel Hidalgo” de Hgo. del Parral Chihuahua con una matrícula de 450 y siendo una muestra del 35% del total del universo poblacional. El problema del nivel de satisfacción por los diferentes cursos de la carrera de maestro en dicha escuela arrojó diversos resultados que tendrán que estudiarse más detenidamente en la institución por las autoridades y dar las decisiones pertinentes para ofertar un mejor servicio a la población estudiantil que recibe de diversos municipios del sur del estado de Chihuahua. Esta problemática que se presenta en una escuela normal del sur de Chihuahua tiene sus propias características que la distinguen de otras

instituciones normalistas como Instituciones de Educación Superior (IES) y que presentan realidades comunes y distintivas en cuanto al buen desarrollo del plan 2012. De acuerdo con las orientaciones académicas para la organización del trabajo académico durante todo el plan de estudios de la currícula del nuevo maestro del siglo XXI.

La investigación se focalizó en 150 estudiantes normalistas distribuidos en todos los grados escolares; desde el primer año, hasta el último grado de su carrera profesional, teniendo la oportunidad de realizar una investigación en los grupos de la Licenciatura en educación primaria, intercultural y preescolar con el análisis de la instrumentación aplicada respecto al nivel de satisfacción que denotan los estudiantes normalistas durante el ciclo escolar 2014-2015

Se partió de la propuesta teórica que en la formación del nuevo docente se requiere un sinnúmero de características clave para denotar ser un buen maestro:

“Si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las ‘Características deseables del nuevo docente’ a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos; a los que agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias que los habilitan para interactuar con alumnos, padres de familia, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas”. (Tedesco, 2006: 25).

A esta variedad constitutiva de la posible definición de un perfil deseable del docente contemporáneo, se agregan otras dificultades de carácter político y práctico, que complejizan las teorías y modelos acerca de su formación.

Según Montero (2006: 169), se heredan carencias de una formación inicial todavía aferrada a “un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del

bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria”. Ello se agrava por la “deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercutiendo en la configuración identitaria de los colectivos docentes”. (Bolívar, 2006).

Por su parte Imbernón (2004: 156) asevera que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación” frente a las políticas y tendencias que tienden a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Al interior de los centros de formación docente, Romero y otros (2007) identifican intereses corporativos y tensiones micropolíticas, los cuales, a través de egoísmos gremiales, complicidades espurias y “cabildeos pseudo profesionales” provocan la fragmentación de los planes de estudio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global que haya sido edificada en base a la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Ello, sin descontar las diversas culturas instructivas que se entretajan entre los formadores de formadores.

Entre algunas de las revisiones de los cambios producidos en la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las últimas décadas se pueden resaltar las de Fenstermacher (1994), Carter, K. (1990), Angulo (1999), Bolívar y Mata (2004), Cochran-Smith y Lytle (1999) y Montero (2001).

En relación con la política y práctica de la formación del profesorado, Cochran-Smith (2001) ha identificado cuatro cuestiones básicas que han centrado la atención en la segunda mitad del siglo pasado: atributos, efectividad, conocimiento y resultados.

La primera cuestión, dominante en las décadas de los cincuenta y sesenta, era: *¿cuáles son los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado?* Esta línea generó numerosas investigaciones sobre las características personales (empatía, carácter, integridad personal, etc.) y académicas o intelectuales (nivel y cultura general y disciplinar) de los docentes. A su vez, afectó a los programas de formación del profesorado, viendo su rigor, exigencia y relación con las disciplinas incluidas. En la esfera política plantea cómo conjugar la formación disciplinar y pedagógica, las cualificaciones de los formadores, así como las estructuras universitarias de gestión de los programas de formación.

De finales de los años 1960 hasta 1980 la cuestión se formulaba así: *¿qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de*

formación son mejores para garantizar su aprendizaje? En un momento de auge de los estudios proceso-producto, que establecen correlaciones entre los comportamientos docentes y el aprendizaje de los alumnos, se añora constituir una base científica para la enseñanza. Adiestrar a los docentes en aquellas competencias concretas (si es posible especificadas en “pasos”, en los correspondientes manuales para maestros), que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, era el tema dominante de preocupación para lograr una enseñanza “eficaz”.

La insatisfacción con lo que el enfoque da de sí para mejorar la práctica, a pesar de las sucesivas reformulaciones, por su dependencia de una epistemología positivista y una psicología conductista, provoca un cambio de enfoque entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. De un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas) se pasa a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor (práctico, del oficio, personal, etc.), implícito en las acciones docentes o en el pensamiento del profesor.

En su lugar, en los años ochenta y noventa, la cuestión que preocupa es: *¿qué conocen los profesores?*, lo cual se irá reformulando en *¿qué deben saber y hacer los profesores?* y, como corolario, *¿cuál debe ser la base de conocimiento en la formación de los docentes?* Es un momento en que preocupa cómo lograr la profesionalización de la enseñanza. Se plantea investigar el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado, y cómo éste transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el “conocimiento didáctico del contenido” se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que “además del conocimiento de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores tienen un modelo flexible del contenido pedagógico, que –con implicaciones epistemológicas y éticas– determina tanto su desarrollo curricular práctico, como la legitimación de las estrategias didácticas empleadas.

La cuestión en el comienzo del actual milenio, recogiendo preocupaciones anteriores, queda reformulada del siguiente modo: *¿cómo podemos asegurar que los*

profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer

Bajo estos planteamientos las preguntas de partida de esta ponencia son:

¿Qué nivel de satisfacción en cuanto a buen desarrollo de los cursos del plan 2012 tienen los estudiantes normalistas?..¿Qué opiniones respecto a sus catedráticos tienen los estudiantes?... ¿Cuáles son las diferentes dificultades que se presentan en los cursos del trayecto en la formación de maestros? ¿Cómo se realiza el proceso del nivel de satisfacción en cada grupo escolar en cuanto a gustos, opiniones de un buen desarrollo y sugerencias para mejorar?

Objetivo general de la investigación

Analizar el nivel de satisfacción, las opiniones de los estudiantes respecto al trabajo de sus catedráticos y las propuestas de posible solución en la consecución del buen desarrollo del plan de estudios 2012 de la educación normal.

Objetivos específicos.

- Describir el nivel de satisfacción de los estudiantes normalistas en la currícula del plan de estudios 2012 de acuerdo a las orientaciones académicas de la educación normal
- Analizar las opiniones respecto al trabajo de los catedráticos de la escuela normal e interpretar los resultados generados, mediante el estudio cuidadoso de las tablas de información y cuestionarios para ubicar los hallazgos pertinentes.
- Interpretar el nivel de satisfacción generado mediante el sustento teórico que valida la presente investigación cualitativa y de corte hermenéutico.

En esta ponencia presentamos la investigación de un semestre deteniéndonos en la descripción, análisis e interpretación del nivel de satisfacción por los cursos que reciben los estudiantes normalistas y que se sistematizan para documentar las experiencias investigativas.

Desarrollo: el punto de partida.

Metodología.

El enfoque metodológico de esta investigación es esencialmente mixto, específicamente un estudio con los estudiantes que cursan en 2°, 4°, 6° y 8° semestres de la carrera de Licenciado en Educación primaria y preescolar. A partir de lo anterior se utiliza como postura metodológica la hermenéutica con algunos elementos etnográficos, porque se aplican cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas interpretando el nivel de satisfacción en la currícula del plan de estudios 2012 durante un semestre escolar, llevando una actividad intelectual por parte del investigador donde se analizaron varios cuestionarios de tipo mixto con 18 preguntas cerradas para 2°, 4°, y 6° semestres y 7 para 8° semestre, de las cuales los resultados fueron interpretados de manera detallada, profunda y analítica, de igual forma las propuestas educativas de los sujetos investigados fueron atendidas acudiendo al salón de clases, (aulas escolares) en los diferentes salones de la escuela normal en estudio.

Para la captación de los datos duros se emplea un cuestionario cerrado y abierto y en contraparte se utiliza la investigación documental para realizar investigación teórica. Algo que no podrá faltar en esta investigación es el uso de la hermenéutica como paradigma fundamental en una investigación mixta.

Todo lo anterior mediante una categorización de tres dimensiones; el gusto por el curso recibido, la opinión que tienen respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las propuestas de solución para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012, categorías ubicadas en tres niveles para su mejor interpretación; ampliamente satisfecho (A), medianamente satisfecho (M), no satisfecho (N).

Discusión de resultados.

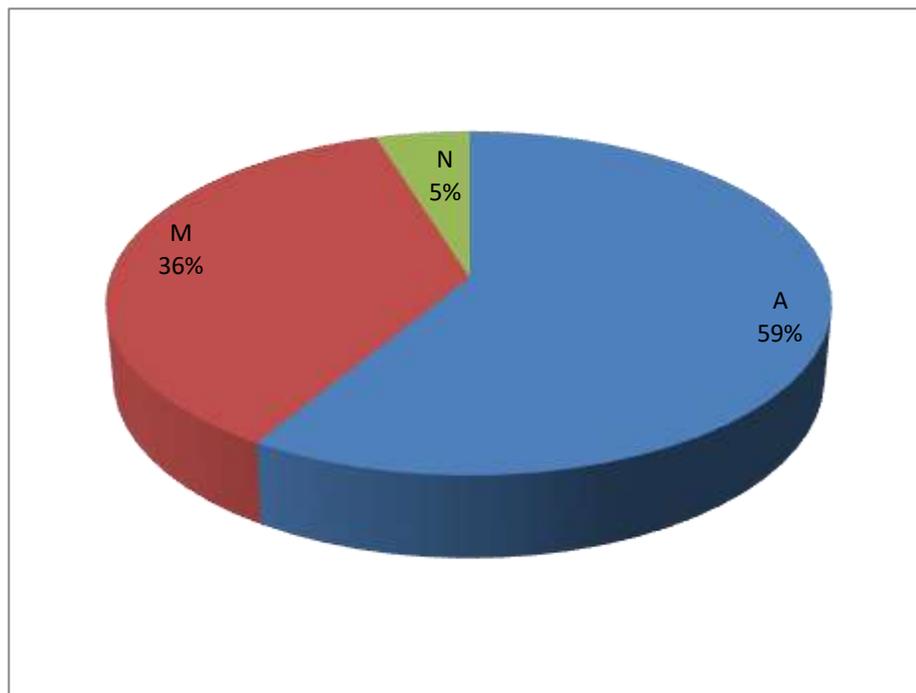


Figura 1. Gráfica de satisfacción de 2do. Semestre
Fuente: Elaboración propia.

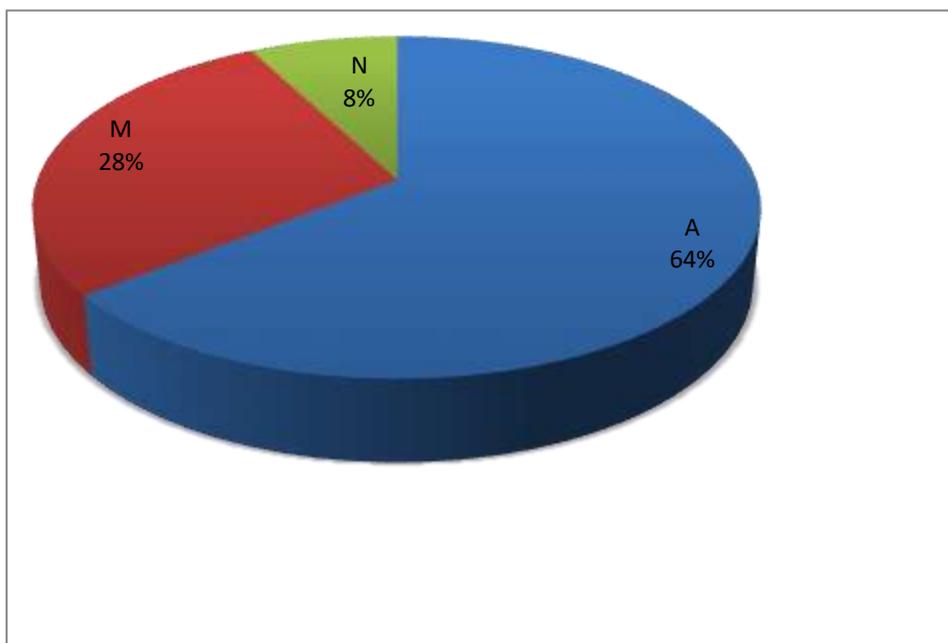


Figura 2. Gráfica de satisfacción de 4to. Semestre
Fuente: Elaboración propia.

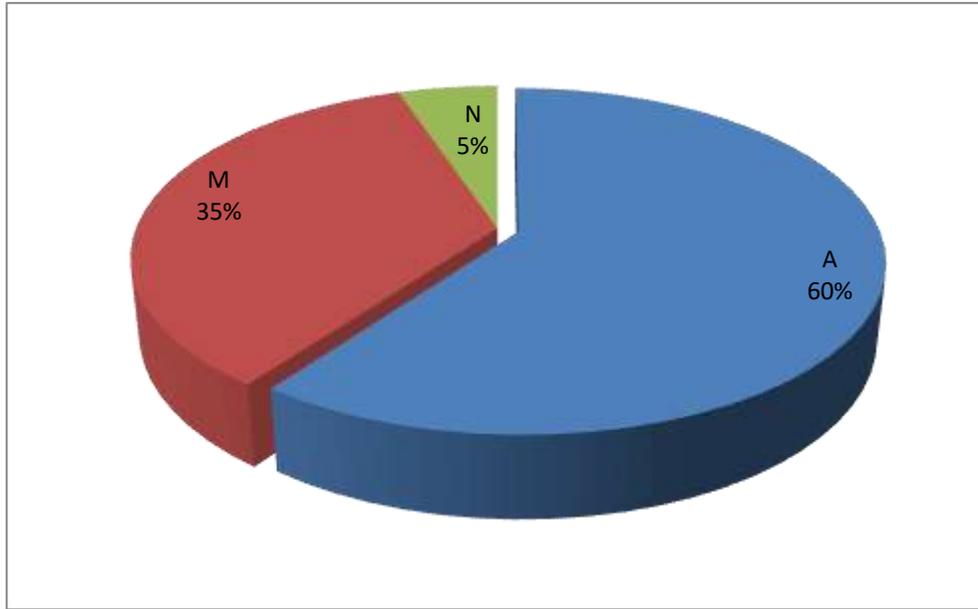


Figura 3. Gráfica de satisfacción de 6to. Semestre
Fuente: Elaboración propia.

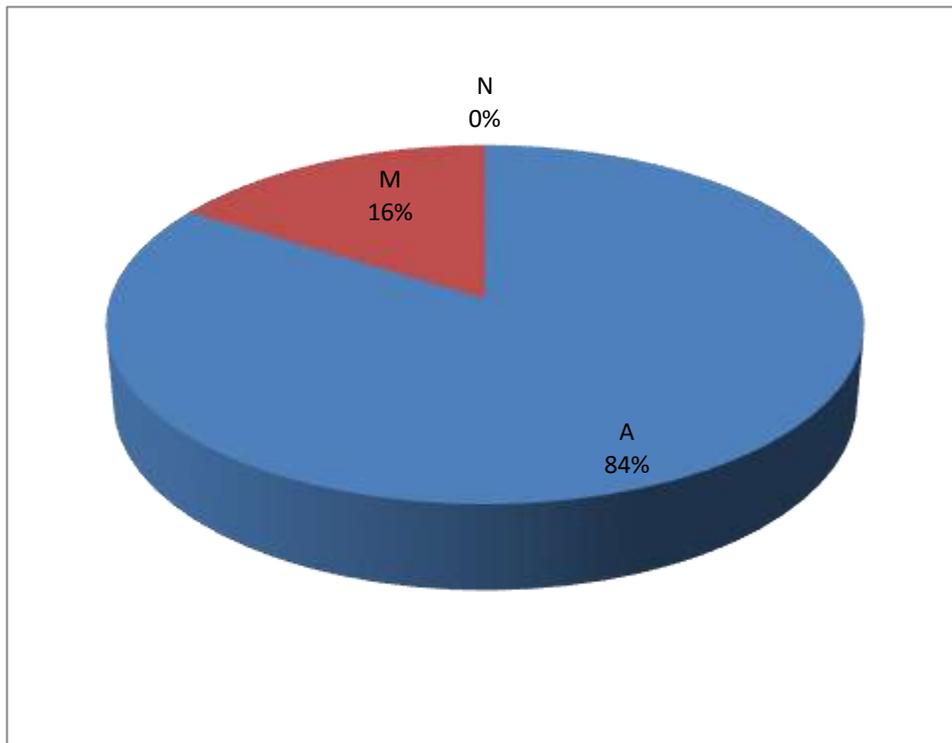


Figura .4 Gráfica de satisfacción de 8vo. Semestre
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede inferir lo siguiente:

Como menciona Romero y otros (2007) el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. *“Ese problema –del todo fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado”*. El proceso de convertirse en docente empieza bastante antes de que el estudiante llegue a la universidad, y por lo general, adolece de modelos y estereotipos de actuación docente, de los cuales hay que “desfamiliarizar” al estudiante. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por:

- incitar a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”;
- inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes, y;
- revelar el origen sociogenético de las acepciones errores que les dicta el “sentido común” acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc., con lo cual puedan enfrentarse a las presiones de las “inercias institucionales”.

Otra cuestión que arrojaron los hallazgos consiste en que habría que ampliar el sentido de posibilidad del cambio, la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo (y desear que lo fuesen), por la vía de examinar, discutir con celo y reconstruir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia, factibilidad y sus eventuales secuelas. Solo que esa “educación del deseo de cambiar”, choca con la resistencia de la voluntad, que surgiendo de la identificación con determinados “tipos de docentes” repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Habría que educar a los nuevos docentes en una defensa de las “tradiciones” de cada cual no por repetición compulsiva o según sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

Los resultados muestran también que el conocimiento no cumple el mismo papel en la ilustración de las personas que en la organización de su actuación. Ningún saber le evita a la acción el riesgo y la incertidumbre. Cuando las ideas se introducen en la práctica pueden generar consecuencias perseguidas intencionalmente, pero también

consecuencias no buscadas; e incluso, circunstanciales. Por otro lado, las acciones también dependerán de los desiguales recursos de poder y autoridad que la persona sea capaz de movilizar para incidir en los contextos institucionales de la actividad. Las intenciones chocan a menudo con obstáculos que desbordan lo pedagógico y que sólo pueden encararse en la esfera de la negociación política. El primer factor sugiere que la formación es un proceso siempre inacabado, y que sería muy deseable una mayor coordinación entre la inicial y la permanente. El segundo, que muchas reformas han fracasado por circunscribir los esfuerzos a los muros de la institución y no entablar alianzas sociales más amplias en favor de las transformaciones. En aras de la mejora, la formación debería cultivar asimismo la “sabiduría estratégica” que se precisa en el espacio público, de la educación y la docencia.

En conclusión, se puede puntualizar que los futuros Licenciados en educación de 2º, 4º, 6º y 8º semestres consideran en cuanto al nivel de satisfacción:

1. El aprendizaje de los diferentes cursos de la currícula plan 2012 aún necesitan fortalecerse en las Escuelas Normales.
2. Algunos de los formadores de docentes deben asumir el compromiso de atender los cursos con profesionalismo asumiendo que se imparte una educación superior.
3. Se detectaron fallas en la práctica profesional de los maestros normalistas, como “pobreza en los enfoques; dificultades en el dominio de las competencias exigidas por el nuevo Plan de estudios 2012 de educación normal, desconocimiento de la importancia de generar buenos ambientes de aprendizaje en los diferentes cursos que imparten entre otros.
4. Los autores de la presente investigación consideran que actualmente como catedráticos del 2º, 4º, 6º y 8º semestres de las tres Licenciaturas que oferta la institución y la experiencia como sinodales en las réplicas de los exámenes profesionales de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal donde se forman los estudiantes como maestros, perciben a la malla curricular del nuevo plan de estudios 2012 como una obra en construcción y el andamiaje aún necesita consolidarse.

Referencias

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A., Barquín, A. y Angulo, F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
- Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y Didácticas específicas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- Bolívar, A. y Salvador Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar, A. (dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, vol. I, 195-215.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston, W.R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Chacón Ángel, P. (consultado abril 2009). *La Formación Inicial de Profesores de Educación Básica en México*. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/FormacionInicialProfrsEBasica-PolicarpoChacon26feb08.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (11). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html> (Consultado el 8 de mayo de 2006).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice; Teacher Learning in Communities. En Iran-Nejad, A. y Pearson, P. D. (ed.). *Review of Research in Education*, 24, 5-25.
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.; Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la

- American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, pp. 87-6.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21 st-Century Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-34.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56, 1994.
- Gimeno, Sacristán J. y Á. I. Pérez Gómez. (s/f). *La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión*. Diferentes perspectivas., Pp. 412-429
- Greybeck Daniels, B.; Moreno Bayardo, M^a. G. y Peredo Merlo, M^a. A. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Educar. Revista de Educación*. Nueva Época. N^o 5. Abril-junio 1998.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Grao.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: Ferreres, V. y F. Imbernón. *Formación y actualización para la función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En: Marcelo, C. (editor). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (2004). *La profesionalidad docente, hoy y mañana*. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M y Murillo Estepa, P. (Eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 47- 57.
- Imbernón, F. (coord). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lorences González, J. (2003). *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural*. Tesis doctoral. Santa Clara, Cuba: I.S.P "Félix Varela".
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.

- Perrenoud, Ph. (2006). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago: Ediciones Noreste.
- Porlán Ariza, R.; Martín del Pozo, R.; Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. España: Paloma Espejo.
- Romero Morante, J.; Luis Gómez, A.; García, F. F. y Rozada, J. M. (2007). *La formación del profesorado y la construcción social de la docencia*. En Romero Morante, J. y Luis Gómez. A. (Eds.). *La Formación del Profesorado a la luz de una "Profesionalidad Democrática"*. España: Consejería de Educación de Cantabria.
- SEP. (1984). *La profesionalización de la educación normal en México*. México: ed. Cuadernos/SEP
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tedesco, J. C. (2006). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Santiago de Chile.

