



CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

AÑO 15 No. 17 ENERO-JUNIO DE 2015



La expresión artística como una alternativa de interpretación en la educación especial

La formación en valores, un contraste entre la teoría, el discurso y la realidad: el caso de una escuela secundaria en la ciudad de Chihuahua

Evaluación del desempeño docente en un Jardín de Niños en la ciudad de Chihuahua

Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE en Chihuahua



CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DIRECTOR

Mtro. Arturo Vázquez Marín

SUBDIRECTOR

Mtro. Luis Carlos Silva Pavía

COORDINADORA EDITORIAL

Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez

CONSEJO EDITORIAL

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

Evangelina Cervantes Holguín

Luis Alberto Guardado Rodríguez

Ramón Leonardo Hernández Collazo

Luis Arnulfo Ponce Loya

Jorge Sandoval Aldana

Sara Torres Hernández

Irma Elena Vázquez Pérez

DISEÑO GRÁFICO

Julio Ismael Caldera Bencomo

Rumbo Educativo, Año 15, No. 17, enero-junio 2015, es una publicación semestral del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Avenida División del Norte 3707, Col. Alta Vista, Chihuahua, Chihuahua, C.P. 31200, Tel. (614) 414-2676 www.cchep.edu.mx, rumboeducativo@cchep.edu.mx Editor responsable Irma Elena Vázquez Pérez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-070211161400-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Impresos y Artículos de Publicidad (IMAP) S.A. de C.V., Av. Octavio Paz No. 185. Complejo Industrial Chihuahua, en Chihuahua, Chih., C.P. 31109 Tel. (614) 413-5999. Este número se terminó de imprimir el 29 de junio de 2015 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total por cualquier método de esta publicación.

CONTENIDO

Editorial	2	EDITORIAL Mtro. Arturo Vázquez Marín
Investigación	4	LA FORMACIÓN EN VALORES, UN CONTRASTE ENTRE LA TEORÍA, EL DISCURSO Y LA REALIDAD: EL CASO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE CHIHUAHUA Mtro. Ramón L. Hernández C.
	9	BARRERAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA Mtra. Silvia Coronado V.-Dr. Jorge Sandoval A.
Evaluación	17	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UN JARDÍN DE NIÑOS DE LA CIUDAD DE CHIHUAHUA Mtra. Gabriela Chávez
	24	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA BENITO JUÁREZ Mtra. Zita Eli Cruz C.
Ensayo	28	LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO UNA ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL Mtro. Luis A. Ponce L.
	31	LA MASCULINIDAD Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO: DEL DICHO AL HECHO EN EDUCACIÓN Mtra. Elma G. Rubio C.
	38	LA EDUCACIÓN PERDIDA Mtro. Andrés Elías
Art. Teórico	40	PARADIGMAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Mtra. Sara Torres H.
Reseña	44	EL DIRECTOR LÍDER, EL LÍDER ACADÉMICO EN UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Mtra. Dolores Bencomo F.
	47	EL MOMENTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ES HOY Mtra. Silvia Coronado V.
	50	CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL COMIE EN CHIHUAHUA Dra. Carmen G. Loya O.



Mtro. Arturo Vázquez Marín
Director del CCHEP

El Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado está arribando a una etapa de plenitud institucional pues, además del crecimiento que se ha generado en materia de infraestructura y equipamiento, se han logrado avances importantes en sus áreas sustantivas: Docencia, Investigación y Difusión.

En materia de Docencia hemos reforzado nuestra oferta educativa con un nuevo programa, la Maestría en Competencias para la Docencia, que ha tenido una excelente aceptación en el profesorado de las áreas de influencia de sus tres sedes: Chihuahua, Juárez y Cuauhtémoc. Así mismo, nuestro programa emblema, la Maestría en Desarrollo Educativo fue nuevamente actualizada, para mantenerla vigente a las necesidades tanto de las y los maestros como del sistema educativo. También hemos incursionado en la formación continua, a través del Diplomado en Evaluación del Desempeño Docente.

Un aspecto de alta importancia es el incremento en el número de titulados de maestría, pues en el año 2014 se logró la obtención del grado de 105 nuevos Maestros en Desarrollo Educativo, mientras que para el mes de mayo de 2015 ya se habían obtenido cincuenta nuevos grados; además, se ha reducido de forma importante el tiempo para la obtención del grado después de egresar de la institución. La meta institucional es lograr el mayor número de titulaciones en un lapso máximo de seis meses después de culminar con la carga curricular.

La producción académica y consolidación de la planta docente de la institución han tenido importantes logros en los años recientes. Varios de los académicos del CCHEP han alcanzado el reconocimiento como perfil deseable de PRODEP, se ha logrado el reconocimiento de un Cuerpo Académico y están en proceso de conformación dos más, además se trabaja en conjunto con otras instituciones y Cuerpos Académicos de Chihuahua y otras entidades.

Recientemente, la institución se ha proyectado de manera significativa, como ejemplo de ello, el pasado mes de mayo la LXIV legislatura del H. Congreso del Estado otorgó la "Medalla Chihuahua al Mérito Educativo" Edición 2015, en la modalidad por equipos, a un grupo integrado por personal de la Unidad Juárez del CCHEP en conjunto con la UACJ y Secundarias Técnicas Federales, por su trabajo en materia de "Habilidades Intelectuales Superiores"; el reconocimiento fue entregado por el C. Gobernador Constitucional del estado.

En otra investigación interinstitucional en que participó personal del CCHEP, referente al impacto de las últimas reformas en educación primaria, se presentaron sus primeros resultados ante los responsables de ese nivel tanto de SEECH como en la Dirección de Educación Básica Estatal, los cuales están siendo valorados por los responsables de esos niveles en el diseño de estrategias para la mejora de sus procesos.

Como otro ejemplo de proyección institucional, en los próximos meses nuestra primera edición del Compendio de Investigación del CCHEP será presentado, pues ya se encuentra en los talleres de impresión.

En materia de Difusión y Extensión, es precisamente esta revista la que refleja la intención de seguir permanentemente dando a conocer la producción académica del Centro y contribuyendo al desarrollo educativo de nuestra entidad. Las temáticas abordadas en este número de Rumbo Educativo son variadas y de interés para docentes, directivos, administradores de la educación y toda persona interesada en el campo de la educación: Paradigmas e investigación educativa, el discurso pedagógico, evaluación del desempeño docente, la educación especial, la formación en valores y la inclusión educativa, entre otros.

Esta revista constituye el medio de difusión por excelencia de nuestra institución, aún cuando la escritura está potenciada por las nuevas tecnologías, que son una forma de comunicación y difusión muy efectiva, encontramos en este medio

la realización del pensamiento de Felipe Garrido, quien, a propósito de sus reflexiones acerca de la relación de la lectura y la escritura con el desarrollo social afirma:

Una escuela sin maestros es ruina inútil. En cambio, donde se halle un maestro habrá siempre una escuela; un buen maestro lleva en sí la escuela. Un buen maestro quiere decir un maestro lector capaz de producir textos; un maestro que lee y escribe, todos los días, porque debe hacerlo y por el gusto de hacerlo (Garrido, 2015, p. 69).

Precisamente bajo el anterior postulado, aprovecho la ocasión para extender a todos la cordial invitación para colaborar con nuestra revista, pues es imperativo dar a conocer nuestros trabajos, experiencias o actividades, proyectando a la sociedad en su conjunto y en particular a la comunidad académica, una muestra de lo que se realiza en el que está considerado -a decir de nuestras autoridades educativas- como el mejor Posgrado en educación de nuestra entidad federativa, gracias a la labor de todo su personal tanto en Chihuahua como en la Unidad Juárez y desde luego de la reciente incorporación de la extensión Cuauhtémoc.