CAPÍTULO II

TENDENCIAS EN PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN AGRÍCOLA Y EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE CHAPINGO

Gladys Martínez Gómez
Universidad Autónoma Chapingo

Introducción

Los nuevos paradigmas de producción de conocimiento como el Modo 2 que ha rebasado la Modo 1 de décadas pasadas establecido por Gibbons (1998) trae consigo nuevas formas de organización, nuevas relaciones sociales, nuevos enfoques de investigación, nuevas formas de vinculación con la sociedad, nuevas formas de financiamiento, así como nuevas formas de difusión de avances y resultados. El objetivo de este estudio es tener un acercamiento a las formas de producción predominantes en la Universidad Autónoma Chapingo durante el periodo 2000-2012 donde está integrada la investigación educativa que se realiza en la universidad.

Problema de investigación

La producción de conocimiento se ha extendido a diversos espacios no sólo en las universidades e institutos de investigación, sino también en las empresas, en los centros públicos y privados de investigación donde también se produce conocimiento. De aquí la idea de que "... las universidades deben entender que las nuevas guerras se pelearán en el mercado de conocimiento y no con armas y misiles, pero sí armas termonucleares llamadas información y conocimiento" (Otara, 2014, pág. 450).

Koniger and Janowitz (1995); (Marakas (1999), Dawson (2000) (citado por Otara, 2014) señalan que la producción del conocimiento se está difundiendo más ampliamente gracias a una gran cantidad de lugares y de actores. En este proceso de innovación se crean nuevos escenarios y nuevas formas de relación social donde se requieren nuevos

aprendizajes, nuevos saberes, nuevas habilidades y destrezas, nuevas formas de colaboración con los otros como el trabajo en equipo y nuevas formas de difusión y comunicación. Se están creando nuevos ambientes de aprendizaje basados en la práctica, ampliando con ello nuevos horizontes que van más allá de situaciones en que las divisiones laborales fordistas en oficinas y fábricas limitaban el campo de acción de los individuos y por tanto su oportunidad de aprender (David y Foray, 2002).

El viejo paradigma Modo 1 plantea un tipo de investigación básica, organizada de acuerdo a disciplinas y homogéneo, que guarda una organización jerárquica de los grupos de investigadores y que se desarrolla fundamentalmente en las universidades y centros de investigación, pero se encuentran desvinculados de la sociedad porque su único propósito es desarrollar conocimiento e investigación por sí misma. El Modo 2 establece que la producción del conocimiento se genera no solo en las universidades, sino en centros de investigación, organismos públicos, laboratorios industriales, centros de estudios y consultorías.

Este nuevo esquema demanda predominio de la investigación aplicada, donde el conocimiento se produce en el contexto de la aplicación y se plantea como una construcción transdisciplinaria. Y requiere nuevas formas de aprendizaje y resolución de problemas que involucren diferentes actores de la sociedad y la academia (Carrizo, 2004a). Se plantean nuevos escenarios donde los involucrados trasciendan y colaboran a fin de solucionar problemas especiales, enfrentando los obstáculos que representa esta nueva forma de organización del trabajo sean de tipo cultural, institucional, teórico-metodológico, organizacional, psico-social o económico (Carrizo, 2004b). En este escenario se establecen nuevas formas de obtención de recursos para la investigación de una diversidad de instituciones públicas y privadas que financien la investigación con requisitos y expectativas diversas.

Con base en el debate sobre el Modo 1 y 2 de producción del conocimiento el objetivo de este estudio es ubicar las principales tendencias en la UACH en la producción del conocimiento; y para ello se han establecido dos vías de acceso a la información, por un lado la consulta de las Bases de Datos proporcionadas por la Dirección General de Investigación (DGIP) de la UACH y por otro la entrevista con informantes de calidad de esta misma institución.

Método

El presente estudio se caracteriza por ser un estudio de tipo exploratorio porque se pretenden conocer las tendencias sobre los modos de producción del conocimiento para el siglo XXI. Se hizo una revisión detallada de los programas, líneas y proyectos de investigación universitaria y a partir de ello se llevó a cabo un análisis de la situación de la producción de conocimiento en la universidad. Asimismo, se diseñó una entrevista con informantes de calidad para conocer su visión sobre las tendencias y opinión sobre la producción del conocimiento en la universidad.

Análisis de resultados

Lo datos que aquí se presentan son resultado del análisis de la Base de Datos de Dirección General de Investigación y Posgrado de la UACH y de las entrevistas a los informantes de calidad que en este análisis se presentan con un número.

a) Tendencia a la investigación aplicada.

La tendencia predominante es el Modo 2 de producción de conocimiento caracterizada por la investigación aplicada es decir el modo de analizar la realidad social, anteponiendo la inmediatez en la resolución de los problemas sociales al interés científico (Cívicos y Hernández, 2007, pág. 37-38).

Los datos reflejan que la investigación aplicada ha sido predominante en la universidad, con menor porcentaje los proyectos de investigación básica y los de desarrollo tecnológico. Durante 9 años los proyectos en investigación básica sumaron un total de 1603, mientras que en investigación aplicada se registraron 3061 proyectos, esto significa el 52% más de proyectos enfocados a la investigación aplicada; y los proyectos de desarrollo tecnológico registrados fueron solamente 640, es decir, el 20% de lo que representaron los proyectos de investigación aplicada.

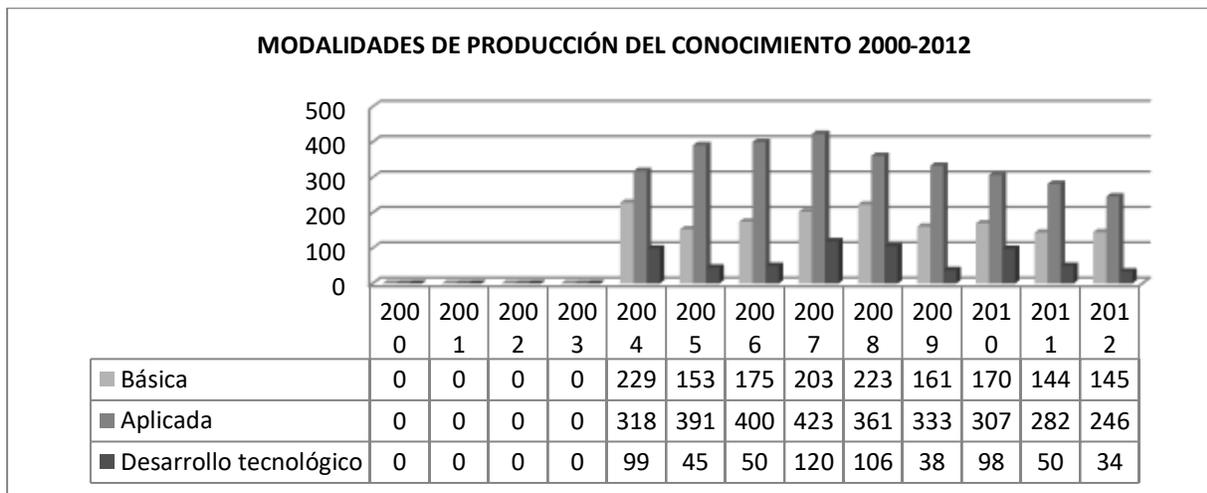


Figura 1. Modalidades de producción del conocimiento 2000-2012
Fuente: UACH (2010), Base de Datos de los Programas Universitarios de Investigación

b) Nuevas formas de organización social: hacia la transdisciplinariedad.

Si bien existen casos de megaproyectos donde e integran investigadores de diferentes disciplinas no se puede afirmar que sea la tendencia predominante en la UACH. Lo que es un hecho es que existe una marcada tendencia al trabajo grupal por encima del trabajo individual característico de décadas pasadas. Desde el año 2000 hasta el 2011 es evidente el predominio de una forma de organización grupal por encima de la individual; en todos los años la cifra es superior.

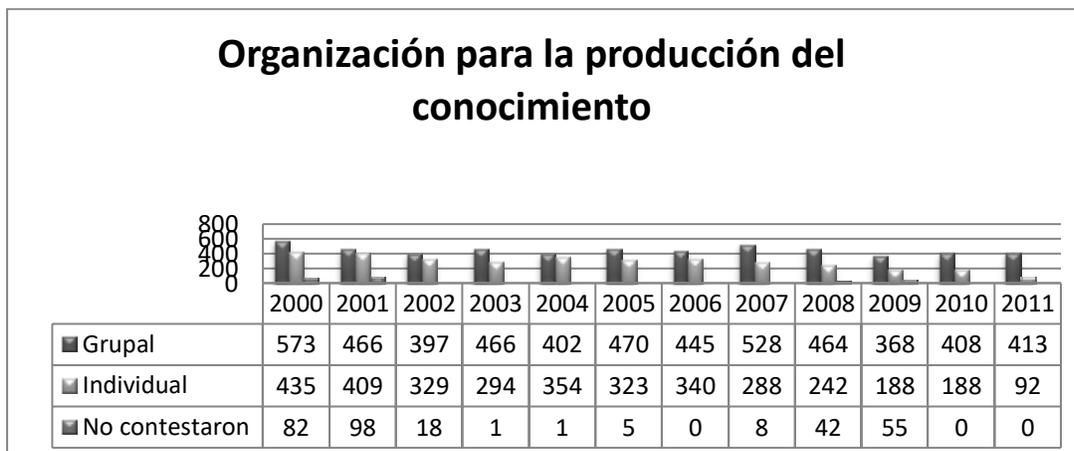


Figura 2. Organización para la producción del conocimiento 2000-2011
Fuente: UACH (2011), Base de Datos de los Programas Universitarios de Investigación

c) Responsabilidad social.

En su carácter de institución pública la UACH se ha enfocado a atender predominantemente los problemas del sector público durante el periodo 2004-2012 ha sido el público en contraste a la poca atención al sector privado. En 2004 el 93.4% de los proyectos estaban enfocados a atender al sector público, mientras que sólo el 6.57% se enfocaba al sector privado; en 2005 el 89.9% era para el sector público y el 10.1% para el privado; en 2006 el 92.4% para el sector público y el 7.6% al privado; en 2007 el 93.3% era para el público y el 6.7% al privado; y para 2008 el 93.6% para el público y el 6.3% al privado; en 2009 el 92.3% representó para el público y el 7.7% para privado; el 2010 el 95.7% fue para el sector público y el 4.2% para el privado; en 2011 el 96.6% para el público y 3.3% para el privado; en 2012 el 96.7% para el público y el 3.2% para el privado. En doce años más del 90% de atención se centró en el sector público y en un menor porcentaje en el privado. En una tendencia minoritaria se presentaron beneficios para las Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Con base en los proyectos registrados durante el periodo 2004-2008 de los cuales se tiene registro, se observa que en 2004 92.4% de los proyectos estaban enfocados a atender su responsabilidad social y sólo 7.5% al sector empresarial; en 2005 la tendencia fue 91.2% al sector social y 8.7% al empresarial; en 2006 el 92.3% al sector social y 7.6% al empresarial; en 2007 el 93.9% al social y el 6.0% al empresarial; en 2008 el 95.3% al empresarial y el 4.6% al empresarial; en 2009 el 94.4% al social y 5.5% al empresarial; en 2010 el 94.3% al social y el 5.6% al empresarial; en 2011 el 95.2% al social y el 4.7% al empresarial, en 2012 el 97.0% al social y 2.9% al empresarial. Con estos datos es evidente que la universidad y los investigadores, más del 90% durante 9 años consecutivos realizaron más proyectos de atención social que empresarial.

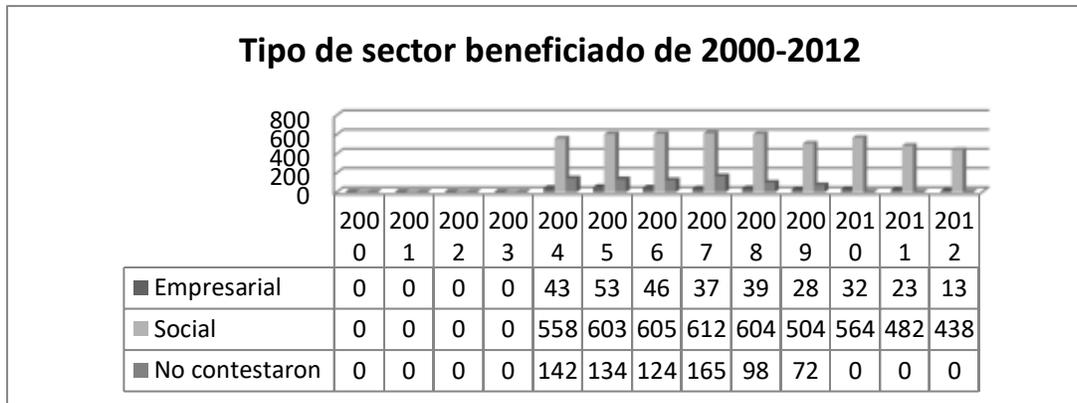
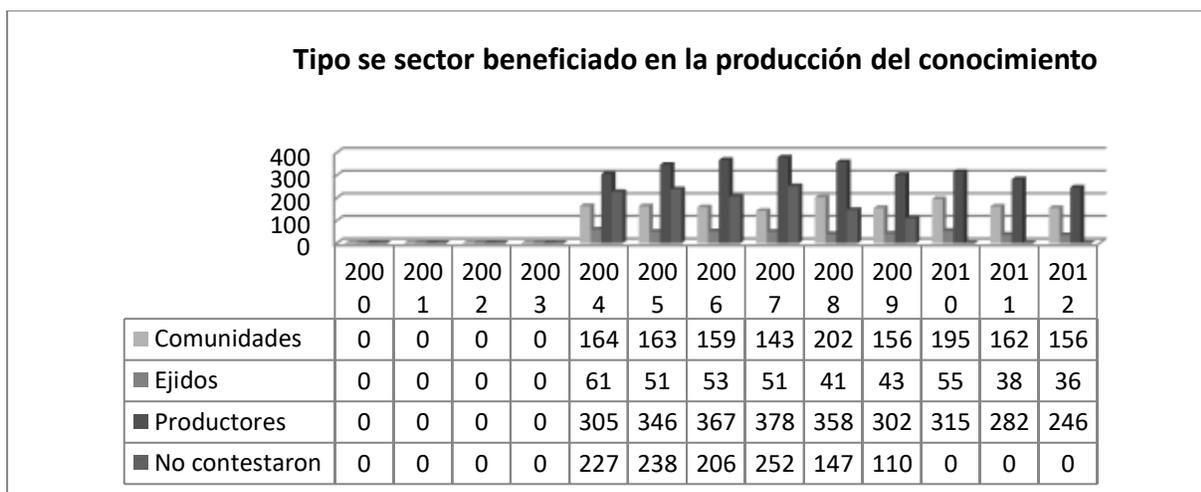


Figura 3 Tipo se sector beneficiado en la producción de conocimiento en 2000-2012
Fuente: UACH (2012), Base de Datos de los Programas Universitarios de Investigación

De acuerdo con la base de datos de la DGIP durante el periodo 2004-2008 se observa que los proyectos enfocados a atender a los ejidos son escasos, escasamente rebasan los 60 proyectos en 2004 que es la cifra más alta en 9 años porque para 2012 sólo llegan a 36 proyectos de atención a ejidatarios. Pareciera ser que en contrasentido a los objetivos y principios que dieron origen a la creación UACH para atender las necesidades de la sociedad, del sector rural y de los campesinos, la atención a comunidades es escasamente superior al 20% de los proyectos; mientras que la atención a ejidatarios es de 8% como máximo. Esta situación abre una discusión sobre el mismo lema de la universidad “Enseñar la explotación de la tierra no la del hombre” tendencia predominante durante la década de los setenta y ochenta, pero que en los noventa e inicio del siglo XXI no son subsectores prioritarios de atención por parte de la universidad.



Gráfica 4. Tipo de subsector social beneficiado con la producción de Conocimiento 2000-2010
Fuente: UACH (2012), Base de Datos de los Programas Universitarios de Investigación

d) La diversificación de fuentes de financiamiento.

La diversificación de las fuentes de financiamiento es otro rasgo distintivo del Modo 2 de producción de conocimiento y no sólo se expresa en la política nacional, sino que tiene relación con las políticas de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como una forma de buscar recursos alternos a la universidades, lo cual representa una estrategia de privatización (Maldonado, 2000). Estos organismos que han tenido injerencia en la política de ciencia y tecnología, de producción del conocimiento y financiamiento para el IES están asociadas con el paradigma neoliberal y su influencia no proviene de la precisión teórica, metodológica o científica de sus ideas, sino del poder económico que ejercen para imponer o sugerir con gran dureza las políticas para los gobiernos de América Latina; por eso el Banco Mundial se convierte en el Caballo de Troya del ajuste estructural y de la redefinición del Estado en las políticas sociales (Coraggio, 1999). La presión que ejercen estos organismos se basa en la deuda externa y la dependencia financiera de los países para adquirir el nivel de competitividad requerido a fin de insertarse en el mercado mundial, por eso existe una marcada tenencia a adoptar y adaptarse a las políticas de estos organismos resultados de actos coercitivos más que volitivos.

Institucionalmente existen dos tipos de fondos: los mixtos y los sectoriales, los fondos sectoriales son de SAGARPA, de la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR) y de las Fundaciones Produce, mientras que los fondos mixtos son una mezcla del Gobierno del Estado con el CONACYT o con alguna dependencia federal. La fuente principal de recursos proviene del gobierno a través de las secretarías de Estado como Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), la Coordinadora Nacional de Fundaciones Produce (COFUPRO), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) recursos que se obtienen a través de proyectos externos para financiar las actividades de investigación (E12). La segunda fuente de financiamiento proviene de los recursos de la universidad para el desarrollo de la investigación, pero también se han buscado alternativas con el CONACYT y con los

gobiernos de los estados (E15), y la tercera fuente de ingreso en un porcentaje muy bajo es con el sector privado.

La UACH ha establecido fuertes vínculos con varias dependencias como el CONACYT, las Fundaciones, SGARPA, Sedesol, CONAFOR, organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

e) Sobre los procesos de evaluación.

La evaluación de la investigación en la UACH se puede observar desde el punto de vista interno y externo. La evaluación que predomina es principalmente a través de los criterios y procedimientos que establece la institución por medio de la DGIP y ha atravesado por un proceso de fortalecimiento y definición de criterios y procedimientos. Anteriormente el proceso era sencillo porque se emitía una calificación, pero en realidad no se realizaba ninguna evaluación y la calificación se centraba más en los productos y no en los procesos (E3). En Chapingo no existe cultura de evaluación, no existe cultura de seguimiento, de reingeniería, o sea de control. El Consejo Universitario debería realizar esta actividad para conocer en que se ha invertido el presupuesto asignado, los productos que se entregan, pero desafortunadamente en ese aspecto estamos atrasados (E4).

La DGIP establece criterios de evaluación inicial a través de la solicitud de los proyectos de investigación; después se lleva a cabo una evaluación anual de cada proyecto y se hace seguimiento de los avances, resultados y productividad. Administrativamente se ha avanzado porque existe un grupo de personas en la DGIP que llevan los expedientes, lo controlan por programa, por Centro de Investigación y/o Instituto y a través de la Comisión de Subdirectores de Investigación (COSI) y de los coordinadores de los programas en su momento, se han enriquecido los mecanismos de evaluación, lo que ha mejorado en la parte de los informes como datos duros (E3). Este es un ejercicio que debería conocer la universidad al conocer el destino del recurso para investigación; pero tiene que ver con un principio de evaluación y autocrítica, porque a la universidad se le defiende con trabajo (E1).

Conclusiones

Con base en el objetivo de esta investigación de tener un acercamiento a las formas de producción en la Universidad Autónoma Chapingo se concluye que predomina el Modo 2 de producción de conocimiento pero no es una característica de la investigación de finales del siglo XX y la primera década del siglo XXI en la UACH, sino que es una tendencia predominante desde los orígenes de esta universidad agrícola que se ha caracterizado por la aplicación del conocimiento y el uso de tecnologías para la producción.

Ciertamente han aparecido nuevos procesos en la producción del conocimiento y nuevos actores que brindan financiamiento para el desarrollo de la investigación porque el recurso que proviene de la universidad ha sido insuficiente y por ello se ha recurrido a fuentes externas como son los organismos gubernamentales, las fundaciones y en menor medida la empresa. Esta orientación define que se produce, cómo se produce, dónde se produce, para qué se produce y quiénes lo producen porque en estos nuevos escenarios se establecen nuevas formas de relación social, de organización social con responsabilidad e impacto social. Estas interacciones conllevan nuevos aprendizajes que rebasan el ámbito de la disciplina para ir más allá de ella y construir nuevos saberes, nuevos conocimientos que atiendan la problemática social. En este escenario, el conocimiento se vislumbra como un proceso de creación infinito, como un proceso innovador, un proceso creativo, productivo y constructivo; un proceso de cambio. La UACH entonces tiene el reto de construir nuevos saberes, nuevos aprendizajes, nuevas relaciones sociales para producir conocimiento.

Estos nuevos saberes o estas innovaciones deberían enfocarse a atender los problemas del agro mexicano y la crisis alimentaria. Desarrollar ciencia, tecnología e innovaciones para producir maquinaria agrícola, sistemas de riego innovadores, fertilizantes, semillas mejoradas que puedan atender el problema de la producción agrícola en México como factor determinante de la pobreza y el hambre. México como un país que pertenece a la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al nivel de las grandes potencias económicas en el mundo deberán enfocarse a atender la demanda social para que realmente sea competitivo no sólo por su producción en ciencia, tecnología e innovación, sino porque las condiciones de vida de la población sean el reflejo de una sociedad que tiene el nivel de los países desarrollados para ser competitiva. El reto de la

UACH es no solo fortalecer la investigación sino el resto de las funciones sustantivas con proyectos sólidos innovadores que atiendan la demanda social.