La visión de un Centro de Posgrado que coadyuve a la formación y a la sólida profesionalización de quienes se encuentran en las aulas de nuestras escuelas en cualquiera de los niveles del sistema educativo es el propósito que nos impulsa, convencidos de la premisa de que los maestros somos forjadores de futuro, favorecedores de la cohesión del tejido social, corresponsables junto a otros actores de la calidad de la educación, por lo que estamos cumpliendo con lo que nos corresponde en ese sentido, por el bien de la sociedad y porque se otorgue la real dimensión a la figura del maestro.

Referencias bibliográficas:

Garrido, F. (2015) Lectura, escritura y desarrollo. Revista de la Universidad de México, No. 134, México

Con el propósito de formalizar y garantizar la uniformidad e identidad institucional, y como resultado del consenso entre CCHEP Chihuahua y CCHEP Unidad Juárez, a partir del 25 de noviembre del 2014, se oficializa el manejo de la Misión, Visión, Valores Institucionales y Lema del Centro.

Dichos elementos quedaron definidos de la siguiente manera:

- **MISIÓN:** Transformar positivamente el sistema educativo a través de la formación de profesionales de alto nivel, así como de la generación, aplicación y difusión del conocimiento educativo.
- **VISIÓN:** Ser una comunidad de aprendizaje con una sólida identidad, prestigio y reconocimiento académico; con programas de calidad y pertinencia social, que genera un alto impacto en la formación del profesorado y en la transformación positiva del sistema educativo.

VALORES INSTITUCIONALES:

El Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado tendrá un compromiso ineludible con la práctica de los siguientes valores, como rasgos distintivos de la comunidad educativa:

- **Ética.** La congruencia entre el sentir, pensar y actuar del profesional de la educación.
- **Responsabilidad.** El compromiso de que los cambios ocurran de forma eficaz y eficiente.
- **Calidad.** Los procesos administrativos y académicos se desarrollan con base en normas; los productos de investigación y difusión tienen valor científico y académico.
- **Inclusión.** Responder al reconocimiento de lo diverso y la apreciación de los demás, así como la capacidad de convivir, respetar y trabajar con otros, comprometidos todos con el desarrollo de la comunidad educativa.
- **Sentido Crítico.** Reflexionar y actuar sobre la realidad para su transformación.

LEMA: “Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano”.

La formación en valores, un contraste entre la teoría, el discurso y la realidad: el caso de una escuela secundaria en la Ciudad de Chihuahua

Mtro. Ramón Leonardo Hernández Collazo
Docente Investigador y Jefe del Depto. de Investigación en el CCHEP
rlhcollazo@msn.com

Resumen

El estudio se orienta al tema de la formación o promoción de los valores, contenido abordado desde las percepciones y acciones de actores de una escuela secundaria, así como desde la teoría y la curricula de la educación secundaria. La investigación se ubica en un paradigma cualitativo, es un estudio de casos que se sustenta en la teoría emergente, ya que busca mediante un proceso inductivo generar o descubrir la teoría instalada en la escuela objeto de análisis. Con el estudio se logra descubrir la noción de valor y su promoción en la escuela, así como su contraste con el discurso, con la teoría y con la propuesta curricular. Se logra ubicar a la escuela como un agente mediador eficaz en la formación en valores, función que responde no solo a un contenido intencionado y explícito, sino que además juega un papel legitimador y hasta encubridor de ciertos valores contrapuestos a lo esperado y que se promueven en la vida cotidiana de la escuela.

Palabras clave

Formación en valores, teoría fundamentada, grupo focal, educación secundaria

Introducción

En el México actual, donde se viven fenómenos como la inseguridad, la corrupción y la violencia cotidiana, la educación en valores se advierte como una demanda fundamental para tratar de enfrentar la problemática social. Tradicionalmente la escuela, junto con la familia, se consideran instituciones críticas en la promoción de valores, no obstante, es la escuela a la que se le confiere “formalmente” la tarea de educar en valores a la sociedad. Desde esta perspectiva y considerando el

progreso científico y tecnológico que ha alcanzado la sociedad actual, la escuela adquiere una función compleja y difícil de cumplir en la formación en valores de los estudiantes.

La escuela secundaria, asume actualmente en México, el reto de formar en valores a partir de la aplicación de una nueva curricula en el nivel, por lo que resulta interesante indagar en el imaginario que se busca promover en relación al tema de los valores.

En el estudio, se intenta entonces, desarrollar la idea acerca de cómo se concibe la función de educar o formar en valores, así mismo, se busca identificar a partir de la teoría y la nueva curricula de secundaria, el tipo y contenido de los valores que se promueven en la escuela. Al final se proponen algunas reflexiones y lecciones resultantes del trabajo.

Planteamiento del problema

En este trabajo, se pretende profundizar en el tema de los valores y el papel que juega la escuela (para nuestro caso la educación secundaria), como una de las fuentes fundamentales en la formación valoral de los estudiantes.

El presupuesto del que se parte, es que la escuela secundaria funciona como un agente mediador eficaz en la formación en valores, donde puede identificarse con un propósito explícito e intencionado o donde puede advertirse además una ausencia de finalidad, con un rol legitimador y hasta encubridor (generalmente de manera inconsciente) de ciertos valores e incluso contradictorios –antivalores– a lo que se espera desde la curricula y desde la sociedad (Schmelkes, 2004), lo cual se contrasta con las concepciones formalmente planteadas en la literatura. El estudio se centra en la teoría sobre el contenido y estructura de los valores en general y en la literatura que desarrolla el tema de los valores asociados a la educación y su abordaje desde la escuela. Así mismo, en el trabajo se integran las opiniones y expectativas de estudiantes, asociadas a la noción de valor y a la formación valoral, que como

evidencia empírica permiten explorar las percepciones de los alumnos acerca de la educación en valores que reciben en la escuela secundaria.

En general el estudio busca responder las siguientes interrogantes:

- 1.¿Cómo se concibe la tarea de educar o formar en valores en una escuela secundaria?
- 2.¿Cuáles son los valores que se promueven al nivel de la escuela y al nivel del aula de clases en la escuela secundaria?
- 3.¿Cuál es el tipo y contenido de valores que se promueven en la escuela secundaria?
- 4.¿Existe congruencia entre el imaginario de la formación valoral (desde la teoría y desde la curricula oficial) y lo que realmente está fomentando la escuela secundaria?

conceptual o basado en criterios (Lecompte y Preissle, 1993), donde la elección no depende de mecanismos aleatorios sino de objetos que resulten de interés para la investigación. La estrategia de análisis aplicada, se fundamenta en el análisis matricial de factores identificados en el contraste de informantes y/o fuentes de información (Miles y Huberman, 1994) y en la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967 y Strauss & Corbin, 1990), porque los procedimientos analíticos se sustentan en la construcción teórica derivada de los propios datos. El proceso seguido en el análisis es de tipo inductivo, ya que los factores son identificados a partir de conceptos y categorías que se originan en los propios datos recogidos, por lo que no se trata de comprobar una perspectiva teórica basada en la concepción de valores y de su promoción, sino que emerge de los datos y se compara en un segundo momento con la teoría ya producida y en la perfilada en la curricula de la educación secundaria.

Metodología

Por la naturaleza del objeto de estudio y por los fines que se persiguen al intentar recuperar visiones y perspectivas de los estudiantes, se ponderan procedimientos cualitativos. El fundamento teórico se basa en un enfoque inductivo, donde se trata de construir y explicar la teoría instalada en la realidad de lo que acontece en una escuela secundaria urbana. Metodológicamente, el estudio se ubica en la llamada “Teoría emergente o fundamentada”, donde el planteamiento básico consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la misma investigación (Glaser y Strauss, 1967). En el proceso de recolección de la información se emplearon técnicas como el grupo de enfoque o focusgroup (citado por Morgan en Dayle, 2000), además del análisis documental para abordar el contenido formal (Clauson, 1993) de diferentes documentos asociados a la formación en valores.