Referencias

- Carrizo, L., 2004a, "Conocimiento y responsabilidad. Retos y desafíos hacia la universidad transdisciplinaria" en *Cuadernos del CLAEH*, No, 89, diciembre, pp. 1-13.
- Carrizo, L., 2004b, "Producción del conocimiento y Políticas Públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza académica", *Revista Reencuentro*, No. 40, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, agosto, pp. 89-100.
- Cívicos J. A y Hernández H. M. (2007), *Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en Trabajo Social en Acciones e Investigaciones Sociales*, 23 (enero 2007), pp. 25-55.
- David Paul A. y Dominique Foray (2002), en *Comercio Exterior*, Vol. 52, Núm. 6, junio de 2002, pp. 472-490
- Gibbons Michel, 1998, *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*, Banco Mundial.
- Gibbons Michel, et. al., 1997, *La Nueva Producción del Conocimiento*, Pomares, Barcelona.
- Lundvall, Bengt-Ake, 1999, "La base del conocimiento y su producción", *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, ISSN 0213-3865, no. 45, pp. 14-37.
- Otara A. (2014). *Rethinking University Education: A Navigation in the Emerging Knowledge Economy in Africa. Journal of Education & Human Development*. March 2014, Vol. 3, No. 1, pp. 449-471
- Otero Gerardo, 1992, Agricultura, biotecnología e integración norteamericana, en Casas Guerrero, Rosalba et. al. (coords.), *la Biotecnología y sus repercusiones socioeconómicas y políticas*, UAM-A, IIS-UNAM, IIE-UNAM, México, pp. 19-37.
- Paul A. David y Dominique Foray., 2002, "Una introducción a la economía y a la sociedad del saber", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales (OEI)*, Núm. 171, La Sociedad del Conocimiento, marzo, pp. 1-22.

Pérez T. Ruy (2009). Ciencia, conocimiento e identidad nacional en *Reencuentro*, núm. 56, diciembre 2009, pp. 12-16, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

Tedesco Juan Carlos (s/d). *La política educativa en la sociedad del conocimiento y de la información*.

UACH, 2000, Base de Datos de Dirección General de Investigación y Posgrado (DGIP) Universidad Autónoma Chapingo, Chapingo, México.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN SOCIAL Y ÉTICA EN INGENIERÍA: SU TRANSICIÓN DEL CURRÍCULUM OCULTO AL CURRÍCULUM EXPLÍCITO

Concepción del Rocío Vargas Cortez
Instituto Tecnológico de Toluca

Resumen

Se presenta un análisis curricular comparado de los planes de estudio del periodo 1993-2010, respecto a la inclusión de asignaturas de corte socio-ético en la educación superior tecnológica. Se aborda desde un enfoque metodológico mixto: desde lo cualitativo y lo cuantitativo,

Palabras clave: Educación Superior Tecnológica, Competencias blandas, Formación social, Currículum.

Introducción

Hasta hace pocos años, la educación de los ingenieros en México, marcaba una tendencia a minimizar la importancia de las competencias blandas o humanistas en el proceso formativo de los ingenieros. Limitando su perfil profesional casi exclusivamente a las competencias derivadas tanto del conocimiento como de las habilidades desarrolladas a partir de las ciencias duras o exactas.

Al respecto, los empleadores han señalado las debilidades formativas de los ingenieros en aspectos relacionados con el manejo de los recursos humanos, procesos administrativos, liderazgo, autoestima, motivación, relaciones intrapersonales e interpersonales, entre otros, que son necesarios para el ejercicio profesional pleno en la complejidad de las tareas derivadas de los procesos productivos y las interacciones comerciales en las que necesariamente se involucra el ingeniero.

Los procesos de globalización de las economías, los señalamientos de los empleadores y la necesidad de alinearse a los estándares educativos internacionales; fueron factores externos que obligaron a las instituciones, de educación superior tecnológica a enfocar su atención hacia esa parte del currículum que no estaba lo suficientemente fortalecido en los planes y programas de estudio de las ingenierías.

Este trabajo tiene como objetivo documentar, tanto la incorporación de las disciplinas humanistas al perfil del ingeniero, así como el proceso de transición de la transmisión de valores, el compromiso social y la responsabilidad social, desde el currículum oculto al currículum explícito, en respuesta a las demandas del sector empresarial y del emprendimiento en el contexto de un mundo globalizado.

Metodología

Se trata de un estudio retrospectivo que hace un análisis comparado de los planes de estudio de las carreras de ingeniería del periodo 1993 a 2010 que se ofrecieron en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), ahora agrupados en el Tecnológico Nacional de México. Los planes de estudio que son objeto del análisis son: la carrera de ingeniería industrial, química, electromecánica y electrónica las tres primeras, son las carreras más antiguas del sistema. Se analiza, la presencia-ausencia de las asignaturas blandas, consideradas dentro de las disciplinas de las ciencias sociales que estudian diversos aspectos del ser humano.

Se estableció como eje referencial el panorama de la formación social del ingeniero en el SNIT a través de dos investigaciones que fueron realizadas para investigar la transmisión de los valores y la formación del compromiso social en la educación superior tecnológica.

Antecedentes

Hasta el 2003, en los perfiles de los planes de estudio de las ingenierías que se ofrecían en los institutos tecnológicos, se describían de manera superficial las conductas sociales y las actitudes esperadas de los egresados (Vargas, 2006). Por lo tanto, la formación del social quedaba relegada al currículum oculto (Jackson, 1990). Al respecto, Aebli (1991) hace referencia al hecho de que, en el ámbito del aprendizaje social, se realizan pocos esfuerzos conscientes de parte del docente para aportar valores a los alumnos. Por lo tanto, se puede afirmar que los procesos formativos en valores, transmitidos desde el ámbito del currículum oculto, limitaban la apropiación del compromiso social y quedaba

sujeta al fomento de valores desde el ámbito familiar. Al respecto, cuando la participación de los docentes, es escasa, su aprehensión era incierta.

En un estudio de egresados del Instituto Tecnológico de Toluca, (Vargas, 2006), realizado de 2004 a 2006, se investigó acerca del compromiso social y las competencias profesionales del ingeniero en la sociedad del conocimiento. En su momento, se identificaron las siguientes competencias, relevantes para el perfil profesional del ingeniero: informacional, emocional., acceso digital, comunicacional y la capacidad para hacer explícito el conocimiento tácito, la necesidad de poseer estas competencias sigue vigente (idem, p.356).

La Encuesta de Competencias Profesionales 2014 (CIDAC, 2014), identificó las competencias, “suaves” y “duras”, importantes para las empresas y escasas en los profesionistas recién egresados, en las competencias “suaves”, se encontró mayor escasez. El estudio, señala que hay una brecha entre lo que buscan las empresas de los recién egresados y lo que ellos han logrado como producto de su formación en las instituciones de educación superior. La siguiente frase refleja la percepción que tienen los empleadores al respecto: “... tienen muy buenas habilidades ‘duras’ pero no vienen preparados para puestos de liderazgo y coordinación de personal y proyectos” (CIDAC, 2014, p.7). Es una percepción que al paso del tiempo se sigue manteniendo.

Las ciencias sociales y humanas en los planes de estudio de ingeniería.

Se analizaron los documentos de las tres principales intervenciones curriculares en el SNIT que inician en 1992 con el Programa de Reforma de la Educación Superior Tecnológica, en 2004 bajo el Modelo Educativo para el Siglo XXI y en 2010, con el Programa de Diseño e Innovación Curricular y las retículas de las carreras: electromecánica, electrónica, química e industrial.

En el Programa de Reforma de la Educación Superior Tecnológica, se redefine el conjunto de prácticas educativas en los tecnológicos, con el objetivo de vincular los contenidos educativos con la realidad circundante, recobrar el papel de las prácticas y sus relaciones con la teoría de tal forma que en el proceso educativo cobraran vida los objetivos y fines educativos del sistema (SEP/SEIT, 1993).

Durante ese proceso que se analiza la estructura de los planes de estudio y a la luz de las experiencias de otros países, respecto a la formación de ingenieros, se buscó establecer un balance adecuado entre las áreas curriculares que conformaban los planes de estudio de las diversas ingenierías. En las ciencias básicas y matemáticas; ciencias de ingeniería; diseño de ingeniería; así como ciencias sociales y humanidades. Esta última es el área a la que se enfoca este trabajo.

Los estándares internacionales, sugerían la importancia de incluir o aumentar los porcentajes de créditos dedicados al área curricular: ciencias sociales y humanidades (*ídem*). Producto del diseño curricular que se realizó en la Reforma, en todas las carreras que se ofrecían en el SNIT, se amplió el número de horas y asignaturas en esa área curricular. Sin embargo, los porcentajes deseables en muchas de las carreras, continuaron con un déficit respecto al parámetro propuesto: 48 créditos que representaban 15 por ciento del total para esa área. En la carrera de ingeniería electromecánica (IEM), de acuerdo a la retícula IEME 1993-291, quedaron tres asignaturas que cubrían 7.2 del porcentaje de esa área. Incluso con las modificaciones realizadas, en electromecánica, electrónica y química, porcentajes por debajo de las recomendaciones sugeridas por el Comité de Reforma que retomaba las experiencias internacionales. Ingeniería industrial, fue la excepción, cumplió con el porcentaje propuesto en la Reforma. La distribución por carrera de las asignaturas del área curricular de ciencias sociales y humanidades, se presentan en la figura 1.

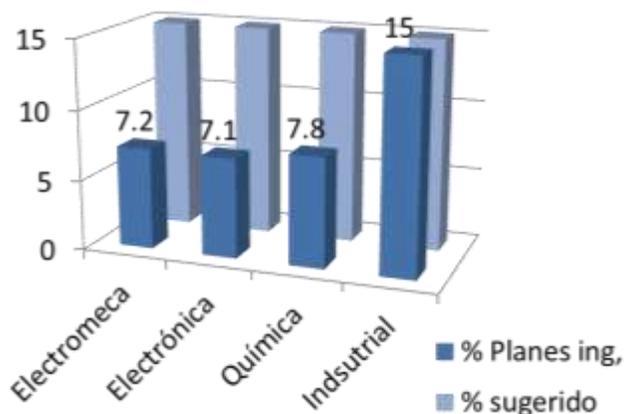


Figura 1 Área curricular Ciencias sociales y humanidades.

Fuente: Elaboración propia con base en documentos de la Reforma de la Educación Superior Tecnológica (1993).

En la Reforma, se incluyeron asignaturas de ciencias sociales y humanidades en los planes de estudio con el propósito de “ampliar la formación del egresado al ofrecerle asignaturas que complementen su formación con algunos elementos del contexto en que se desempeñará y que son importantes para que realice sus actividades” (SEP/SEIT, 1993, p.31). Desde ese punto de vista, las asignaturas, cumplían una función utilitaria, al incorporar elementos de las ciencias económicas, administrativas, contables y psicológicas al conocimiento del ingeniero que se sumaban a otras herramientas provenientes de las ciencias duras, para realizar mejor su trabajo. Prevalece en ese diseño, “el culto al conocimiento”, (Rugarcía, 1997, p.52). Durante ese proceso, la formación social, valoral y ética, continúa manteniéndose en el ámbito del currículum oculto.

Se presentan en la tabla 1, asignaturas que incrementaron el peso crediticio en las carreras de ingeniería, para cubrir los parámetros internacionales.

Tabla 1.

Área curricular de ciencias sociales y humanistas. Proceso de reforma de la educación superior tecnológica. 1993

Electromecánica	Electrónica	Química	Industrial
Metodología de la investigación y técnicas de mantenimiento*	Administración Economía Metodología de la investigación	Administración Economía Metodología de la investigación Psicología industrial	Administración Administración de personal Contabilidad de costos Derecho laboral Economía Mercadotecnia Relaciones Industriales

* El contenido de esta asignatura no corresponde al área curricular.

Fuente: elaboración propia con base a documentos de la Reforma de la Educación Superior Tecnológica, 1993.

Se incluye, en todos los planes de estudio, la asignatura de Metodología de la investigación. Es un elemento innovador, en tanto que no existían antecedentes de esa asignatura en los planes de estudio anteriores.

El déficit curricular en las competencias blandas se mantiene hasta 2004, año en el que tiene lugar en el SNIT, un cambio de modelo educativo, denominado Modelo Educativo para el Siglo XXI (MESSXXI). El cuál fue diseñado con el objetivo de revisar y renovar los principios de la práctica educativa y ubicarla en un espacio generado por la interacción de las dimensiones: filosóficas, académica y organizacional (DGEST, 2004).

El modelo, hace énfasis en la dimensión filosófica, donde establece “que el ser humano constituye el eje central” (*ídem*, p.19). De tal manera que todos los procesos formativos y organizativos giran en torno a él con el fin de aportar a la sociedad un profesionista en plenitud de sus potencialidades con un acervo de valores que le permita incidir en el desarrollo de la comunidad en la que ejerce su profesión (*ídem*). En esta dimensión, se explicitan claramente los valores y principios que debe poseer el ser humano que se formara como ingeniero.

Otro aspecto relevante para el análisis que nos ocupa, es la construcción de un código de ética, en donde se declaran diez valores guía para la formación de los estudiantes y son: respeto a la persona, respeto a la diversidad, respeto al medio ambiente, formación integral, responsabilidad y colaboración, creatividad e innovación, calidad de vida, identidad nacional y cultura universal, ética profesional, así como conocimiento y comunidad.

En el diseño curricular del modelo educativo, las asignaturas que pertenecen a las ciencias sociales y humanas, aumentan considerablemente. Por ejemplo, en la carrera de ingeniería industrial, aumenta a doce asignaturas. En electrónica, el incremento también es significativo, con diez asignaturas. En el caso de química, aumentan a siete asignaturas. En electromecánica, esta área curricular, aumenta a cinco.

Se identifica dos diferencias importantes, respecto a los diseños curriculares anteriores: la cantidad y la intención de las asignaturas propuestas. En cuanto a la intención, las nuevas asignaturas, se enfocan a los procesos que permiten fortalecer la formación integral de los estudiantes e incidir en ellos, como seres humanos y profesionistas. Hacia el interior de las asignaturas, existen diferencias en el tipo de contenidos que se abordan en los programas de estudio. Como las temáticas que promueven el crecimiento emocional del estudiante.

Las asignaturas comunes a todos los planes de estudio son: Seminario de ética y Desarrollo sustentable, diseñadas para promover los valores humanos y el compromiso con el medio ambiente.

Cada carrera diseña su propia área curricular de ciencias sociales y humanas, con asignaturas sugeridas de acuerdo a las necesidades percibidas para cada perfil de

egreso. En la tabla 2 se presentan las diferentes asignaturas propuestas en cada carrera analizada.

Tabla 2.

Área curricular de ciencias sociales y humanistas diseñada para el mes XXI, 2010

Electromecánica	Electrónica	Química	Industrial
Desarrollo sustentable Fundamentos de investigación Taller de ética Taller de investigación I, II	Administración gerencial Comunicación humana Desarrollo Humano Desarrollo sustentable Fundamentos financieros Fundamentos de investigación Marco legal de la empresa Taller de ética Taller de investigación I, II	Administración Desarrollo Humano Desarrollo sustentable Fundamentos de investigación Seminario de ética Taller de investigación I, II	Administración gerencial Análisis de la realidad nacional Contabilidad de costos Desarrollo sustentable Mercadotecnia Seminario de ética Taller de herramientas intelectuales Taller de liderazgo Fundamentos de investigación Taller de investigación I, II

Fuente: elaboración propia con base a los planes de estudio de las carreras: electromecánica, electrónica, química e industrial, 2010.

Al incluir Seminario de ética en los planes de estudio, se crean los espacios para propiciar la reflexión acerca del sentido ético del ejercicio profesional del ingeniero y su compromiso social. Fue diseñada para fomentar la formación integral del estudiante a través del estudio y la práctica de la ética, busca consolidar el esquema de valores humanos de los estudiantes desde la racionalidad crítica, para incidir como profesionistas de manera comprometida con la realidad social (Programa de la asignatura Seminario de ética, 2004). Con esta acción, la formación en valores, sale del currículum oculto y se plasma en el currículum explícito.

Más adelante, en 2009, se inicia el Programa de Diseño e Innovación Curricular, con el objetivo primordial de elaborar “propuestas curriculares por carrera que respondan a los lineamientos de la política educativa sectorial y a los requerimientos de los indicadores analizados en el estudio de la realidad social y educativa” (DGIT, 2009, p.13). Y diseñar todas las asignaturas de los planes de estudio bajo el esquema de competencias profesionales, tanto específicas como genéricas.

En esta etapa, hay un retroceso en el terreno ganado por las ciencias sociales y humanas en los planes y programas de las ingenierías durante el diseño de asignaturas

para el MESXXI. En la figura 2 se establece un comparativo entre los tres momentos de diseño curricular en el SNIT.

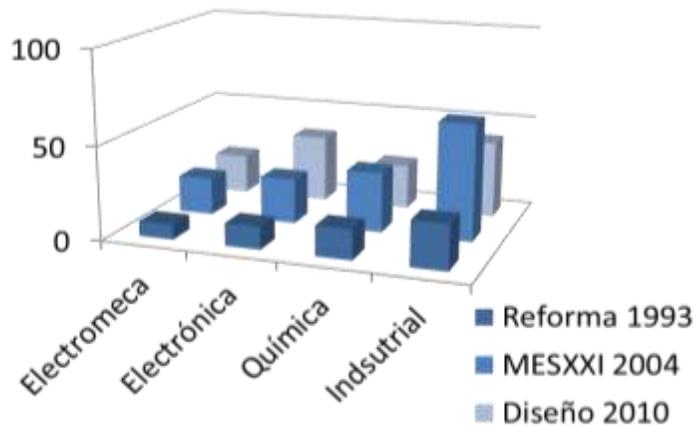


Figura 2 Comparativo de la composición del área curricular Ciencias sociales y humanidades
Fuente: Elaboración propia con base a documento de la reforma de la educación Superior Tecnológica, (1993)

El incremento en la composición curricular de las carreras de electromecánica y electrónica tiene una tendencia positiva, sin embargo, la carrera de electromecánica, continúa manteniéndose con una cuota muy baja. En las carreras de química e industrial, hay una regresión, el aumento de créditos logrado durante el 2004, se pierde durante el Programa de Diseño curricular e innovación.

Conclusiones

Como producto del análisis realizado, se identificó que la composición del área curricular de ciencias sociales y humanas en los planes y programas de estudio de las carreras de ingeniería del SNIT, ha evolucionado de manera positiva: incrementando su peso crediticio en el plan curricular, innovando los perfiles de egreso de las ingenierías y rescatar del currículum oculto la formación en valores y actitudes deseables desde el punto de vista profesional y ciudadano.

La carrera de ingeniería industrial, ha mantenido una mayor composición de asignaturas blandas en sus planes de estudio. Por el contrario, el trabajo del ingeniero electromecánico, visualizado a través de este análisis, se percibe alejado del factor humano, abocado a las máquinas y herramientas. Sin embargo, en el contexto de la

globalización económica, esto significa una desventaja en su perfil de egreso y en las oportunidades de desarrollo profesional.

El enriquecimiento del perfil del ingeniero a través de los procesos formativos que promueven asignaturas como: taller de ética, desarrollo humano y taller de liderazgo, entre otras, son competencias éticas, emocionales y sociales en concordancia con las demandas del entorno globalizador que requiere de competencias emocionales específicas, tales como: fortaleza emocional, empatía, seguridad, y autoestima. Condiciones personales, que propician el liderazgo, el empoderamiento, el manejo de la incertidumbre, la toma de decisiones y el actuar de manera apropiada en entornos altamente competitivos y cambiantes.

El comportamiento ético de un ingeniero en el mundo globalizado, se establece como indispensable, para proteger la secrecía de los proyectos industriales innovadores que le dan singularidad y posicionamiento a una empresa. Y en la relación con los otros, ofrece la posibilidad de establecer relaciones armónicas, de tolerancia y aceptación de la diversidad.

Las fortalezas disciplinares inherentes al ejercicio de la ingeniería, en los egresados del SNIT, es incuestionable, los empleadores reconocen los conocimientos teóricos y habilidades técnicas, adquiridas en cada una de las disciplinas en las que se forma.

Sin embargo, la tarea que había quedado pendiente en la formación de ingenieros del SNIT, era propiciar la formación ética y social acorde al entorno socioeconómico en el cuál se desempeñaban. Fue necesario que transcurrieran cincuenta y seis años, para que los diseñadores curriculares voltearan la mirada hacia las ciencias socio-éticas y quedaran incluidas en los planes de estudio como espacios para el crecimiento personal. A pesar de lo alcanzado, se sigue manteniendo la amenaza encubierta de minimizar el papel que juegan las asignaturas de ciencias sociales y humanas en la formación de los ingenieros, tanto entre la población estudiantil como en los administradores educativos. En los estudiantes, se manifiesta en actitudes de simulación y superficialidad que son utilizadas como mecanismos de evasión, para evitar la reflexión y la participación comprometida. En las autoridades académicas: cuando asignan a docentes que no cumplen el perfil, en el entendido que cualquiera puede impartir estas asignaturas, dada

la “sencillez” de los contenidos, frente a la “complejidad” de las asignaturas que provienen de las ciencias duras.

Trabajar estos aspectos en la formación del ingeniero, era una deuda pendiente hacia los estudiantes con carencias culturales y emocionales. Para ellos, la educación superior tecnológica, representa el acceso a la movilidad social y económica.

La formación del ingeniero, matizada por la influencia de las asignaturas blandas en el contexto actual, representa una fortaleza que le permite acceder a mejores oportunidades de empleo e incursionar con mayores probabilidades de éxito en proyectos emprendedores.

Referencias

- Aebli, H. (1991). *Factores de la Enseñanza que favorecen el Aprendizaje Autónomo*. Madrid: Narcea.
- Centro de Investigaciones para el Desarrollo, A.C. (2014). *Encuesta de Competencias profesionales 2014*. México: CIDAC.
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2004), *Modelo educativo para el siglo XXI, Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica*, México: DGEST.
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2009). *El proceso de diseño e innovación curricular para la formación y desarrollo de competencias profesionales en el SNEST*. México: DGEST.
- Jackson, (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Rugarcía Torres, A. (1997). *La formación de ingenieros*. México: Lupus Magister,
- SEP, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica. (1993). *Reforma de la educación superior tecnológica*. México: SEP, SEIT.
- Vargas, C.R., (2006), *Compromiso social y competencias profesionales del ingeniero en la Sociedad del Conocimiento*, Tesis de Doctorado, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO EN CERÁMICA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Ana Rosa Lira Contreras

Universidad de Guadalajara

Rocío Adela Andrade Cázares

Universidad Autónoma de Querétaro

Manuel Gallegos Velázquez

Universidad de Guadalajara

Resumen

La presente investigación es un aporte para la Evaluación del Currículum por Competencias desde la perspectiva de los estudiantes, de cómo funciona el plan de estudios del Bachillerato Tecnológico en Cerámica de la Universidad de Guadalajara (UdeG), de la primera generación (2013-2015), a través de un estudio exploratorio descriptivo que toma como técnica de investigación, un cuestionario de 15 ítems, 13 de opción múltiple y 2 de formato abierto para recuperar las ideas de los estudiantes. Lo anterior servirá como un primer insumo para la evaluación curricular del plan de estudios del Bachillerato Tecnológico en Cerámica de UdeG, el cual está en relación con el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y en el enfoque basado en competencias profesionales.

Palabras clave: Bachillerato Tecnológico, Evaluación Curricular, Currículum.

Planteamiento del problema

La evaluación es un aspecto que se volvió necesario en la Universidad de Guadalajara y a nivel nacional, por lo que vemos como importante hacer una primera aproximación a manera de un estudio exploratorio que abone a la evaluación curricular, apoyados en la percepción de los estudiantes sobre el cuestionamiento de si se sienten aptos para la vida laboral al egreso de su bachillerato tecnológico por competencias, así como de su plan de estudios cursado en cuanto a su logro de las competencias, las estrategias didácticas de sus profesores, las estrategias de evaluación utilizadas y el logro individual de cada estudiante.

Justificación

La Universidad de Guadalajara ha elaborado el Bachillerato Tecnológico en Cerámica, para dar respuesta a las necesidades regionales, donde radica una rica tradición en cerámica; que prioritariamente iniciaron como una forma de vida familiar y que por la globalización y la comercialización se han requerido de personas capacitadas para la vida productiva y que den respuesta a las demandas de su comunidad. Así mismo es necesaria la evaluación constante para mantener procesos de calidad, aspecto que debe cubrir el bachillerato tecnológico por competencias, este modelo curricular está basado en las competencias disciplinares extendidas comunes, donde se han agrupado una base curricular y un perfil profesional, dando como resultado el Bachillerato Tecnológico en Cerámica.

El Bachillerato Tecnológico en Cerámica presenta un modelo bivalente, que capacita a los estudiantes con los créditos para poder ingresar a nivel superior y a la vez, con un título de profesional técnico, que los califica para la vida productiva, en la cual cuentan con 240 horas de prácticas profesionales, y con 240 horas de servicio social, donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos y se capacitan para el mundo laboral, al término de los créditos pueden titularse y obtener una cédula profesional que los acredita para el trabajo por competencias.

Fundamento teórico

El Bachillerato Tecnológico en Cerámica de la Universidad de Guadalajara, tiene como antecedente el bachillerato técnico en cerámica, el cual se le modificó su estructura curricular que era constructivista, y se hizo la adaptación al enfoque de competencias profesionales para estar acorde con la Reforma Integral del Bachillerato (RIEMS), para ello, se tomó en cuenta lo siguiente:

Este plan de estudios está sustentado en un diseño curricular modular por competencias basado en el Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO) y a los Estándares de Competencias (EC) en congruencia con la reforma que la Secretaría

de Educación Pública (SEP) promueve con lo determinado en los acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación en el año de 2008 y modificados en junio de 2009; el Acuerdo 442 (Secretaría de Educación Pública de México, 2008), en el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que tiene como uno de sus ejes el Marco Curricular Común (MCC). (UdeG, 2012, pág. 7)

Como parte del perfil de egreso del joven bachiller, se consideran competencias genéricas, disciplinares y profesionales básicas y extendidas (éstas últimas corresponden a la formación para el trabajo), así como un diseño curricular modular que se sustenta desde la lógica de competencias profesionales con base en Estándares de competencia y en el Catálogo Nacional de Ocupaciones. El bachillerato es de tipo bivalente, lo cual quiere decir que prepara para el ingreso a la educación superior y para el ingreso al trabajo.

La parte metodológica para el trabajo académico que se realiza en el bachillerato tecnológico de cerámica de la UdeG, tiene sustento en el modelo de enseñanza situada, en el enfoque basado en competencias, así como en los sustentos de la RIEMS.

En el modelo de enseñanza situada (Díaz Barriga, 2005), se da énfasis a la enseñanza en situación usando ABP, aprendizaje por proyectos, método de casos, entre otros. Las estrategias que en el bachillerato tecnológico se denominan modalidades de aprendizaje, como, por ejemplo: sesiones teóricas, sesiones prácticas, prácticas externas (en situaciones reales), tutorías, estudio y trabajo en grupo, así como autónomo (De Miguel, 2005 Op. Cit. en UdeG, 2012), se complementan por las que se sugieren con las del modelo de enseñanza situada.

Objetivo general

Analizar aspectos de la congruencia interna del currículum del Bachillerato Tecnológico en Cerámica de la Universidad de Guadalajara, con la finalidad de detectar algunos elementos que resulten de importancia considerar para la evaluación curricular del plan de estudios de dicho programa educativo.

Pregunta de investigación

¿Qué opinan los estudiantes de su plan de estudios, de las formas y modalidades de trabajo que se han implementado en el Bachillerato Tecnológico en Cerámica de la Universidad de Guadalajara?

Metodología

Se hizo un estudio exploratorio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), dado que no existen antecedentes en este plan de estudios que inició en 2012, de algún estudio similar, por tanto, la información que arroja la investigación será de ayuda para el proceso de evaluación curricular que está próximo a iniciarse. En este sentido interesa explorar y describir algunos aspectos en relación a la congruencia interna del plan de estudios del Bachillerato Tecnológico en Cerámica.

Con apoyo de un cuestionario de opción múltiple, que se aplica a la primera generación del plan de estudios del bachillerato tecnológico en cerámica de la UdeG, el cual contiene un total de 15 ítems, en el cual 13 corresponden a reactivos de opción múltiple, y dos son de tipo abierto para que los estudiantes expresen sus ideas al respecto de lo que se les cuestiona. La muestra que se toma es un total de 31 estudiantes del Bachillerato en Cerámica de la primera generación (2012-2015). La idea es hacer una primera exploración de la opinión que tienen los alumnos que están por egresar (primera generación de este programa que se analiza).

Resultados

Resultan interesantes los resultados que se obtienen del cuestionario exploratorio, en el cual podemos ver la visión de los estudiantes del Bachillerato Tecnológico en Cerámica (BTC) con lo cual, a partir del estudio realizado, podemos valorar los datos obtenidos en este bachillerato.



Fuente 1 ¿Se cubrieron las competencias planeadas?
Fuente: elaboración propia.

Podemos observar que los estudiantes de cerámica están de acuerdo y totalmente de acuerdo con un 64.51% en que las unidades temáticas cubrieron las competencias planeadas. En este bachillerato en Tecnológico en Cerámica se tiene un total de 31 estudiantes, los cuales tienen una buena percepción. Sin embargo, la opción evaluada con un totalmente de acuerdo, está representada por muy pocos sujetos

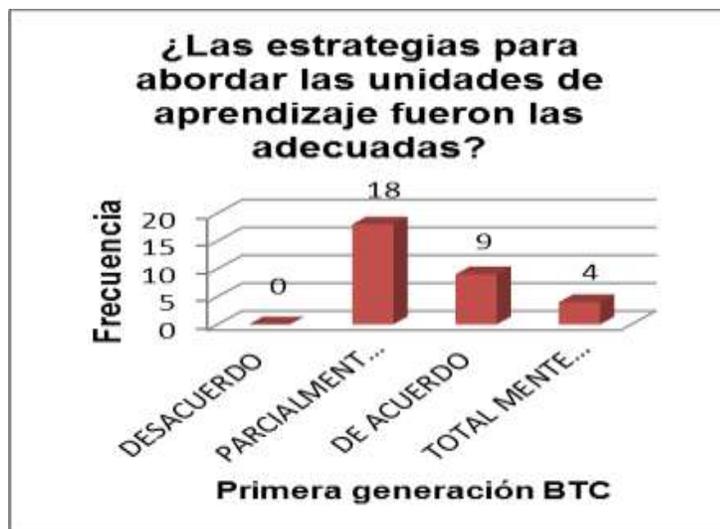
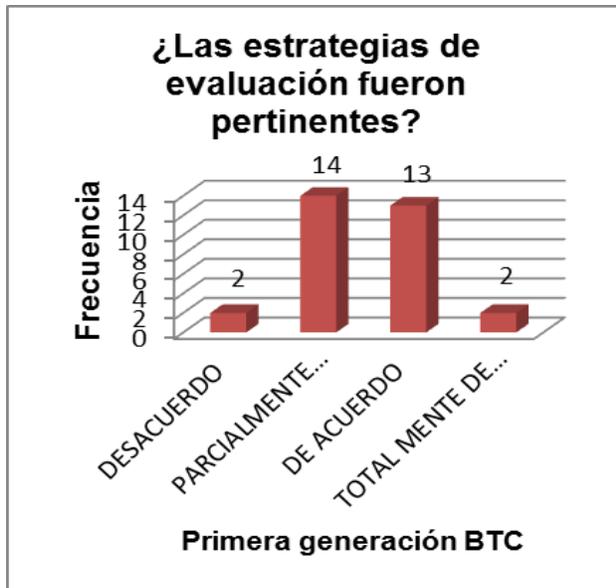


Figura 2. Estrategias para abordar las unidades de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que 18 estudiantes de la primera generación del Bachillerato Tecnológico en Cerámica, consideraron que las estrategias para abordar las unidades de aprendizaje fueron adecuadas solo parcialmente, este dato representa un al 58% de la población estudiantil, por lo que se considera que están por debajo de la media en 8 puntos porcentuales. *Nota:* Los estudiantes de cerámica en sólo un 42% piensas que fueron adecuadas.



Gráfica 3. Estrategias de evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que las estrategias de evaluación en la primera generación del Bachillerato Tecnológico en Cerámica estuvieron parcialmente de acuerdo, el dato indica que 14 estudiantes que representan al 45.16% en este indicador, y 2 en desacuerdo que representan al 6.45%, En esta gráfica también podemos observar que opuestamente también 13 estudiantes representan 41.93% contestaron que estaban de acuerdo con las estrategias de evaluación y 2 estudiantes que estaban totalmente de acuerdo, considerando que representan un 6.25% Entonces se mantiene muy simétrica la percepción de la generación, la mitad en parcialmente de acuerdo y la otra mitad, de acuerdo.

Nota: Se observa que los alumnos de cerámica el 48.38% está de acuerdo y totalmente de acuerdo, observándose una diferencia de más de 8 puntos en la visión positiva de Administración que está por encima de Cerámica.



Figura 4 Competencias aplicadas a las prácticas profesionales.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que 21 de los 31 estudiantes de la primera generación del Bachillerato Tecnológico en Cerámica aplicaron las competencias en sus prácticas profesionales, lo que significa 67.74%, casi 18 puntos porcentual arriba de la media, y 10 estudiantes estuvieron parcial o en desacuerdo en aplicarlas.

Nota: Se observa que la gran mayoría de los estudiantes considera que aplicó las competencias adquiridas durante sus prácticas profesionales, el indicador llegó al 67.74%, de aplicarlas.



Figura 5. Aplicar las competencias al ámbito laboral.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que 19 de los 31 estudiantes de la primera generación del Bachillerato Tecnológico en Cerámica lograron adquirir las aptitudes para aplicar las competencias, siendo este el 61,29%, mientras que el 38.71% ósea 12 estudiantes opinan lo contrario que parcialmente o en desacuerdo en cuanto a aplicar las competencias en un espacio laboral.

Nota: Los estudiantes del bachillerato manifiestan que están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que están aptos para aplicar sus competencias en un ambiente laboral.

Comentarios cualitativos de los estudiantes de cerámica.

Los estudiantes de cerámica hacen énfasis en que se debe apoyar más al desarrollo de competencias profesionales de su área:

Mejorar las competencias para los alumnos.

Que nos expliquen mejor los objetivos y las competencias.

Que se apeguen más a la cerámica.

Que las competencias se arreglaran de modo más realista para lograrlas.

Más prácticas, menos teoría.

Darnos algún ejemplo de lo que vamos a practicar, para tener una idea al hacerlo.

(*Información cuestionario preguntas cualitativas)

Esto nos da cuenta que los alumnos sienten que falta más trabajo práctico, comentan que hay talleres, pero necesitan más tiempo en trabajo práctico, que se tengan los moldes adecuados y que se hagan las piezas en menor tiempo, otra cosa que enfatizan es el hecho de que los profesores tengan conocimiento del campo laboral, que se comprometan con su labor, y hagan una adecuada planeación para que no todos los proyectos se junten a final del semestre.

Los estudiantes de la carrera de Cerámica indican que es necesario vincularse más con aprendizajes de tipo práctico, que estén en relación con el campo de trabajo al cual se enfrentarán (la cerámica), por lo cual es necesario reforzar los talleres y las competencias profesionales de los alumnos, para ello, es importante la actualización

disciplinar de los profesores, para que estén en sintonía con el campo laboral respectivo, y puedan desarrollar competencias profesionales en sus estudiantes.

Conclusiones

En la investigación, hacemos referencia al Bachillerato Tecnológico en Cerámica de la Universidad de Guadalajara en la primera generación 2013-2015. Aunque el trabajo en aula tiene una modalidad que implica más el desarrollo de procesos de análisis más del ámbito teórico, aunque en los talleres, lo que se requiere es el aprendizaje de lo práctico, desarrollar la competencia profesional en el entorno de trabajo, situación que a decir de los alumnos, hace falta reforzar, así también se resalta que los maestros que dan esos talleres, tengan conocimiento del campo profesional y de las clases que van a desarrollar.

Este bachillerato presentan una forma de trabajo metodológicamente práctica (cerámica) aunque requiere el desarrollo de competencias teóricas y prácticas, aunque se reconoce que el aprendizaje no se debe quedar sólo en el aula, por ello es importante el trabajo que se realiza en los talleres, laboratorios, en las prácticas profesionales, así como en el servicio social, cuando éste tiene una finalidad formativa complementaria a la carrera (también se piden más espacios para hacer el servicio social).

Para el desarrollo de las competencias, es fundamental la vinculación teoría-práctica, y el poder llevar las experiencias de aprendizaje a los entornos situados, en donde el alumno, pueda lograr aprendizajes contextualizados, y con ello, aprender más del trabajo real que se realiza como parte de sus competencias profesionales en el área de cerámica o de la administración.

Es importante también hacer el llamado a los profesores, a estarse actualizando en lo disciplinar, para que estén en capacidad de desarrollar las competencias en los estudiantes, y estar en congruencia con el mercado laboral, y otra cuestión, es capacitar también en torno al enfoque de competencias, para que comprendan la lógica y la importancia de vincular teoría-práctica y de movilizar las competencias a situaciones reales de aprendizaje.

Referencias

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. México.

Universidad de Guadalajara (2012). Bachillerato tecnológico en cerámica. Documento Base. 190 p.p.

Hernández. R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. 505 p.p.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REFORMA DE 2011

Arlín García García
Adla Jaik Dipp
Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

El propósito del estudio está enfocado en conocer la percepción de los maestros de Educación Primaria respecto a la oportuna integración de la temática en los materiales oficiales. Esta investigación siguió un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y correlacional. Se utilizó la encuesta y se diseñó un cuestionario del que se hizo una prueba piloto, obteniendo un alfa de Cronbach de .972. Los datos recabados se obtuvieron de la muestra conformada por nueve primarias de una zona escolar, en el que participaron 78 docentes. Como resultado del análisis, los docentes de Educación Primaria reconocen que los Planes y Programas vigentes: fortalecen y promueven la EA e integran estrategias que guían su intervención y coadyuvan al logro de los objetivos establecidos.

Palabras clave Plan de Estudios, Educación Ambiental, Intervención Docente

La Educación Ambiental está estrechamente vinculada con la crisis ambiental global que ha tenido lugar en las últimas cinco décadas. En los años setenta la preocupación de la comunidad internacional respecto a esta crisis, aumentó con el acelerado crecimiento económico de los países industrializados en el periodo de la posguerra, que trajo consigo la instalación de un modelo de alto consumo y producción, lo que equivalía a un incremento en la extracción y transformación de los recursos renovables y no renovables, generando todo tipo de residuos dañinos, afectando la calidad del aire, aguas y suelos.

La UNESCO, a través del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (DNUEDS 05-14), señalaba que a través de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es posible que cada ser humano adquiera conocimientos y competencias (pensamiento crítico, actitudes y valores) necesarios para forjar un futuro sostenible, que elabore hipótesis de cara al futuro y que adopte decisiones colectivas; que educar para ello equivale incorporar temas fundamentales a la enseñanza y el aprendizaje, tales como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, la reducción de la pobreza y el consumo sostenible. Reconoce que el

mundo enfrenta retos decisivos en materia de desarrollo sostenible, en el que el futuro depende de la capacidad colectiva de aprender y cambiar. Por ello, le otorga a la educación una máxima prioridad, asegurándose de que la sostenibilidad esté presente en los últimos ciclos preparativos de los programas internacionales de desarrollo para después del año 2015.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) compuesta de 34 países, entre ellos México, tiene como misión promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Desde 1971, esta organización estableció un Comité de Política Ambiental (EPOC) que su trabajo primordial consiste en promover políticas favorables al crecimiento económico y las políticas medioambientales. Algo importante que la organización destaca es la necesidad de considerar tres pilares juntos: la sociedad, la economía y el MA; sin importar el contexto, señala que la idea central prevalece: la gente, los hábitats y los sistemas económicos están interrelacionados.

En la revisión de literatura, se encontraron aportaciones de autores respecto a investigaciones relacionadas con el tema de estudio.

Estrada y Crispín (2004) en su estudio “Importancia relativa de la educación ambiental a nivel primaria” en el que pretendían identificar la importancia real que los docentes de educación primaria les dan a los problemas ambientales, encontraron que ellos manifiestan que les preocupa la EA, pero que ocupa un lugar marginal respecto al resto de los temas educativos, exponiendo que les preocupa menos que los temas de índole económico, moral, social y político. También detectaron que los maestros reconocen sus deficiencias respecto a su preparación para abordar temas ambientales pero que muestran interés por conocer el tema.

Camarena (2009), en su investigación de tesis doctoral realizó un amplio estudio con la temática “Educación Ambiental y Formación de Profesorado en México: Estudio de Perfiles Ambientales en las Escuelas Normales de Sonora” encontró que los docentes y estudiantes tienden a asumir un rol activo en defensa del medio ambiente natural y global, pero que en ambos predomina una escasa formación ambiental y un amplio interés en mejorar su desempeño profesional cotidiano en el ejercicio de la EA.

Noguera (2010), realizó la investigación “Sostenibilidad y educación infantil: un estudio de caso para promover la sensibilización socio-ambiental en la primera etapa de la escolarización”, partiendo de la hipótesis de que el trabajo sistemático mediante la asamblea de aula y el trabajo por proyectos generarán actitudes o comportamientos en los niños y niñas de educación infantil favorables al desarrollo de la Sensibilización Ambiental hacia el DS, comprobando mediante un estudio de casos, correspondiente al paradigma cualitativo, que la hipótesis fue acertada.

Terrón (2004) en su artículo “La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso” realiza un análisis de logros y dificultades respecto a la integración de la EA en este nivel educativo en la ciudad de México, revisando su finalidad, fundamentos y relevancia social; momentos, expectativas y características que la conforman, principalmente los problemas conceptuales, metodológicos, éticos y educativos que planeaba su integración al currículo escolar. El estudio concluye que en la práctica no se han incluido los principios rectores que plantea la EA y que continúa sin resolver la problemática educativa tradicional que impide mejorar los logros en la formación de los escolares.

Camarena (2006) en su trabajo “La educación ambiental en el marco de los foros internacionales: una alternativa de desarrollo”, revisa el desarrollo de la EA en el marco de los foros internacionales, incluye la importancia de identificar métodos pedagógicos que faciliten la transmisión del saber ambiental, reconociéndolo como una tarea compleja. Coincide con Terrón (2004), cuando señala que la EA no cuenta con la importancia que merece que le otorguen las instituciones tanto de gestión ambiental como las que atienden los procesos educativos (González 2003, p.19, citado en Camarena 2006), reconociendo la necesidad de articular la EA, de profesionalizar los procesos de investigación en esta materia y el desarrollo de un currículum que lo integre (González, 1998, pp. 63-65, citado en Camarena 2006).

La escuela primaria es un lugar privilegiado al que la mayoría de la población tiene acceso. Este espacio brinda la oportunidad de generar aprendizajes de distinta índole, donde se puede promover una atmósfera educativa tanto dentro como fuera del aula. Desde ahí es posible crear sinergias con la comunidad escolar para mejorar, proteger y hacer más saludable el MA. Las instituciones educativas representan un valioso

promotor de la compleja situación ambiental, mediante las cuales es posible estimular una actitud crítica, responsable y participativa hacia el ambiente.

Los PA requiere individuos capaces de razonar y que sean competentes para resolver problemas colectivos que amenazan la propia especie. Es indispensable que el docente sea el primer actor consciente de la problemática que enfrenta el planeta, dado que los alumnos no sólo aprenden conocimientos, también lo hacen de su forma de ser y de su ejemplo. Por tal motivo, es necesario adaptarse a las nuevas propuestas de trabajo, dándole importancia al tema ambiental como se señala en el propio Plan que rige la EB, donde destaca la relevancia de adaptar las nuevas estrategias, tener disposición para innovar, no resistirse a las actualizaciones y ser un auténtico promotor de ciudadanos aptos para enfrentar las realidades sociales actuales. La importancia que los docentes le dan a las diversas temáticas, determinan la transformación de las nuevas generaciones.

De lo anterior se desprende la temática general de estudio, enfocada a “La Educación Ambiental en la Escuela Primaria desde la perspectiva de la Reforma de 2011” en la que se pretende revisar la integración de la temática en las políticas públicas del país y la percepción de los docentes en servicio respecto a su oportuna inclusión en la actual Reforma Educativa.

Interrogantes que se abren al respecto

- ¿En qué medida se fortalece la EA desde la RIEB 2011?
- ¿En qué medida se promueve la EA desde RIEB 2011?
- ¿En qué medida se logran los objetivos relacionados con la EA que establece la RIEB 2011 desde la intervención docente?
- ¿En qué medida el docente integra las estrategias relacionadas con la EA sugeridas en los Planes y Programas correspondientes a la RIEB 2011?