La investigación es un estudio de caso simple (Yin, 2002), representado por estudiantes de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Chihuahua. La escuela identificada como caso de estudio se deriva de un proceso de selección denominado muestreo



En la imagen siguiente se puede apreciar el esquema general del estudio.

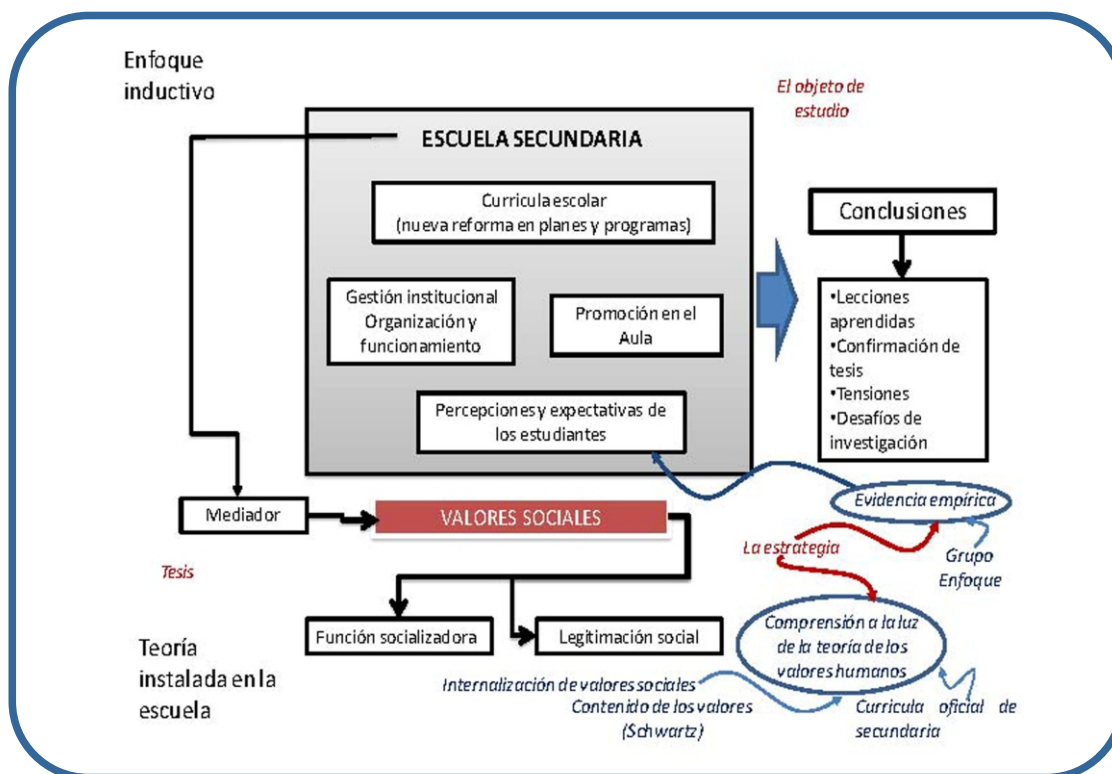


Imagen 1. Esquema general del estudio

Discusión o Conclusiones

La formación en valores desde la visión de los estudiantes

En general y focalizando en la información más relevante hacia el tema, los estudiantes consideran como valor, principalmente aquellas situaciones que traen consigo bienestar, que promueven mejores estados de vida de las personas, tal es el caso de la educación o las oportunidades hacia el futuro, en menor medida asocian el concepto hacia valores específicos o hacia el contenido del valor, por ejemplo el respeto, la comprensión y la tolerancia y el hecho de llevarse bien con los demás. Ser un buen estudiante implica cumplir con las actividades, ser trabajador, responsable con las tareas, a partir de ello se consiguen buenas calificaciones. Para algunos el ideal de estudiante, se relaciona con el comportamiento que deben mostrar, la disciplina y el cumplimiento del reglamento escolar. Lo más valioso en la vida de los alumnos es fundamentalmente la familia y los amigos. Desde la perspectiva de estudiantes, los

valores que se promueven en la escuela son: el respeto, la tolerancia, la salud, la responsabilidad, la comprensión, el equilibrio, la humildad y la honestidad, al nivel del aula el compañerismo es el valor más reconocido.