Propósitos del estudio

Es importante la congruencia entre las preguntas planteadas y los objetivos establecidos. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2008), los objetivos tienen la finalidad de señalar lo que se aspira en la investigación. Para efectos del estudio, los objetivos son los siguientes:

- Identificar en qué medida se fortalece la Educación Ambiental desde la Reforma Integral de Educación Básica 2011.
- Conocer en qué medida se promueve la Educación Ambiental desde la Reforma Integral de Educación Básica 2011.
- Analizar en qué medida se logran los objetivos relacionados con la Educación Ambiental que establece la Reforma Integral de Educación Básica desde la intervención docente.
- Determinar en qué medida el docente integra las estrategias relacionadas con la Educación Ambiental sugeridas en los Planes y Programas de Estudio correspondientes a la Reforma Integral de Educación Básica 2011

Las limitantes del estudio fueron que, al ser un problema de carácter global, asociado a la emergencia de la crisis ambiental planetaria, necesariamente requiere un cambio de la humanidad en general, trabajando todos en acciones que prevengan el deterioro gradual, por lo tanto, la investigación es de una magnitud macro y se reduce a un espacio micro.

Aunque existen diversos estudios e investigaciones relacionados con el tema, la revisión desde la perspectiva de la RIEB 2011, no se ha investigado previamente.

El estudio se realizó en nueve escuelas primarias federales, ubicadas en la una misma zona escolar de la ciudad capital de Durango.

Para la elaboración del instrumento, se identificaron tres variables: Plan de Estudios, Educación Ambiental e Intervención Docente. La primera se refiere al documento rector en el que se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados (SEP, 2011). Para su elaboración tuvo lugar un largo proceso, que paulatinamente fue conformando el currículo que lo integra; para la segunda se entiendo como el proceso permanente en el que las

personas son conscientes de su medio ambiente y adquieren conocimientos, valores, competencias, experiencia y voluntad que los conducen a intervenir individual y colectivamente para resolver los problemas del MA, actuales y futuros (Macedo y Salgado, 2007); por la última se refiere a la acción intencional para ejecutar actividades enfocadas al desarrollo integral del educando (Touriñan, 2011).

De acuerdo con lo sugerido por Hernández et al. (2008), podemos encontrar que la investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, puesto que surge de un problema del que se derivan interrogantes, objetivos, revisión de literatura, hipótesis, justificación y viabilidad del estudio. Para la recolección de datos se empleó un instrumento que aportó información que fue transformada en valores numéricos para analizarse mediante procesos estadísticos, buscando que el estudio fuera objetivo, evitando emitir creencias o tendencias personales. Con el estudio se pretende explicar y predecir el fenómeno de la integración de la EA en la RIEB 2011, es decir, tener una aproximación sobre cómo conciben los docentes esa realidad.

Por sus alcances la podemos definir como:

- No Experimental: No se manipularon las variables, se observó el fenómeno de estudio como los docentes lo manifestaron y posteriormente éstas se analizaron. Los participantes no se eligieron aleatoriamente ni fueron recompensados por participar en la investigación. Los efectos de las variables ya existían, por lo tanto, no fue posible influir sobre ellas. Por esta tipología, además por su dimensión temporal de ejecución en la recolección de datos, es del tipo Transversal, dado que se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único, donde la pretensión fue describir las variables y analizar la incidencia o interrelación que se dio entre las mismas (como es el caso de los datos sociodemográficos).
- Descriptiva: Debido a que la intención del estudio se concentraba en describir cómo se ha dado el fenómeno de la integración de la EA en los planes vigentes de Educación Primaria, mediante la recolección de diversos datos (variables), sin que el objetivo pretenda encontrar la relación entre las mismas (a excepción de las sociodemográficas). Por lo tanto, el estudio describe las tendencias que los docentes arrojaron respecto al tema de investigación.

Es importante definir de forma idónea las técnicas para recolectar los datos acordes al tipo de problema seleccionado, como lo sugiere Hernández et al. (2008). Para este estudio se utilizó la encuesta, empleando como instrumento el cuestionario, el cual está estrechamente relacionado con las variables y sus indicadores.

Una vez que se diseñó el instrumento, se realizó un pilotaje para hacer la correspondiente validez con el programa estadístico SPSS, en el que se obtuvo un Alfa de Cronbach de .974. Seguido de ello, se aplicó el instrumento con la muestra seleccionada, analizando los resultados con el mismo programa estadístico encontrando los siguientes resultados:

En el primer análisis se revisaron las medias de todos los ítems, detectando los tres valores más altos y los más bajos, así como una breve descripción de cada uno, que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Resultado del análisis de todos los ítems

ITEMS	MEDIA	VARIABLE	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM
35	2.74	ID	Familiarización con instituciones
5	2.90	PE	Enfoque claro
32	2.93	ID	Líneas del tiempo
20	3.43	EA	Desarrollo de actitudes
10	3.43	EA	Promoción de respeto y responsabilidad
34	3.47	ID	Uso de imágenes (actuales y pasadas)

Los resultados anteriores fueron ordenados de manera ascendente, identificando claramente los más débiles y los que obtuvieron mayor puntaje de acuerdo a las apreciaciones docentes.

Posteriormente, se analizaron las medias de cada dimensión, encontrando los resultados de las tablas 2, 3, 4 y 5 respectivamente.

Tabla 2.
Plan de Estudios promueve

ITEMS	MEDIA	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM
17	3.15	Impacto de la ciencia y la tecnología
10	3.43	Respeto y responsabilidad hacia el MA

Tabla 3.
Plan de Estudios fortalece

ITEMS	MEDIA	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM
5	2.90	Enfoque claro
8	3.27	Apreciación de la transformación del MA

Tabla 4.
Objetivos mediante la Intervención docente

ITEMS	MEDIA	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM
26	3.01	Desarrollo de proyectos locales
20	3.43	Desarrollo de actitudes (calidad de vida)

Tabla 5.
Estrategias empleadas en la Intervención docente

ITEMS	MEDIA	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM
35	2.74	Familiarización con instituciones
37	3.43	Empleo de diversos recursos didácticos.

A pesar de que se identifican las medias más bajas, evidencian que la mayoría de los resultados se encuentra en el rango de acuerdo.

Posteriormente se analizaron las medias por dimensión (tabla 6).

Tabla 6.
Medias por dimensión

FORTALECE	3.12
PROMUEVE	<u>3.29</u>
INTERVENCIÓN	3.24
ESTRATEGIAS	3.16
MEDIA GRAL.	3.20

Aquí se aprecia que la media más alta se ubica en lo que el Plan de Estudios fortalece y la más alta, en lo que promueve. La media general de las dimensiones es de 3.20, lo que muestra que, haciendo un balance global, están de acuerdo con los ítems que concentra el instrumento.

Al realizar la prueba estadística que permite analizar la relación entre las variables, coeficiente de correlación de Pearson, arrojó lo siguiente (ver tabla 7).

Tabla 7.
Relación entre las variables. Correlaciones

		Fortalece	Promueve	Intervención	Estrategias
Fortalece	Correlación de Pearson	1	.749**	.554**	.475**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	76	76	76	76
Promueve	Correlación de Pearson	.749**	1	.664**	.506**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	76	76	76	76
Intervención	Correlación de Pearson	.554**	.664**	1	.690**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	76	76	76	76
Estrategias	Correlación de Pearson	.475**	.506**	.690**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	76	76	76	76

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se aprecia que la EA está planteada de manera transversal en los aspectos revisados en el estudio (aspectos que fortalece, que promueve y sugerencias de intervención), al encontrar una correlación significativa al nivel 0.01 bilateral, como se muestra en la tabla. En este sentido, se puede apreciar que los docentes perciben en enfoque transversal que, desde el Plan Sectorial de Educación hasta los propios Planes y Programas de estudio, se le ha dado a la integración de la EA en la educación formal.

Conclusiones

A través de esta investigación fue posible apreciar los progresos de la integración de la EA en los programas oficiales de Educación Básica, particularmente en el nivel de primaria, desde su consideración en la actual Reforma Educativa.

Mediante ella, los docentes reconocen que la EA es un aspecto que se integró con un grado de importancia oportuno dentro de la estructura y organización del Plan de Estudios 2011. La media general indicó que están de acuerdo en que la Reforma fortalece la EA, reconociéndola como un tema de relevancia social, con un desarrollo interdisciplinario, tanto en las distintas asignaturas, como en la articulación y seguimiento a lo largo de los distintos grados, es decir, se aborda de manera paulatina y secuenciada en cada grado de la escuela primaria (tema transversal). Destacan que para su desarrollo se diseñaron temáticas y estrategias específicas en los materiales oficiales que la SEP facilita, con la intención de que sean consideradas en su intervención, con objetivos concretos que contribuyan a la formación de individuos reflexivos, críticos y proactivos respecto al detrimento ambiental que impera hoy en día, logrando promover los efectos de las relaciones que los seres humanos establecen con su medio.

Uno de los aspectos más relevantes que se encontraron en la investigación fue la apreciación de un enfoque claro y consistente sobre los retos que se enfrentan en materia ambiental, siendo uno de los ítems de menor puntaje en su media (2.90), reflejando que es un aspecto que necesita fortalecerse para lograr resultados más efectivos al integrar la temática en los diversos contextos.

Con lo anterior se cuenta con evidencia para percatarse de la realidad educativa en materia de EA que se da en el nivel de primaria. Aunque las opiniones son de una muestra representativa, permite entender el posicionamiento de la EA en los Planes y Programas vigentes, afirmando que ésta se encuentra contenida no sólo en discursos, sino en materiales oficiales y prácticas escolares que tienen lugar en las instituciones de nivel primaria. La presencia de la temática es reconocida por los profesionales de la educación, quienes manifiestan interés y compromiso en su ejecución, cumpliendo con lo señalado en los Planes y Programas de estudio, empleando los recursos que desde ahí se brindan para su desarrollo.

La condición débil respecto a su enfoque claro y consistente, refiere que aún falta fortalecer ese aspecto. Sin embargo, al contrastar los resultados obtenidos mediante esta investigación con estudios previos, es evidente un avance significativo en relación a la integración de la EA en la Reforma Educativa. La capacitación docente en la materia, complementaría el impacto que ésta lograría en la transformación social a favor del medio ambiente. La mayoría de los maestros actúa desde su campo y preparación profesional propia (aspecto que diverge de un docente a otro), sin embargo sería interesante complementar la actualización docente de forma unificada para mejorar su capacidad de reflexión y su visión crítica, promoviendo el intercambio de saberes que permitan ampliar la perspectiva local y global respecto a la importancia de la EA, pero sobre todo, coadyuvarían en la creación de procesos formativos que se requieren para lograr cambios sustanciales que impacten en la relación de los seres humanos con la naturaleza.

Referencias

- Camarena Gómez, B. O. (2006). La educación ambiental en el marco de los foros internacionales: una alternativa de desarrollo. *Estudios Sociales* 15 (28), pp. 8-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702801>
- _____ (2009). *Educación Ambiental y Formación del Profesorado en México: Estudio de Perfiles Ambientales en las Escuelas Normales de Sonora*. Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, España.
- Estrada Portillo, D. S. y Fernández Crispín, A. (2004). *Importancia relativa de la educación ambiental a nivel primaria*. Recuperado de http://www.uaemex.mx/Red_Ambientales/docs/memorias/Extenso/EA/EO/EAO-09.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Compañía Editorial Ultra.

Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. OREAC/UNESCO, pp. 29-37. Recuperado de http://www.ehu.eus/cdsea/web/revista/numero_1/01_03macedo.pdf

Noguera Peribáñez, E. (2010). Sostenibilidad y educación infantil: un estudio de caso para promover la sensibilización ambiental en la primera etapa de la escolarización. En L. Cano, M. Junyent, J. Benayas y P. Meira (coord.), *Nuevas investigaciones iberoamericanas de educación ambiental*. España: Organismo autónomo Parques Nacionales.

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011*. México.

Terrón Amigón, E. (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (4), pp. 107-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034404>

Touriñan López, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, pp. 283-307. Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1323/771>

SEGUNDA PARTE
EQUIDAD Y DIVERSIDAD

Coordinador: Concepción del Socorro Medrano Madriles

CAPITULO VI

FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD NEUROMUSCULOESQUELÉTICA

Norma Graciela López-Márquez.

Centro de Rehabilitación Infantil Teletón Chihuahua (CRIT).

Resumen

Para lograr la inclusión educativa de niños con discapacidad es indispensable una interacción efectiva y asertiva entre los padres de familia (PF) y la escuela. El objetivo de investigación fue describir la funcionalidad familiar (FF) y el grado de participación escolar de padres de familia (PEPF) de niños con discapacidad neuromusculo-esquelética mediante un estudio descriptivo en 108 padres de familia que acuden al Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) en Chihuahua. Se aplicó el cuestionario de PEPF elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), y el APGAR familiar. Los resultados exponen que 60.2% percibe FF normal, 37% disfuncionalidad leve. El 83.2% grado alto de PEPF. Se encontró relación positiva y significativa entre FF y PEPF ($r = .434$). El 60% se siente insatisfecho del apoyo que reciben de la familia cuando hay conflictos. Se reveló que entre 42% y 44% no conocen los objetivos de la escuela, tampoco de las materias ni el proyecto escolar. El 72.2% nunca están dispuestos a pertenecer a la sociedad de padres. La educación pública es la encargada de atender al 91.7% de los hijos(as) de los participantes. Se concluye que existe una correlación alta entre las variables de estudio, así como, que la investigación arroja información relevante para investigaciones posteriores sobre las características de las familias de niños con discapacidad neuromusculo-esquelética que encaminan a una participación escolar activa.

Palabras clave: Funcionalidad familiar, participación escolar, discapacidad neuromusculo-esquelética.

Introducción

En México, la responsabilidad de la educación para niños radica principalmente en las familias, su participación en la escuela es componente esencial para la inclusión educativa de los niños con discapacidad neuromusculo-esquelética. Las discapacidades neuromusculo-esqueléticas son todas aquellas que se generan por la alteración del sistema Neuro-Músculo-Esquelético y que pueden ser producidas ya sea en forma congénita, por enfermedades o traumatismos. La familia es la primera institución educativa y socializadora del niño, “pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (Guevara-Niebla, 1996, pp. 6-13). La PEPF puede

adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de implicación considerado. La PEPF puede entenderse como la contribución a una causa común, como colaboración, organización, proceso de desarrollo individual y grupal, o proceso de autogestión y poder. La vinculación de los padres mejora el resultado en el aprovechamiento académico de los niños al igual que su conducta y actitud hacia la escuela; y, conduce a lograr la inclusión educativa de alumnos con discapacidad.

Materiales y métodos

La investigación se realizó en el CRIT Chihuahua en el año 2015, se empleó un diseño descriptivo. Con 108 padres de familia. Para la medición de la FF, se utilizó el cuestionario APGAR, es válido y fiable con un grado de correlación 0.80. Consta de 5 ítems tipo Likert, los puntos de corte son: normofuncional: 7 - 10 puntos; disfuncional leve: 4 – 6; disfuncional grave: 0 – 3. Para determinar el grado de PEPF se aplicó el cuestionario para padres de familia elaborado por el INEE. Una vez asignados los valores, se obtiene un total para categorizar: 159-213 puntos (alta); 105-158 (regular); 51-104 (baja). Fiabilidad con un Alfa de Cronbach de 0.90. Los datos se procesaron y analizaron con el programa IBM SPSS versión 20.

Resultados y discusión

La muestra constó de 102 mujeres y 6 hombres, edades entre 21 y 70 años. Las madres de familia representan el 83.9%. Reflejando un patrón cultural de la sociedad mexicana que atribuye a las madres la responsabilidad fundamental en la educación de los hijos y deja a los padres en una posición periférica con respecto a la misma. Respecto a los niños, 40.7% acude a preescolar o primaria regular, 23.2% a preescolar o primaria con USAER, el 17.6% a preescolar o primaria en algún CAM.

El diagnóstico predominante es Parálisis Cerebral Infantil (PCI) con un 41.7%, estos datos concuerdan con lo que dicen algunos especialistas en la literatura donde mencionan que en México la PCI ocupa el primer lugar de los problemas incapacitantes de la niñez.

¿Cuáles son los niveles de la FF?

Tabla 1.

Análisis estadístico del APGAR familiar

Ítem	Casi Nunca (0)	A veces (1)	Casi siempre (2)
	n/%	n/%	n/%
1. ¿Está satisfecho con la ayuda que recibe de su familia cuando tiene problemas?	25/23.1%	41/38%	42/38.9%
2. ¿Conversan entre ustedes los problemas de casa?	4/3.7%	50/46.3%	54/50%
3. ¿Las decisiones importantes se toman en conjunto?	10/9.3%	43/39.8%	55/50.9%
4. ¿Está satisfecho con el tiempo que pasan juntos?	4/3.7%	50/46.3%	54/50%
5. ¿Siente que su familia le quiere?	2/1.9%	22/20.4%	84/77.8%

Fuente: Elaboración Propia.

El 61.1% de los entrevistados casi nunca están satisfechos con la ayuda que reciben de su familia, por eso, la utilización de los recursos intra y extra familiares para la resolución de los problemas aminora la adaptabilidad cuando hay situaciones de crisis. Algunas investigaciones han considerado las respuestas adaptativas de la familia para enfrentar la discapacidad, y plantean que, a partir del manejo que dan a dicha situación crítica, logran crecer y fortalecerse. El 49.1% estima que hace falta mayor cooperación en la familia para que la toma de decisiones y responsabilidades relacionadas con el mantenimiento familiar sea mediante división del trabajo y acuerdos. Evaluar el FF porque permitirá conocer los recursos y limitaciones que tiene el propio sistema familiar.

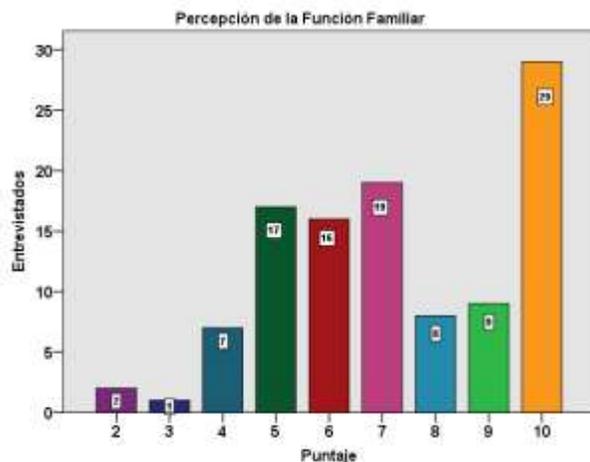


Figura 1. Percepción de los PF sobre la FF.

Fuente: Elaboración propia.

La FF es Normal en el 60.2% de los entrevistados. Las características de adaptabilidad, participación, cooperación, desarrollo familiar, el afecto y la capacidad de resolución de problemas están presentes.

Participación de los padres de familia en la escuela.

Tabla 2

Apartado I. Conocimiento e información que los padres deben tener acerca de su hijo(a) y de la escuela.

Ítem	Si	Poco	No
	(3)	(2)	(1)
	n / %	n / %	n / %
Conozco:			
1. Las instalaciones de la escuela.	96/88.9%	8/7.4%	3/2.8%
2. Lo que la escuela pretende lograr en este ciclo escolar.	30/27.8%	32/29.6%	46/42.6%
3. Los objetivos de cada asignatura.	28/25.9%	33/30.6%	47/43.5%
4. Los materiales de apoyo	37/34.3%	47/43.5%	24/22.2%
5. El reglamento escolar	56/51.9%	38/35.2%	14/13%
6. El Proyecto Escolar	35/32.4%	53/49.1%	20/18.5%
7. El funcionamiento de la Sociedad de Padres.	58/53.7%	32/29.6%	5/4.6%
8. Al director	85/78.3%	18/16.7%	5/4.6%
9. A los profesores(as)	82/75.9%	23/21.3%	3/2.8%
10. Al profesor(a) del grupo	94/87%	10/9.3%	4/3.7%
11. Los problemas que tiene mi hijo(a) en las asignaturas.	92/85.2%	13/12%	3/2.8%
12. Los problemas que pueden afectar el aprendizaje	91/84.3%	13/12%	4/3.7%
Tengo información acerca de:			
13. La manera en que enseña el profesor(a)	65/60.2%	36/33.3%	7/6.5%
14. La manera en que evalúa el profesor(a)	66/61.1%	29/26.9%	13/12%
15. Los eventos que organiza la escuela	67/62%	35/32.4%	6/5.6%
16. Las actividades académicas que organiza la escuela	71/65.7%	34/31.5%	3/2.8%
17. Las actividades en las que puedo participar en la escuela.	77/71.3%	27/25%	4/3.7%
18. La relación de mi hijo(a) con su profesor(a).	83/76.9%	18/16.7%	7/6.5%
19. La relación de mi hijo(a) con sus compañeros.	82/75.9%	22/20.4%	3/2.8%
20. El aprovechamiento de mi hijo(a)	84/77.8%	21/19.4%	3/2.8%
21. La conducta de mi hijo(a)	93/86.1%	14/13%	1/0.9%

Fuente: Elaboración propia

Se observa que entre el 42% y el 44% ignoran los objetivos del centro escolar y de cada asignatura, así como, el 67.6 % conoce poco el proyecto escolar. Los PF deben preocuparse por conocer los objetivos, métodos y contenidos del currículum escolar y cuáles actividades pueden realizar en casa para apoyar la marcha escolar de los niños.

Tabla 3

Apartado II. Disposición de los PF hacia la participación mediante determinadas actividades.

Ítem	Siempre	Casi	A veces	Casi nunca	Nunca
	(5)	Siempre (4)	(3)	(2)	(1)
	n / %	n / %	n / %	n / %	n / %
Estoy dispuesto a:					
22. Formar parte de la Sociedad de Padres de Familia	8/7.4%	8/7.4%	8/7.4%	6/5.6%	78/72.2%
23. Asistir a "Escuela para Padres".	16/14.8%	12/11.1%	5/4.6%	12/11.1%	63/58.3%
24. Platicar con el profesor(a) acerca de alguna situación problemática que afecte el comportamiento de mi hijo(a).	28/57.4%	28/25.9%	7/6.5%	4/3.7%	7/6.5%
25. Platicar con el profesor(a) sobre las actitudes, conductas o dificultades de mi hijo(a).	68/63%	26/24.1%	11/10.2%	3/2.8%	0
26. Ayudar al profesor(a) a adornar el salón	28/25.9%	27/25%	31/28.7%	12/1.1%	10/9.3%
27. Ayudar a elaborar algún material que el profesor(a) necesite para la clase	30/27.8%	33/30.6%	30/2.8%	6/5.6%	9/8.3%
28. Acompañar al profesor(a) en alguna visita fuera de la escuela.	24/22.2%	26/24.1%	27/25%	8/7.4%	23/21%
29. Informar al profesor(a) de enfermedades de mi hijo(a).	83/76.9%	20/18.5%	2/2.9%	1/1.9%	2/1.9%

Fuente: Elaboración propia.

Los PF están dispuestos a la mayoría de las actividades mostradas, sin embargo, se puede describir como hallazgo que el 72.2% de ellos fueron tajantes al no desear formar parte de la sociedad de padres nunca, también el 58.3% nunca asistirán a la escuela para padres.

Tabla 4

Apartado III. Asistencia de los PF a algunas actividades escolares.

Ítem	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
	n / %	n / %	n / %	n / %	n / %
De manera voluntaria asisto a:					
30. Informarme del aprovechamiento escolar o calificaciones	75/69.4%	21/19.4%	7/6.5%	4/3.7%	1/1.9%
31. Apoyar en actividades para el cuidado y mantenimiento de la escuela.	39/36.1%	30/27.8%	22/20.4%	12/11.1%	5/4.6%
32. Eventos sociales organizados por la escuela	47/43.5%	37/34.3%	20/18.5%	1/1.9%	3/2.8%
Cuando la escuela lo solicita asisto a:					
33. Juntas generales.	64/59.1%	34/31.5%	10/9.3%	0	0
34. Juntas de grupo.	71/65.7%	30/27.8%	7/6.5%	0	0
35. Entrevistas con el profesor(a)	72/66.7%	31/28.7%	5/4.6%	0	0
36. Eventos académicos	71/65.7%	28/25.9%	5/4.6%	1/1.9%	3/2.8%
37. Muestras de clases	31/28.7%	34/31.5%	18/16.7%	6/5.6%	19/17.6%

En la actividad que participan menos es la asistencia a clases muestra. En general, voluntariamente participan en las actividades que organiza la escuela.

Tabla 5

Apartado IV. Actividades que los PF pueden realizar en la casa para apoyar el trabajo escolar.

Ítem	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
	n / %	n / %	n / %	n / %	n / %
En casa ayudo a mi hijo(a):					
38. Procurando que lea	27/25%	45/41.7%	24/22.2%	1/9%	11/10.2%
39. Revisando tareas.	50/46.3%	46/42.6%	10/9.3%	1/9%	1/9%
40. Apoyando en la elaboración de tareas	52/48.1%	47/43.5%	7/6.5%	2/1.9%	1/9%
41. Dándole materiales que necesita para Estudiar y/o hacer la tarea.	60/55.6%	43/39.8%	3/2.8%	1/9%	1/9%
42. Buscando información que necesita para hacer tareas.	48/44.4%	51/47.2%	6/5.6%	2/1.9%	1/9%
43. Procurando que tenga un espacio adecuado para estudiar y/o hacer la tarea.	56/51.9%	40/37%	8/7.4%	2/1.9%	2/1.9%
44. Revisando que lleve materiales que necesita para trabajar en la escuela.	59/54.6%	46/42.6%	2/1.9%	1/9%	0
45. Procurando un ambiente familiar tranquilo para que estudie.	50/46.3%	54/50%	4/3.7%	0	0
46. Alimentándolo(a) bien.	73/67.6%	34/31.5%	1/9%	0	0
47. Cuidando su aseo e higiene personal.	76/70.4%	32/29.6%	0	0	0
48. Llevándolo(a) temprano a la escuela.	71/65.7%	36/33.3%	1/9%	0	0
49. Platicando con él (ella) acerca del trabajo que hace en la escuela.	61/56.5%	43/39.8%	4/3.7%	0	0
50. Motivándolo(a) hacia el éxito en la escuela.	61/56.5%	42/38.9%	5/4.6%	0	0
51. Motivándolo(a) para que estudie.	65/60.2%	38/35.2%	4/3.7%	1/9%	0

Fuente: Elaboración propia.

Se percibe que el afecto que los padres tienen por sus hijos(as) los estimula para que casi siempre lleven a cabo todas las estrategias de apoyo académico, dedican atención, tiempo y espacio para reforzar los contenidos académicos, reflejan un gran interés en el aprendizaje de sus hijos. Cumplen con la alimentación adecuada, higiene y puntualidad. Estos resultados concuerdan con investigaciones que refieren que en México, Frías y Miranda (1998), asociaron el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros y las actividades escolares, con la alta autoestima del hijo, la cual, a su vez, estimula el esfuerzo escolar.

Tabla 6

Análisis descriptivo de los apartados del cuestionario para padres

<i>Apartados I, II, III y IV.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típica</i>
I. Conocimiento e información que los padres deben tener acerca de su hijo y de la escuela a la que asiste su hijo(a).	53.07	7.06
II. Disposición de los padres de familia hacia la participación mediante determinadas actividades.	27.72	5.67
III. Asistencia de los padres de familia a algunas actividades escolares.	33.97	4.61
IV. Actividades que los padres pueden realizar en casa para apoyar el trabajo escolar de su hijo(a).	61.56	6.78

Fuente: Elaboración propia.

El grupo se esfuerza por cumplir con sus obligaciones escolares para mejorar el desempeño académico, estos datos están de acuerdo con algunas investigaciones que reportan que el interés de los padres y las facilidades que el hogar brinda para la realización de trabajo escolar es uno de los factores familiares que propician un adecuado rendimiento en la escuela.

¿Cuál es el grado de participación escolar de los padres de niños con discapacidad?

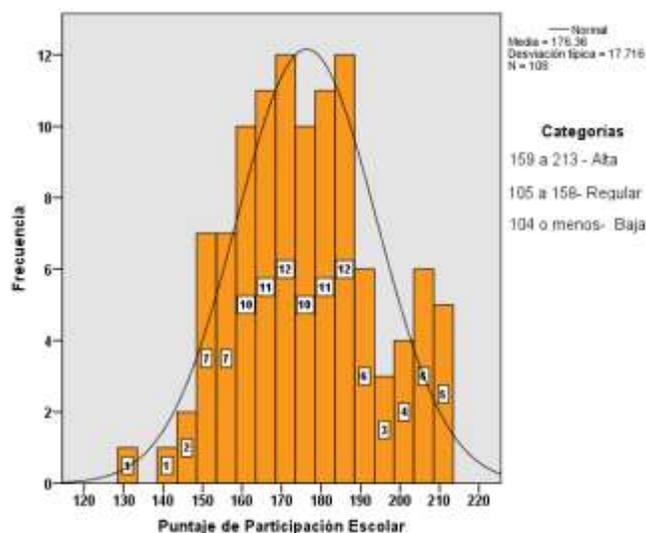


Figura 2. Análisis estadístico del grado de PEPF.

La PEPF exhibe un grado Alto con 83.2%. Los PF tienen contacto frecuente con la escuela y profesores, participan a través de diversas actividades voluntariamente y cuando se los solicitan. Tienen un conocimiento amplio de la escuela, y una muy buena disposición a colaborar con la escuela, además de que apoyan en casa el trabajo escolar. Estos resultados se contraponen a investigaciones que indican que los organismos encargados de regular la educación, reportan una falta de integración de los PF en las actividades escolares (SEP, 2004).

¿Cuál es la relación existente entre la FF y la PEPF?

Tabla 6

Descripción de la relación entre FF y PEPF.

Correlaciones			
		Funcionalidad Familiar (FF)	Participación Escolar (PEPF)
Funcionalidad Familiar	Correlación de Pearson	1	.434**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	108	108
Participación Escolar	Correlación de Pearson	.434**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	108	108

Fuente: Elaboración propia.

Se advierte que existe relación alta y significativa entre la FF y la PEPF, ya que la correlación (r) es significativa al nivel 0.05 bilateral.

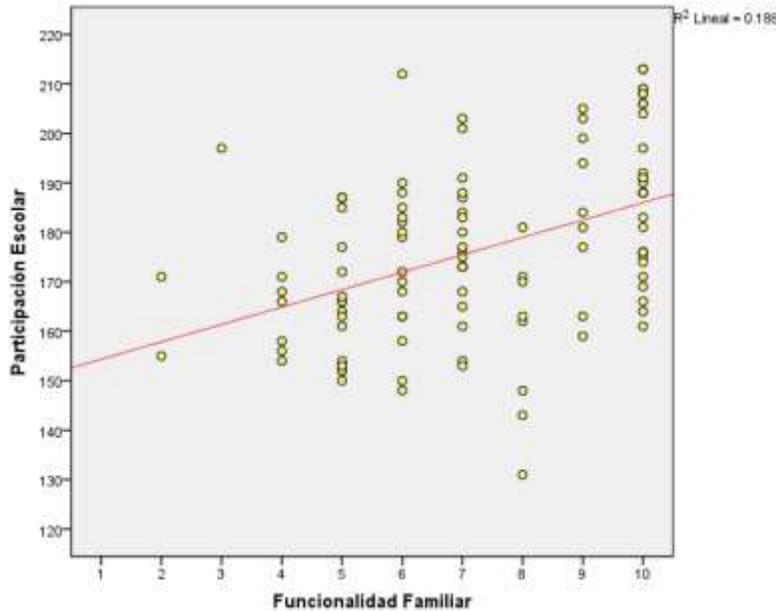


Figura 3 Correlación existente entre FF y PEPF

Fuente: Elaboración propia.

La correlación es significativa entre las variables de estudio, la nube de datos se ajusta razonablemente a una recta con pendiente positiva. Por tal motivo, la relación entre las variables de estudio es permanente, creciente y estrecha.

¿Cómo es la PEPF en los diversos niveles educativos?

Tabla 7
Análisis de la PEPF según el nivel educativo

	VARIABLES	FRECUENCIA
Nivel Escolar	Pre-escolar regular	16
	Pre-escolar USAER	6
	Pre-escolar CAM	12
	Primaria regular	28
	Primaria USAER	19
	Primaria CAM	7
	Secundaria	17
	Preparatoria	3
	Tipo de escuela	Pública
Privada		9

Fuente: Elaboración propia.

La educación pública brinda servicios al 91.7% de los niños que asisten al CRIT Chihuahua. Estos datos son relevantes ya que se puede constatar que el porcentaje de niños que acude a escuelas de gobierno concuerda con los informes que ofrece el departamento de estadística de SEECH (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua) en donde reflejan que en Chihuahua el ciclo escolar 2014-2015 la matrícula de niños con necesidades educativas especiales fue de 14, 310 de los cuales el 98.66% pertenecen a escuelas de gobierno.

Conclusiones

Los instrumentos de medición utilizados explican que gran parte del grupo de estudio percibe una FF normal, y que el grado de PEPF se expone como alto. Las variables de estudio mantienen una correlación positiva y significativa. Se revela un sesgo en esta investigación porque se desconoce la percepción de los maestros sobre la FF y la PEPF. Se sugiere estructurar estrategias que posibiliten el conocimiento de los objetivos de la escuela, de las materias y del proyecto escolar, durante todo el ciclo escolar.

Como hallazgo se reveló que a pesar de presentar alto grado de participación escolar la mayoría de los padres de familia contundentemente dicen no a ciertas actividades escolares. Existe la necesidad de mayor apoyo al cuidador primario por parte del resto de la familia. La importancia y el servicio que oferta el sistema educativo público es determinante porque cubre las necesidades educativas especiales de los niños con

discapacidad en los distintos niveles escolares, posibilitando con esto el cambio de paradigmas educativos.

Referencias

- Balladares, P. A. 2002. *Trastornos Afectivos y Psicosociales debidos a Discapacidad Neuromusculo-esquelética*. Pharos. Vol. 9, núm. 2. Universidad de Las Américas Santiago, Chile.
- Guevara-Niebla, G. 1996. La relación familia-escuela. *Revista Educación 2001*. No. 8, pp. 6-13.
- Parra-Ortiz, J. M. 2004. *La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas*. Tendencias Pedagógicas. Madrid. 9.
- Rodríguez-Lares, J.J.1993. *La participación de los padres de familia en la escuela primaria pública: naturaleza y perspectiva*. Tesis de grado en Educación. Universidad de Colima. Villa de Álvarez Colima. México.
- Bellon, J. A., Delgado, A., Luna del Castillo, J.D., Lardelli, P. 1996. *Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar*. Aten Primaria; 18(6): 289-96. <http://es.slideshare.net/herbafriend88/el-apgar-familiar>.
- Ruíz-Cuellar, G. 2007. *Batería de instrumentos para la evaluación y la autoevaluación del desempeño de los agentes educativos escuelas primarias. Manual para su uso y aplicación*. Dirección de Evaluación de Escuelas, del INEE. México.
- Valdéz, Á. A., Martín, M. Sánchez- Escobedo, P. A. 2009. Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI). *Censo de Población y Vivienda 2010.Estados Unidos Mexicanos/Población con discapacidad*.
- 15 Kanán-Cedeño, G., Rivera-Heredia, M.E., Rodríguez-Orozco, A., López-Peñaloza, J., Medellín-Fontes, M.M., Caballero-Díaz, P. 2010. Funcionamiento familiar de los pacientes hipertensos con y sin la experiencia de la migración. *Psicología y Salud*, Vol. 20, Núm. 2: 203-212.

- Palacios, J. 1998. Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza.
- Shanahan, T., Walberg, H. 1985. *A descriptive analysis of high school seniors with speech disabilities*. Journal Pub Med, 18 (4), 295-304.
http://seech.gob.mx/estadistica/paginas_esp/IndicaModalSost.aspx
- Valdés-Cuervo, Á.A., Martín- Pavón, M., Sánchez- Escobedo, P. 2009. Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-17. Universidad Autónoma de Baja California México

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN INCLUSIVA: OPORTUNIDAD A JÓVENES EN CONDICION VULNERABLE EN LA FACULTAD DE PEDAGOGIA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN LA REGIÓN POZA RICA-TUXPAN

Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Adoración Barrales Villegas
Regina Dajer Torres
Marilú Villalobos López
Mayte Pérez Vences
Universidad Veracruzana

Resumen

El presente trabajo pretende dar a conocer trabajos de intervención y seguimiento de alumnos en situación de vulnerabilidad dentro de la Facultad de Pedagogía Poza Rica en la Universidad Veracruzana algunos detectados en 2013, y valorar el impacto que esto ha tenido en el desarrollo de entornos institucionales incluyentes y diversos que favorezcan al éxito académico de estas personas, así como la detección de nuevos colectivos o vulnerabilidades que en su momento no estuvieron presentes. Así también otra investigación que se encuentra en proceso y comprende los periodos de septiembre 2015 a agosto 2016, siendo así, que lo que aquí se comparte son aproximaciones preliminares del contexto de actuación.

Palabras Clave: Inclusión, Vulnerabilidad, Estudiantes.

Introducción

El presente trabajo surge del proyecto denominado “Educación Inclusiva y Vulnerabilidad: Una Intervención a Estudiantes de la Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan” mismo que se encuentra en proceso y los datos aquí presentados son aproximaciones preliminares.

El contexto de actuación se localiza en la Universidad Veracruzana, específicamente en la región Poza Rica –Tuxpan, en la Facultad de Pedagogía. Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes inscritos provienen de distintas comunidades del estado, situación que marca sus orígenes indígenas y en muchos casos, condiciones de pobreza; sin embargo, estos jóvenes demuestran su interés por estudiar y obtener una formación como Licenciados en Pedagogía.

Las referencias anteriormente descritas nos hacen identificar que en muchos de los casos los estudiantes no poseen las condiciones idóneas y con ello se pone en riesgo su permanencia y egreso de la Universidad creando así una desigualdad social y académica y un debilitamiento en el proyecto de vida de los jóvenes universitarios.

Uno de los aspectos relevantes en este trabajo lo conforma la revisión literaria que se ha realizado y que señala diferentes temáticas y buenas prácticas que sobre el tema versan. Se mencionan además los métodos y técnicas a realizarse para la recolección de datos, y los resultados preliminares en esta primera fase de desarrollo, enfatizando que no es un trabajo concluido por lo que el documento no puede dar resultados definitivos de lo que se ha indagado sobre los nuevos colectivos, pero sí un reporte de lo que ya se había hecho y del tratamiento o intervención que se llevó a cabo con los previamente detectados.

Revisión de literatura

El fenómeno de la globalización ha ocasionado por un lado avance, crecimiento sin fronteras, pero, por otro lado, desigualdad, desempleo, pobreza. Esto ha llevado a que los gobiernos busquen alternativas para responder a estas problemáticas, es así que han propuesto a la educación como el camino para ayudar a responder a las necesidades sociales, económicas de quienes sufren alguna desventaja. Esta tarea conlleva muchos desafíos como garantizar el acceso y la permanencia en la educación, asegurar su calidad, formular políticas inclusivas y diseñar currículos diversificados que atiendan a las personas y grupos que han sido excluidos ya sea por su origen étnico, social, de género, sus prácticas lingüísticas o culturales.

Es por ello que surge la idea de la inclusión en cualquier contexto geosociopolítico por lo que el término de inclusión educativa se remonta a las reformas integradoras emprendidas en los años 60 del siglo XX en los Estados Unidos y en Europa (González, 2005) y que toman fuerza dos décadas después. Originalmente, las escuelas inclusivas estuvieron dirigidas hacia los estudiantes con discapacidad, pero, poco a poco, su ámbito se ha ido ampliando para plantear un nuevo desafío, hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas.

Enriqueciendo el concepto podemos mencionar que Duk y Murillo (en Palmeros, et. al. 2013) hacen referencia a que la “inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, en la cultura y comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables” (p. 6)

Un término contrario es el concepto de exclusión social, que deja fuera de esas oportunidades de las que hacemos referencia a quienes las necesitan.

Ante esta realidad, ahora, rescatemos el término vulnerabilidad:

“Es una noción compleja y multidimensional, que puede afectar a individuos, grupos o comunidades con diversa intensidad y de manera más o menos permanente en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno” (Kummer, Correa & Hernán, 2009; Olmos Rueda, 2011, en Gairín, Rodríguez y Castro, 201 p. 45).

Motivo de lo anterior es que desde el proyecto ACCEDES Gairín (2012) conceptualizó a estos grupos vulnerables como:

Los grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades en los países Iberoamericanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales. (p.50)

La pertenencia de la Universidad Veracruzana a este proyecto de investigación y diagnóstico para la identificación de colectivos vulnerables dio pie a que dentro de la Facultad de Pedagogía en la región Poza Rica Tuxpan se identificaran tres grupos con un mayor estatus de vulnerabilidad, quedando identificados estos como: Indígenas, Personas con Discapacidad y Personas en Situación de Pobreza.

Para la fundamentación de la investigación se ha hecho una revisión exhaustiva de fuentes documentales tales como:

- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

- Programa Sectorial de Educación 2013-2018
- Programa Veracruzano de Educación 2011-2016
- Programa de Trabajo Estratégico de la Universidad Veracruzana 2013-2018

Todos estos nos han dado un marco teórico y legal para desarrollar el trabajo propuesto. A efectos de lo que se abordará en este artículo, solo se tocarán algunos aspectos que conciernen a la educación específicamente superior que den marco a lo que aquí pretendemos exponer.

Algo muy importante es que el gobierno, en todas sus secretarías, dependencias y otras instancias administrativas, busca coordinar todas estas disposiciones legislativas con las acciones del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013 – 2018, en el que explícitamente se plantea que todos los miembros de la sociedad mexicana puedan desarrollarse con equidad, cohesión e igualdad sustantiva, pero, para lograrlo es indispensable que todos tengamos acceso a los servicios básicos, a la seguridad física y social y a la educación.

Así, también plantea que la discriminación, la intolerancia y la exclusión social son tres de los mayores retos para el gobierno, por lo que el tercer eje: “México con educación de calidad” considera ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y avance de todos los sectores de la población, incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja y vulnerabilidad, crear nuevos servicios educativos y ampliar los existentes. Particularmente, en el objetivo 3.1 propone: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, podemos identificar que éste se alinea con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 quien en el objetivo 1 afirma: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población; alineándose con el Programa Veracruzano de Educación 2011-2016 que describe en su objetivo 1: Mejorar la calidad del servicio educativo en todos los tipos y modalidades, incrementando su equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Todos los documentos mencionados se retoman en el Plan General de Desarrollo 2025 de la Universidad Veracruzana, mismo que finaliza en el Plan de Trabajo Estratégico 2013-2018 de la Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González, rectora de

la misma institución, quien específicamente aborda en el eje I: Innovación académica con calidad, programa 3: Atracción y retención de estudiantes con calidad mencionando que:

....es necesario ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la Universidad a un mayor número de jóvenes con deseos y capacidad de realizar estudios en programas reconocidos por su calidad, ofrecidos bajo diferentes modalidades, con especial atención a las necesidades de los grupos vulnerables. Es necesario asegurar la equidad de oportunidades educativas de calidad para todos, independientemente de la situación socioeconómica, la raza, el género o, en su caso, la discapacidad de los estudiantes. De igual forma hay que procurar la atención integral de los mismos desde su ingreso hasta su egreso, a través de programas adecuados que reconozcan la diversidad de perfiles y trayectorias escolares. (p.61)

La anterior planeación evidencia que la UV, como entidad de educación superior pública, se ha dado a la tarea de atender la problemática de la inclusión educativa, la diversidad y la atención a los grupos vulnerables, sin embargo, creemos, que ésta ha sido abordada desde una visión un tanto limitada, lo que ha resultado en políticas y estrategias débilmente articuladas entre sí o con poco seguimiento.

Una de las acciones institucionales más específicas de atención a éstos grupos vulnerables la encontramos en la incorporación al Proyecto ACCEDES, promovido por la Universidad Autónoma de Barcelona y financiado a través del grupo ALFA III Europeo de 2012 a 2014 donde basamos lo que describimos como primer fase de la investigación; los objetivos fueron detectar el o los grupos vulnerables con mayor incidencia dentro de la institución, así como la propuesta de un programa de intervención que les atendiera y proporcionara ayudas nivelatorias con respecto a su estatus de vulnerabilidad; sin embargo éstos objetivos solo lograron alcanzarse a nivel de un campus (Poza Rica-Tuxpan), en la fase diagnóstica, a nivel de propuesta en la fase de intervención, y con una incipiente atención a nivel regional.

Fundamentados en ese diagnóstico y propuesta de intervención es que podemos decir que en nuestra Facultad de Pedagogía el programa de apoyo a los jóvenes está vinculado con iniciativas de la misma Universidad Veracruzana así como programas de apoyo Federal y Estatal, motivo del cual se proponen alcanzar los siguientes los

siguientes objetivos dentro de esta 2da. Fase investigativa y que da título a un nuevo proyecto de investigación.

Objetivos de Investigación

General.

Analizar la atención y seguimiento que la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana le ha dado a los alumnos en situación de vulnerabilidad, para valorar el impacto que esto ha tenido en el desarrollo de entornos institucionales incluyentes y diversos que favorezcan al éxito académico de estas personas.

Específicos.

- Identificar los factores que obstaculizan el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes vulnerables para proponer a la misma Universidad Veracruzana y su Facultad de Pedagogía medidas más efectivas y centradas en sus necesidades.
- Identificar condiciones vulnerables de los nuevos estudiantes incorporados a la facultad.
- Identificar las políticas educativas que apoyan a los grupos vulnerables de la facultad.

Metodología

Enfoque y estrategia metodológica.

La investigación que se trabajará en este proyecto parte del paradigma cuantitativo y será de tipo exploratorio-descriptivo. Básicamente, lo que se pretende es, por una parte, identificar a los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad de reciente ingreso a la Facultad y de semestres superiores, así también por otro lado, generar conocimiento sobre las dificultades que enfrentan para su permanencia y egreso de la universidad los que ya habían sido previamente detectados.

La realización del trabajo empírico se organizó en dos etapas: En la primera, se hará una búsqueda de información documental y de campo de alumnos de la Facultad que nos permita identificar a los estudiantes que serán nuestras unidades de observación final, es decir aquellos que ya previamente se habían detectado y cuyas condiciones de vulnerabilidad eran: personas con discapacidad, personas de origen indígena, y personas en situación de pobreza a fin de constatar la atención que han recibido como parte del proyecto de intervención ACCEDES.

La segunda etapa consistirá en la aplicación de un cuestionario-escala (en los dos grupos ya explicitados: nuevo ingreso y reingreso), en el que se tratarán los temas de interés para la investigación, identificar nuevas condiciones socioculturales, económicas, académicas que están enfrentando los estudiantes en su cotidianeidad escolar o refrendar las ya detectadas en el proyecto anterior.

Técnicas e instrumentos de investigación.

Dados los objetivos de este proyecto, se ha decidido recurrir al proceso de investigación por encuesta.

El instrumento consiste en un cuestionario estructurado y de escala tipo Likert. Las dimensiones que inicialmente hemos establecido para diseñarlo son:

Información sociodemográfica, Situación de discapacidad, Pertenencia a una comunidad indígena, Condiciones laborales, Situación económica, Problemas de permanencia en la Universidad.

Toda la información recabada aportará datos sobre los factores que pueden poner en riesgo su estancia por la Facultad de Pedagogía y que pudieran obstaculizar su egreso de la misma.

Población de estudio.

Para la primera fase (la investigación ACCEDES) sobre los que se realizó el Proyecto de Intervención la muestra estuvo conformada por: 78 estudiantes de diversas

Facultades, 12 egresados, 12 profesores y 9 funcionarios, misma muestra que se revisará para ver las condiciones de atención que se les han otorgado para su inclusión.

La población objeto de estudio de esta segunda parte para el nuevo diagnóstico son los 564 estudiantes inscritos de la Facultad de Pedagogía en la región Poza Rica-Tuxpan, por lo que se aplicó una fórmula estadística para determinar la muestra y cuyo número nos dio 245 estudiantes, haciendo una afijación proporcional de la muestra.

Resultados

La serie de trabajos realizados dentro del Proyecto Accedes (2012-2014) tuvieron una detección de tres colectivos en vulnerabilidad: Los jóvenes en condición de pobreza, quienes presentan alguna discapacidad y aquellos originarios de una población indígena.

Motivo de ello es que se aplicó un proyecto de intervención para darle atención a dichos colectivos, dentro de los que destacan acciones de corto mediano y largo plazo que han beneficiado sobremanera a los estudiantes de nuestra Facultad.

Lo que se pretende en el proyecto: “Educación inclusiva y vulnerabilidad: una intervención a estudiantes de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan”, radica en la continuidad de la política institucional realizando el seguimiento y valorando el impacto que esto ha tenido en el desarrollo de entornos institucionales incluyentes y diversos que favorezcan al éxito académico, como se describió son aproximaciones preliminares y estas acciones son las que actualmente se encuentran en revisión para ver el grado de satisfacción de los colectivos, así como el nivel de atención que la propia Facultad de Pedagogía está llevando a cabo con los grupos.

Para lograr lo anterior, actualmente ya se ha llevado a cabo: la discusión sobre la perspectiva teórica de la investigación, la aplicación del segundo diagnóstico a estudiantes que en años anteriores no formaban parte de la muestra, y que al momento de envío de este documento se encuentra en proceso de interpretación de resultados; sin embargo en este sentido se puede adelantar que la Universidad Veracruzana ha iniciado ya dentro de sus acciones iniciales: los censos al interior de las dependencias – muestra de ello es esta nueva investigación que está rehaciendo sus cuadros y detección

de nuevos colectivos en vulnerabilidad-, el suministro de becas de manutención a estudiantes con desventajas económicas, así como la capacitación de sus cuerpos colegiados y la creación de programas de sensibilización.

Por la temporalidad de la investigación (que concluye en agosto de 2016), se tiene la planeación de una segunda fase que comprenderá:

- Construcción de las bases de datos para sistematizar la información.
- Depuración de la base de datos.
- Elaboración del Informe Técnico Final con los resultados.
- La socialización, difusión y culturización de los resultados y propuestas.

Para finalizar, lograr la inclusión y equidad estudiantil no es una tarea fácil pues requiere concordar las políticas educativas de nuestro país, de nuestro estado y de la misma Universidad Veracruzana para apoyar a los jóvenes universitarios, sin embargo se pondrá todo el esfuerzo para que los jóvenes de escasos recursos, de condición indígena o quienes presenten alguna discapacidad puedan incluirse, permanecer y egresar de nuestra Universidad Veracruzana.

Referencias

- Gairín J., Palmeros, G. y Barrales, A. (2014) *Universidad y Colectivos Vulnerables*. México: Lirio
- Gairín J., Rodríguez, D y Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2). Vitoria-Gazteis, España: Universidad del País Vasco. pp. 97 – 109.
- Guerrero L., Barrales A., Dajer, R. (2016) *Educación Inclusiva y Vulnerabilidad: Una Intervención a Estudiantes de la Facultad de Pedagogía Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica-Tuxpan*.(735-744) Recuperado en: <http://www.theibfr.com/ARCHIVE/ISSN-1941-9589-V11-N1-2016.pdf>
- Medrano, H.; Palmeros, G. y Barrales, A. (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación

superior en México. Informe Nacional. México: Proyecto ACCEDES en Gairín, J. *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica*. Edit. Santillana

ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Consultada en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> 10 noviembre de 2015

Palmeros, G., et.al (2013) *Discapacitados. En Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Chile: Santillana

Programa Sectorial de Educación (2013-2018). Extraído el 6 de Octubre del 2015 desde <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/files/2012/08/tf07-ps-pvd-11-16-pve-4.pdf>

Programa Veracruzano de Educación (2011-2016). Extraído el 8 de Octubre del 2015 desde <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/files/2012/08/tf07-ps-pvd-11-16-pve-4.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. México

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. 32 p.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. 36 p.

Universidad Veracruzana (2015). Programa de trabajo estratégico 2013-2018. Recuperado de: <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA PARA ELABORACIÓN DE GUIA DE INTERVENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

Concepción del Socorro Medrano Madriles
Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo
Unidad Profesor Rafael Ramírez

Resumen

La Reforma Educativa implica una transformación de la actuación docente; sin embargo, este cambio deberá tener su fundamento en el ajuste a los documentos operativos que guían el actuar de los servicios educativos. Los docentes no pueden quedar al margen o a la espera de este ajuste; ellos mismos han venido respondiendo a las necesidades de cambio a partir de su experiencia y sentido común. Es necesario sistematizar y alinear estos cambios para unificar la actuación que de un sentido común a la intervención educativa. Los Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Especial en los Servicios de Orientación no son la excepción; a raíz de estas necesidades, se lleva a cabo este ejercicio de investigación a fin de proponer un documento operativo que incluya las principales funciones que guían su actuar. La presente ponencia tiene como objetivo presentar una propuesta para la construcción de una guía para la intervención de los servicios de orientación.

Palabras clave: Asesor Técnico Pedagógico, Servicios de Orientación, Educación Especial.

Introducción

A partir de los principales rasgos de la intervención que se lleva a cabo en la población atendida por los Servicios de Orientación de Educación Especial a través de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) adscritos a los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE); surgen una serie de interrogantes sobre la función que se viene desempeñando en respuesta a la Reforma Educativa. Se torna necesario a partir de estos hechos analizar y sistematizar la intervención de los asesores tomando como base el modelo que ofrece la Investigación Cualitativa.

Los elementos generales de la intervención y orientación académicas, nos permitieron conocer el proceso que han seguido los ATP para ajustarse a los cambios propuestos por la Secretaría de Educación Pública a través de la Reforma Educativa y sus leyes secundarias; de manera que se esté en posibilidades de comprender, describir

y llevar a cabo una propuesta para desempeñar la función del Apoyo Técnico Pedagógico como respuesta a estos cambios.

Desde esta perspectiva, se analizaron la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013), *Ley General de Educación* (2015), *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (2013), así como documentos en que se plasman los cambios en la estructura y funciones de los empleados de la Secretaría de Educación Pública. Por otra parte se revisaron los documentos operativos que guían la acción de los Servicios de Educación Especial en el País y Estado como son el *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa* (2002), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (2006).

Respecto a la función asesora propuesta para el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE), se revisaron los *Criterios para la profesionalización de la función asesora del sistema de asesoría académica a la escuela* (2012), *Regiones para el fortalecimiento del sistema de asesoría académica en la escuela* (2012), *Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2014- 2015* (2014).

De este análisis se encuentra que la Reforma Educativa prioriza la educación de calidad otorgada en igualdad de oportunidades a todos los sectores de la población en donde se pone énfasis en el papel del magisterio nacional y su selección adecuada con base a perfiles e indicadores de calidad sin embargo en éstos últimos no se considera a los ATP objeto de este estudio.

Por su parte los servicios de orientación de educación especial, se identifican como una institución que ofrece información, asesoría y capacitación al personal del sistema educativo nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y

desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.

Ésta asesoría deberá modificarse y ajustarse en función de la propuesta del SIRAAE (2012); sin embargo, en la revisión de este documento no se encuentra mención a la función específica que realizan los ATP de Educación Especial de los Servicios de Orientación.

El estado de Durango cuenta con cinco Servicios de Orientación llamados CRIE, cuatro en la Ciudad de Durango y uno en la Región Laguna en donde participan 72 ATP, quienes han venido sumando esfuerzos con sus usuarios. Su participación es variada en función de los intereses y necesidades de los solicitantes del servicio y corresponde a los asesores enmarcar su trabajo en las Orientaciones Generales para los Servicios de Orientación aunque no siempre es posible, como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1.

Solicitudes de la población que acude a los Servicios de Orientación.

Solicitud	Servicio a que corresponde		
	Escolarizado	Apoyo	Orientación
1. Valoración de alumnos con rezago educativo.	-	X	-
2. Apoyo educativo a alumnos con rezago educativo.	-	X	-
3. Visitas de seguimiento a escuelas (2 veces por semana)	-	X	-
4. Conformación de expedientes de atención	-	x	-
5. Orientación para la atención de alumnos con rezago educativo.	-	-	X
6. Gestión de acciones para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de manera directa cuando este proceso corresponde a la propia comunidad educativa a través de su consejo técnico escolar,	-	-	-
7. Capacitación a docentes para la atención de alumnos con discapacidad, con requerimientos de sistemas alternativos de comunicación, implementos educativos, entre otros.	-	-	X
8. Material didáctico específico para atender la discapacidad o las necesidades educativas especiales.	-	-	X
9. Operación de Proyectos en coordinación con el Departamento de Educación Especial.	-	-	-
10. Capacitación a personal de Educación Especial	-	-	-
11. Desarrollo de Estudios Indagatorios.	-	-	X

Fuente: Elaboración propia

Este crisol de perspectivas y necesidades de actuación, hacen que se vaya transformando y diversificando cada vez más la función para la cual fueron creados estos servicios y de manera paulatina los va alejando de la finalidad de origen, dado que ante la espera de la determinación de una línea de actuación, cada coordinador, asume el

compromiso educativo desde la demanda de su población en el área de influencia que le corresponde.

Ahora bien, esta situación ¿a dónde los lleva?, ¿esperar a que la federación redefina el papel del ATP de CRIE?, ¿a atender la demanda según la diversidad de necesidades de cada escuela?, ¿qué acciones están realmente impactando en la comunidad educativa? y ¿las funciones que vienen realizando los CRIE en el estado de Durango, están alineadas a lo dispuesto en la reforma educativa y sus leyes secundarias?. Estas interrogantes nos llevan a preguntarnos:

¿Sobre qué elementos técnico pedagógicos llevará a cabo su intervención el personal de los servicios de orientación de Educación Especial a partir de la Reforma Educativa?

Objetivos

General.

Contribuir a incorporar los Servicios de Orientación en la dinámica de trabajo de los Servicios Educativos en el Estado de Durango a través de la armonización y actualización de los documentos operativos que guían su actuación.

Específicos.

- Conformar una propuesta de funciones para los Asesores Técnico Pedagógicos de los Servicios de Orientación de Educación Especial.
- Incorporar a los propios ATP de CRIE en la construcción de la propuesta de intervención específica.
- Proponer el Perfil, Parámetros e Indicadores para el Asesor Técnico Pedagógico de Educación Especial en los Servicios de Orientación.

Metodología

Para el desarrollo de este proceso, se consideró emplear un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, ya que se ha de desarrollar a partir de la propia práctica profesional y su análisis.

Se propone desarrollar una evaluación del proceso de intervención de los ATP de los servicios de orientación con base a la metodología propuesta por Ramón Pérez Juste (1995) a partir de un proceso sistemático de recogida de información orientada a valorar la calidad y logros para la toma de decisiones de mejora de la actuación del personal y de los programas; parte de las características del servicio de orientación, su evaluación, proceso de intervención y resultados.

Los instrumentos y técnicas que se pretende emplear son la observación participante y la entrevista semi – estructurada; a través de los cuales se identificarán las formas de intervención de los Servicios de Orientación en respuesta a las solicitudes de la comunidad en general.

Resultados

Desde el año 2003, en el Estado de Durango se implementaron los Servicios de Orientación como una respuesta a las necesidades de orientación y asesoría en temas de necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Hasta el 2012, estos servicios se han venido posicionando como instancias técnico – pedagógicas que dan respuesta a las necesidades de orientación, capacitación, sensibilización.

La perspectiva desde la que se determinan las orientaciones y capacitaciones a realizar es a petición de los interesados; sin embargo, las orientaciones se ajustan a los contextos, mismos que son desconocidos la mayoría de las veces por los asesores. A raíz de estas situaciones, el personal ha ido implementando ajustes a fin de aplicar cuestionarios que permitan ampliar el panorama para otorgar una asesoría adecuada. Esto con los años se ha consolidado en un modelo de visitas a las escuelas para identificar la población que presenta necesidades educativas.

A la fecha estos ajustes han derivado en que los ATP llevan a cabo acciones que no corresponden a su función, en detrimento de otras que sí les competen.

La reforma educativa exige nuevas formas de actuación y define claramente lo que espera de los ATP de educación básica con excepción de los correspondientes a los Servicios de Orientación, quienes a riesgo de desaparecer como servicio, han de integrarse a propuestas que redefinan su función y les permitan continuar desempeñando esa función sustantiva para el adecuado proceso de inclusión de las personas con discapacidad en el estado.

Con base a estas reflexiones y análisis se lleva a cabo la siguiente propuesta.

Propuesta

1. Explorar y evaluar la intervención que los Servicios de Orientación en el Estado llevan a cabo en la escuela regular.
2. Identificar las funciones propuestas en los documentos operativos que dan sustento a los modelos de intervención de los Servicios de Orientación.
3. Analizar y sistematizar las acciones que realizan los Servicios de Orientación para cumplir con su función.
4. Identificar las líneas de intervención propuestas para ejercer la Asesoría Técnica Pedagógica en la Reforma Educativa.
5. Alinear los documentos normativos y operativos que competen a los Servicios de Orientación.
6. Sistematizar este proceso en una Guía de intervención de los Servicios de Orientación.

Hipótesis de acción

Para responder a las necesidades expuestas y en congruencia con los objetivos expuestos se propone elaborar una Guía de intervención de los Servicios de Orientación bajo el siguiente esquema:

Metas

La materialización de los objetivos se podrá reflejar en la consecución de las metas que se enumeran enseguida:

1. Conformar un comité de Asesores de Servicios de Orientación para la reforma de las Orientaciones Generales.
2. Elaboración de una Propuesta de Guía de intervención de los Servicios de Orientación en el Estado de Durango.
3. Presentación de Propuesta a la Subsecretaría de Servicios Educativos y Subsecretaría de Planeación y Administración para su validación y autorización.
4. Socialización de Propuesta en el Estado de Durango.
5. Implementación y seguimiento de la Propuesta.

Tabla 1. *Metas correspondientes a la Propuesta para construcción de la Guía para la intervención de los Servicios de Orientación.*

Conformar un comité de Asesores de Servicios de Orientación para la reforma de las Orientaciones Generales.	
Acciones	
a)	Conformar una base de datos de los Asesores Técnico Pedagógico adscritos a CRIE.
b)	Invitar a la libre participación en el proceso.
Evidencias	Productos
1. Listas de asistencia.	1. Base de datos de ATP
2. Relatorías	2. Directorio de asesores participantes
3. Reunión para presentación del proyecto.	
4. Cartas compromiso de Asesores participantes.	
5. Portafolio de evidencias fotográficas.	
Meta 2	
Elaboración de una Propuesta de Orientaciones Generales para la Operación de los Servicios de Orientación en el Estado de Durango.	
Acciones	
a)	Elaborar una ruta crítica para la construcción de la propuesta de orientaciones.
b)	Llevar a cabo un foro para identificar las principales acciones que llevan a cabo los Servicios de Orientación y clasificarlas en función de categorías de operación.
c)	En reuniones colegiadas con participación de los 5 servicios de orientación Triangular las acciones que se llevan a cabo en los CRIE con las propuestas en el Sistema Regional para la Asesoría Académica en la Escuela.
d)	Alinear y enriquecer las funciones del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Especial en Servicio de Orientación basados en la transformación propuesta por el SIRAAE.

Evidencias	Productos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Listas de asistencia 2. Orden del día 3. Relatorías 4. Instrumento de diagnóstico sobre la operación de los servicios CRIE en el Estado. 5. Invitaciones a foro 6. Diseño de foro 7. Portafolio de evidencias (documental y visual) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico situacional de la operatividad de servicios de orientación en el Estado de Durango. 2. Triangulación de acciones de CRIE's y propuesta de SIRAAE 3. Propuesta inicial de orientaciones Generales.

Meta 3

Presentación de Propuesta de Orientaciones Generales para la Operación de los Servicios de Orientación en el Estado de Durango a la Subsecretaría de Servicios Educativos y Subsecretaría de Planeación y Administración para su validación y autorización

Acciones
<ol style="list-style-type: none"> a) Ajustes de estilo y diseño b) Reunión con Autoridades para presentación c) Ajustes propuestos por autoridades d) Impresión de propuesta

Evidencias	Productos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Listas de asistencia 2. Relatorías 3. Oficios de solicitud 4. Requisición de recursos para impresión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta corregida en función del estilo y diseño propios de Secretaría de Educación.

Meta 4

Socialización de Propuesta de Orientaciones Generales para la Operación de los Servicios de Orientación en el Estado de Durango

Acciones
<ol style="list-style-type: none"> a. Invitación a Estructura de Educación Básica para socializar propuesta. b. Diseño y elaboración de folletos y trípticos con los principales aportes de la Propuesta

Evidencias	Productos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oficios para gestión logística <ol style="list-style-type: none"> a. Invitación b. Gestión de espacio c. Cafetería d. Recursos técnicos de presentación 2. Listas de asistencia 3. Propuestas de materiales de difusión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evento para socialización de Orientaciones Generales para los Servicios de Orientación en el Estado de Durango.

Meta 5

Implementación y seguimiento de la Propuesta de Orientaciones Generales para la Operación de los Servicios de Orientación en el Estado de Durango

Acciones
<ol style="list-style-type: none"> a. Capacitación a Coordinadores de CRIE's b. Elaboración de instrumentos de seguimiento. c. Incorporar la valoración de avances en la implementación en las reuniones sistemáticas de coordinadores de CRIE's y en las reuniones de Consejo Técnico de Zona en particular.

Evidencias	Productos
1. Listas de asistencia	1. Informe de aplicación y seguimiento.
2. Relatoría	2. Monitoreo de aplicación de orientaciones.
3. Instrumentos de seguimiento y valoración	3. CRIE's operando las Orientaciones.
4. Portafolios de evidencias	

Riesgos

1. Reorientación de los Servicios de Orientación de Educación Especial a USAER.
2. Surgimiento de una propuesta por parte de la federación.
3. Cambio de adscripción de Asesores en función de necesidades surgidas de la evaluación de los servicios educativos en el Estado de Durango.

Obstáculos

1. Autorización de proceso de construcción.
2. Poca participación de Asesores.
3. Pocos espacios comunes para la construcción.
4. Recursos para el desarrollo del proyecto
5. Desconocimiento de la normatividad vigente y emergente.

Estrategia de monitoreo y evaluación

El monitoreo y evaluación estarán a cargo del Coordinador del Proyecto y el Jefe del Departamento de Educación Especial; quienes se encargarán de:

1. Valorar la pertinencia de los objetivos y metas del proyecto.
2. Verificar la concordancia de metas con prioridades de la modalidad de educación especial.
3. Reuniones de seguimiento con responsable del proyecto.
4. Visitas y participación a reuniones colegiadas.
5. Recomendar ajustes y actualizar información emitida por SEP o SEED.

La evaluación será formativa: Diagnóstica, Procesual y Final.

1. Diagnóstica al elaborar la detección de necesidades
2. Procesual, al cierre de las reuniones para la construcción
3. Final, al conseguir las metas y objetivos proyectados.

Se incorporarán acciones transversales de evaluación del proyecto como la construcción de portafolios de evidencias, bitácora fotográfica, llenado de relatorías e instrumentos de grado de consecución de la meta.

Conclusiones

Para contribuir a incorporar los Servicios de Orientación en la dinámica de transformación de los Servicios Educativos en el Estado de Durango es necesario llevar a cabo propuestas específicas para armonizar y actualizar los documentos operativos con la línea nacional que se enmarca en la Reforma Educativa. Este proceso de construcción se deberá desarrollar de forma colegiada con los propios ATP que conforman estos servicios así como de las autoridades educativas que son la instancia representativa de la Reforma Educativa en nuestro Estado, como es el caso de la actual propuesta.

Referencias

Honorable Congreso de la Unión, Legislatura LXII (1993), *Ley general de educación: Artículo 41*. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación.

Honorable Congreso de la Unión, Legislatura LXII (2014). Lineamientos: *para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2014 – 2015*. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Criterios de operación del sistema regional de asesoría académica en la escuela*. México, D.F.: SIRAAE.

_____ (2012). *Criterios para la profesionalización de la función asesora del sistema de asesoría académica en la escuela*. México, D.F.: SIRAAE.

_____ (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: DGDGIE.

_____ (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, D.F.: DGIE

_____ (2012). *Regiones para el fortalecimiento del sistema de asesoría académica en la escuela*. México, D.F.: SIRAAE.

CAPÍTULO IX

BRECHAS DE GÉNERO DE NIÑOS Y NIÑAS DE FAMILIAS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES.

Esteban García Hernández
Unidad para la Igualdad de Género
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua.

Resumen

El presente estudio diagnóstico corresponde a una de las acciones realizadas por la Unidad para la Igualdad de Género, en el marco del proyecto federal: Fortalecimiento de la Política de Igualdad de Género en el Sector Educativo. Pretende identificar posibles brechas de género desde una perspectiva cualitativa, en un grupo vulnerable; hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes. Se basa principalmente en la aplicación de entrevistas a niñas, niños y adolescentes, de cuarto a sexto grado, que en el 2015 asistieron a centros escolares del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) en el estado de Chihuahua. Concluye con la presentación de diferencias entre hombres y mujeres en relación a la posibilidad que tienen de asistir a la escuela, las actividades que llevan a cabo, el uso del tiempo libre y las expectativas que sus madres y padres tienen hacia ellos.

Palabras clave: brechas de género, educación básica, migrantes.

Introducción

La identificación de brechas de género, permite conocer las distancias que existen entre mujeres y hombres al considerar diversos indicadores como base. Su presentación permite hacer visibles situaciones de desigualdad que se pueden observar en diferentes ámbitos; económico, social, cultural y político, y que en muchas ocasiones permanecen como parte de la cotidianidad, de tal forma que parecieran situaciones normales. Esto no es así, la existencia de estas brechas representa discriminación y como tal se deben mostrar. Únicamente de esta manera será posible diseñar y aplicar políticas específicas que contribuyan a erradicarlas.

El presente diagnóstico pretende identificar posibles brechas de género en un grupo poblacional vulnerable por sus condiciones económicas y culturales: niñas, niños y adolescentes, que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas migrantes. Las brechas de género tradicionalmente se determinan a partir de datos estadísticos, en este caso al

no contar con información precisa, se decidió explorar la posibilidad de trabajar con datos cualitativos.

Objetivos de investigación

Los objetivos de este diagnóstico son los siguientes:

- Identificar y delimitar posibles situaciones de inequidad, de brechas de género en la educación que se brinda a niñas, niños y adolescentes.
- Analizar factores asociados de manera directa o indirecta a la desigualdad de género que se observa.

Este estudio resulta relevante pues el tema de jornaleros agrícolas migrantes ha sido poco estudiado en el estado de Chihuahua, a pesar de la contribución que hacen a la economía estatal y su incorporación temporal e incluso definitiva, en diversas comunidades.

Metodología

El trabajo es de corte cualitativo. A partir de Yin (2011) es posible destacar las siguientes características de este tipo de estudios:

- Otorgan importancia al estudio del significado de la vida de las personas en contextos reales e identifican las visiones y perspectivas que presentan, derivadas de contextos específicos.
- Contribuyen a la explicación de conceptos existentes o emergentes.
- Utilizan múltiples fuentes de evidencia.

Las voces de niñas, niños y adolescentes.

La información se obtuvo de niñas, niños y adolescentes que asisten a centros escolares creados para jornaleros agrícolas migrantes. Ramos, L., Romero, M. (2012, p. 41) observan la importancia de atender a grupos tradicionalmente silenciados a partir de la

historia oral, pues, “Con la historia oral los no privilegiados, los rechazados, los marginados, son testigos de la historia, permitiendo una reconstrucción del pasado más realista que desafía el orden establecido”.

La recuperación de las voces de las y los alumnos se considera un acierto, se permite que sean ellos quienes expresen las historias y experiencias que viven de manera cotidiana. Sin embargo, de entrada se identifica que el grupo que brindó información, se constituyó por quienes asisten de manera regular a la escuela y son capaces de comunicarse con fluidez en español. Quedan pendientes estudios que vayan en búsqueda de niñas, niños y adolescentes que no tienen acceso a la escuela pues se han incorporado de tiempo completo al trabajo remunerado y se encuentran en los campos agrícolas o permanecen en sus casas donde realizan actividades domésticas y tienen la responsabilidad de cuidar a familiares más pequeños. Esas voces no se ven reflejadas directamente en este trabajo y es una de sus principales debilidades.

De manera inicial se estableció la necesidad de seleccionar al menos un centro escolar de cada una de las tres regiones establecidas por el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) que en la entidad es operado por la Dirección de Gestión e Innovación Educativa de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH).

Los centros escolares donde se recogió información fueron cuatro, mismos que se identifican en la tabla 1.

Tabla 1.

Centros escolares que se seleccionaron para conformar la muestra del diagnóstico.

Región	Municipio	Comunidad	Centro escolar	Niveles educativos que atiende
Norte	Ascensión	Ascensión	Centro de Atención Integral para niños migrantes (CAINMI)	Preescolar Primaria Secundaria
Noroeste	Cuauhtémoc	Cuauhtémoc	La Minita Santa María	Preescolar Primaria
Centro-Sur	Meoqui	Lázaro Cárdenas	El Jeen	Preescolar Primaria

Fuente: Elaboración propia. Con base en datos obtenidos de SEECH (s/f).

El trabajo de campo en cada centro seleccionado tuvo una duración de 4 a 5 días y se efectuó durante los meses de mayo y junio del 2015. En los centros escolares definidos se entrevistaron a siete alumnos y doce alumnas de 4º a 6º grado de educación primaria, y a dos alumnas de 1º de secundaria.

La entrevista como instrumento básico.

La técnica seleccionada para obtener información fue la entrevista. En LLECE (2002:23) se establece que “La entrevista es una técnica utilizada para reconstruir la realidad de un grupo o entidad social. En una entrevista los individuos son tratados como fuente de información relativa a ellos mismos, a otras personas, a la escuela, a los procesos sociales inherentes a ella”. Desde la teoría se establecen diversos tipos de entrevistas de acuerdo a su propósito y estructura. En este estudio no se buscó seleccionar un tipo de entrevista y ajustarse a sus características, pues era necesario contar con un instrumento lo suficientemente flexible para una población que de entrada resultaba muy heterogénea, hijas e hijos de familias mestizas e indígenas de diferentes etnias, monolingües, con español como lengua materna o bilingües con el español como segunda lengua y diferentes niveles de dominio, con rangos de edad de los 9 a los 14 años. Lo importante era en palabras de Aceves (2012:11) “...buscar, escuchar, registrar y sistematizar la voz de los sujetos sociales...”, para conocer y comprender un aspecto de su vida.

Por lo anterior se concibió una guía de entrevista con características tanto de entrevistas estructuradas, como de entrevistas no estructuradas (Vela, 2013). Es decir, se contaba con una serie de preguntas, que permitían registrar respuestas con códigos determinados, pero también podía contestarse a partir de preguntas abiertas que llevaban a una conversación libre. La forma de aplicación dependía de las características y disposición de cada alumna o alumno entrevistado.

En las entrevistas se abordaron los siguientes aspectos:

- Datos generales.
- Trayectoria escolar.
- Experiencias escolares.
- Situación familiar.
- Expectativas de vida.
- Actividades de los integrantes de la familia

Técnicas y procedimientos adicionales.

Durante el trabajo de campo se aplicaron otras técnicas y procedimientos de acuerdo a las necesidades y posibilidades que se presentaron en cada caso.

- Recuperación de actividades de los cuadernos de las y los alumnos.
- Aplicación de un instrumento de desempeños efectivos.
- Observaciones de clases.
- Entrevistas semiestructuradas.

En relación a las normas éticas sobre la investigación con niños, se consideraron las que Juan Delval (2001) retoma de la Society for Research in Child Development.

Organización de la información y estrategia de análisis.

La información derivada de las entrevistas aplicadas a las y los alumnos se organizó en carpetas. A partir de la información recopilada se elaboraron casos. Algunos casos son individuales, es decir producto de las entrevistas aplicadas a una niña o un niño, otros casos integran las entrevistas de niños y niñas que pertenecen a la misma familia (típicamente son hermanos).

Los casos de cada centro escolar permitieron contar con una percepción global de los contextos familiares y escolares, además de las expectativas académicas, laborales y familiares. Los nombres de las y los niños entrevistados fueron cambiados por cuestiones de confidencialidad.

Para identificar brechas de género se realizaron dos acciones básicas:

- a) La elaboración de matrices factuales, a partir de las cuales fue posible llevar a cabo contrastes, identificar recurrencias, casos atípicos y redes causales.
- b) La realización de representaciones gráficas, derivadas de la información obtenida, que permitieron encontrar el sentido de los datos. El despliegue gráfico de datos permite observar un panorama general de la información, agruparla y reagruparla con el propósito de identificar posibles asociaciones.

Principales hallazgos

De manera general se considera importante dar a conocer dos elementos que emergieron y permiten contextualizar las brechas identificadas: la presencia de trabajo infantil y la cobertura del servicio educativo que se brinda en la entidad. Estos aspectos no son motivo de este estudio, sin embargo, afectan las posibilidades de que tanto niñas, niños y jóvenes logren acceder a la educación.

- a) La incorporación al trabajo de niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Una de las características que se presentó de manera recurrente en los centros escolares fue el marcado ausentismo pues las y los alumnos se incorporan al trabajo asalariado. Esta situación contraviene preceptos constitucionales, Artículo 123, Fracción III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Federal del Trabajo, Título Quinto Bis, referido al Trabajo de los Menores (Artículos 175 a 180), además de convenios internacionales firmados por México. Existe un marco legal que prohíbe el trabajo infantil y está integrado por Convención sobre los Derechos del Niño y los Convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

- b) Las posibilidades de atención educativa en niñas, niños y adolescentes en el Estado de Chihuahua

En julio de 2014, la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y la Dirección General de Evaluación de Políticas, presenta un diagnóstico en el cual se reconoce que las políticas para atender la exclusión social y educativa no han sido suficientes. En relación a los problemas de acceso a la educación, se enfatiza al grupo constituido por jornaleros migrantes. En este estudio se identifican un total de 14 municipios que reciben familias jornaleras agrícolas migrantes y no cuentan con centros escolares del PREE que impartan educación preescolar y primaria. En el caso de educación secundaria, esta se imparte únicamente en una de las escuelas.

En el Estado de Chihuahua, la necesidad de ampliar la cobertura es evidente, faltan de centros escolares para atender a la población migrante, aunque es importante resaltar que desde la Dirección de Gestión e Innovación Educativa de los Servicios

Educativos del Estado de Chihuahua se plantea para 2015 un proyecto de cobertura y expansión de atención a niñas y niños migrantes, en coordinación con otras instancias como la Dirección General de Educación Indígena. Específicamente está proyectada la instalación de siete albergues en la entidad.

c) Las brechas de género identificadas

El análisis cualitativo realizado muestra diferencias entre al alumnado, en las oportunidades de acceso y permanencia en la escuela, actividades que se asignan, usos del tiempo libre y expectativas académicas, laborales y familiares.

- Las niñas tienen mayores oportunidades de acceso y permanencia en la escuela

En este estudio se encontró que la oportunidad de asistir la tienen sólo las y los hijos que desean hacerlo y permanecen en la escuela sólo quienes demuestran que son capaces de aprender a hablar español inicialmente (en el caso de familias indígenas) y leer, escribir, sumar y restar posteriormente.

Se puede afirmar además que las niñas tienen mayores posibilidades de permanecer en la escuela. En los cuatro centros escolares se encontró que el mayor número de alumnos y alumnas que asistieron a clases durante la semana de trabajo de campo se concentraba en preescolar y los grupos iniciales de primaria, en los grupos de 4º a 6º y los de secundaria en el caso del CAINMI tenían menor asistencia y predominaban las mujeres.

En referencia a la mayor presencia de alumnas en las escuelas, se encontró en los Resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2007 (INEGI-STPS) que del total de las niñas y niños ocupados entre 5 y 17 años, el 67% son niños y un 33% son niñas. Del total de las niñas y niños ocupados, un 41.49% por ciento no asiste a la escuela (70.74 y 29.25% de niños y niñas, respectivamente).

- Las niñas asumen mayores responsabilidades laborales y principalmente de tipo doméstico y de cuidado de infantes.

La mayor asistencia y permanencia de las niñas en la escuela que se identifica en los centros de trabajo visitados, no se asocia a un mayor interés de las madres y padres de familia por la educación de sus hijas, sino en la asignación de un mayor número de responsabilidades.

La realización de dobles o triples cargas de trabajo en niñas, se relaciona con información encontrada en otros estudios donde se observa esta tendencia a que las mujeres tengan un mayor número de responsabilidades. En un estudio realizado por SEDESOL (2009) se plantea la importancia de conocer el nivel de bienestar de los jornaleros y jornaleras agrícolas, a partir de los trabajos de Nussbaum, al analizar la variable tiempo dedicado al descanso, se encontraron las siguientes brechas de género: Un 21.5% de las mujeres reportan que no tienen horas de descanso al día, esta situación la presentan el 8.1% de los hombres y un 28.8% de las mujeres y un 50.6% de los hombres establecen que descansan más de dos horas al día.

- Las actividades de esparcimiento de las niñas se realizan principalmente en la casa.

A partir de la revisión de las características del uso del tiempo libre de niñas y niños entrevistados se encontró que las niñas realizan actividades de esparcimiento principalmente dentro de su casa, mientras los niños manifiestan que además de ver televisión, llevan a cabo actividades al aire libre, se reúnen con amigos, juegan o practican algún deporte.

La principal actividad que las niñas describen como esparcimiento y asociada al uso del tiempo libre, consiste en ver varias novelas durante la tarde e incluso la noche. En algunos casos esta actividad la realizan de manera simultánea con el cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeños a quienes se brinda atención de manera constante, algunas de las niñas comentan que por la tarde juegan, y al describir esos juegos, se observa que tiene relación con el cuidado de sus hermanos menores. La diferencia en el uso del tiempo para realizar actividades recreativas y el hecho de que las mujeres las realicen en espacios privados y los hombres en espacios públicos, es un hecho que se ha documentado en diversos estudios, como el Informe Nacional sobre Violencia de Género en Educación Básica, SEP-UNICEF (2009). Sin embargo, es necesario resaltarlo en este diagnóstico, para contribuir a que se deje de observar como una situación normal y se realicen acciones para erradicar estereotipos de género.

- Expectativas de las madres y padres de familia

Es posible identificar diferencias en las expectativas que los padres y madres transmiten a las y los niños. Las niñas mencionan que les comentan de manera directa

que al concluir la educación primaria se van a integrar a las labores del campo o como empleadas domésticas. Ellas asumen que además van a continuar con las responsabilidades del aseo de la casa y la preparación de alimentos. En el caso de los niños, declaran que sus padres y madres los exhortan a que estudien, realicen actividades diferentes a las agrícolas o incluso se integren a éstas, pero trabajos con mejores condiciones laborales o salariales. Algunos de ellos no se han integrado al trabajo agrícola, comentan que sus madres prefieren que estudien.

Este diagnóstico abre la posibilidad de realizar acciones de seguimiento y evaluación de programas que brindan atención a la población jornalera agrícola migrante y ahondar en otras posibles brechas de género que constituyen límites a la equidad.

Referencias

- Aceves, J. (2012). *A 15 años de distancia: visión y aportes de investigación a la historia oral en México. En Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de historia oral y enfoque biográfico.* (9 – 22). Tercera edición, México. COLEF.
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. España. Paidós.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.* Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- Martínez, B., Hernández, J. (2012). *El reto de la interculturalidad y la equidad de género ante la migración jornalera rarámuri: Relaciones sociales y exclusión en una región frutícola.* México. INDESOL Campus Puebla.
- Mazurek, H. (2009). *Migraciones y dinámicas territoriales.* Consultado el 20 de mayo de 2015, en <http://migrantologos.mx/textosmateriales/Migraciones%20contemporaneas.pdf>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2009). *Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC).* Consultado el 9 de abril de 2015, en <http://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--es/index,htm>

- Ramos, L., Romero, M. (2012). *Historia oral y psicología. En Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de historia oral y enfoque biográfico.* (37 – 54). Tercera edición. México. COLEF.
- Rojas, T. (2011). *Inequidades. La educación de niñas y niños jornaleros migrantes.* Primera edición. México. UPN.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.* Recuperado el 20 de abril de 2015, en http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Diagnóstico del Programa S244. Inclusión y Equidad Educativa.* Recuperado el 10 de agosto de 2015, en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH). *Dirección de Gestión e Innovación Educativas (DGIE).* (s/f). *Proyecto para la asignación de plazas docentes que atienden a niños y niñas hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes.* México. Documento de trabajo.
- Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). *Facultad de Ciencias Agrotecnológicas (FACIATEC) (2011). Definición de la población de jornaleros agrícolas en el Estado de Chihuahua, sus hábitos, dinámica e historias de vida.* Video recuperado el 10 de abril de 2015, de https://www.youtube.com/watch?v=V_6riZJFXIA
- Vela, P. (2013). *Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa. En Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* (63-92), México: COLMEX/FLACSO.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish.* United States of America: The Guilford Press.

ACERCA DE LOS COORDINADORES

DR. ENRIQUE ORTEGA ROCHA



El Dr. Enrique Ortega Rocha cuenta con formación de *ingeniero Mecánico* por la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional. Tiene un diplomado en *Formación y actualización docente para un nuevo modelo educativo* por el IPN. De igual forma curso la *Maestría en Ingeniería mecánica opción energética* en la ESIME del IPN, y la *Maestría en Administración, especialidad en administración privada*, en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, es *Maestro en Educación* por el Centro de Estudios Superiores de Baja California y *Doctor en Ciencias de la Educación* por el Instituto Universitario Anglo Español. El Dr. Ortega se ha desempeñado en diversos cargos directivos en el Instituto Politécnico Nacional, tales como subdirector académico y director del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos “Carlos Vallejo Márquez”, así mismo fue subdirector de vinculación, jefe del departamento de posgrado y director del Centro interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, Unidad Durango y profesor investigador en el área educativa del CIIIDIR. Actualmente el Dr. Enrique Ortega Rocha es profesor titular de las materias de “Diseño de ambientes de aprendizaje” y “Currículum” del posgrado en educación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo, así mismo es titular de la materia de “Taller de Docencia” en la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español y maestro titular de “El Currículum y los Procesos de Enseñanza Aprendizaje” en el doctorado del IUNAES. El Dr. Enrique es miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos, habiendo participado con ponencias en diversos coloquios y congresos de investigación educativa, publicó el libro “La enseñanza constructivista y el rendimiento escolar”. ISBN 978-3-659-01580-9 en Editorial Académica española-Lap Lambert. Así mismo fue co-coordinador de la colección “Experiencias de Investigación: Puntos de encuentro con el campo de la investigación” integrada por siete tomos y coordinador del tomo siete “La formación docente y la innovación educativa” de dicha colección, de igual forma fue co-coordinador de la colección “campos de indagación: Generación de conocimiento desde los agentes educativos” de la REDIE” y coordinador del tomo III de dicha colección denominado “Estrategias de enseñanza aprendizaje y su importancia en el entorno educativo”

MPC CONCEPCIÓN DEL SOCORRO MEDRANO MADRILES



La MPC Concepción del Socorro Medrano Madriles realizó sus estudios de Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Licenciatura en Educación de Personas con Trastornos de la Audición y Lenguaje en la Normal Regional de Especialización de Saltillo; Maestría en Psicología Clínica en la Universidad Autónoma de Durango, Especialidad en Investigación Evaluativa en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Diplomada en Discapacidad Auditiva, Sordoceguera, Intervención de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, Inclusión Educativa, Inteligencia Emocional, entre otros. Se ha desempeñado como maestra de Educación Primaria y Especial; Catedrática de las licenciaturas en educación Especial y Preescolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, catedrática de la Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana en la Universidad Juárez del Estado de Durango; asesora de integración educativa en los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa de Educación Especial. Actualmente se desempeña como Docente Investigadora en el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo en la Unidad Profesor Rafael Ramírez. Es miembro de la Red Nacional de Sordoceguera y de la Red Durango de Investigadores Educativos.