Respecto a las estrategias de promoción de los valores, los alumnos identifican varias formas de introducción:

- Un medio recurrente de formación valoral es el empleo del discurso (sobre el contenido del valor), estrategia que usualmente se acompaña del regaño, del castigo o de la comparación (con el comportamiento de otros) como factor reforzador.
- Otra fuente de acercamiento a los valores es a través del trabajo con asignaturas específicas, como la clase de formación cívica y ética y en la de español. Los recursos utilizados tienen que ver con la explicación (discurso o sermón del contenido valoral) y la revisión de contenidos y ejercicios del libro de texto.

- Otra acción de intervención valoral, se presenta durante eventos cívicos como el espacio del saludo, donde además de enfatizar mediante el discurso valores nacionalistas, se hace referencia a valores particulares (principalmente universales) como el respeto, la responsabilidad o la justicia. Además de aprovechar este espacio, para reforzar valores asociados a la disciplina o al comportamiento que deben mostrar en el evento. Se trabaja a partir de un calendario que marca valores a revisar y reforzar por semana.
- Acciones para promover el respeto por el reglamento escolar, son otras formas identificadas para formar en valores. La revisión del uniforme, la apariencia física de los alumnos y el comportamiento durante los recesos, son algunas muestras de este tipo de estrategias.

Los estudiantes destacan como las estrategias que desde su perspectiva debieran emplearse para enseñar valores en la escuela, la práctica cotidiana de los valores, la socialización vía el ejemplo y no quedarse solo en la información (sermón como ellos le llaman), perciben la necesidad de vivenciar los valores, de proponer actividades donde se practiquen y no quedarse en el discurso. Por otra parte, sugieren la revisión de acciones de reprimenda ante las malas actitudes de los alumnos, por ejemplo el ser más tolerantes, imponer castigos pertinentes como la ejecución de tareas extras y no el levantamiento de reportes o suspensión a los estudiantes.

Reflexiones finales y lecciones aprendidas

En este trabajo se ha tratado de fundamentar el papel crítico de mediación, que presenta la escuela en la función de formar en valores a los estudiantes. Se ha procurado además ofrecer referencias teóricas y metodológicas para confirmar la tesis de que la escuela forma necesariamente en valores con o sin un propósito explícito, y que es importante reflexionar en este sentido para identificar el sentido o lógica que se sigue en este proceso de educación. Por último se

ha centrado la atención en la curricula de la educación secundaria en México y su imaginario de educación valoral, así como un acercamiento empírico hacia lo que perciben los estudiantes de secundaria, respecto a la educación en valores. A continuación se presentan algunas ideas derivadas del estudio, que se espera permitan generar reflexiones y desafíos entorno a la formación en valores en la escuela.

- La formación en valores es una tarea compleja, que amerita un abordaje sistemático y explícito. No es posible seguir fomentando y esperando una formación fortuita en los estudiantes. La neutralidad en la formación no existe y es necesario asumir un papel deliberado, institucionalizado y abierto por parte de la escuela, si se quiere realmente incidir en el comportamiento y en la evaluación de las acciones de los sujetos.
- Queda claro, como existen diferentes corrientes de formación valoral, que requieren sopesarse, para decidir cuáles son las más adecuadas para el contexto de las escuelas. Las situaciones observadas, por ejemplo en el desarrollo de la educación en valores en México, muestran evidencias de esfuerzos por instalar una cultura cada vez más adecuada hacia la formación valoral. La inserción de materias específicas hacia contenidos valorales en la educación secundaria, la pretensión por una intervención transversal en el contenido de los valores y la propuesta general de asumir la formación valoral en los diferentes espacios de vida cotidiana de las escuelas, representan acciones importantes en este cometido de avanzar en el tratamiento de los valores desde la educación.
- La evidencia desde los estudiantes, aun cuando no suficiente, deja ver la carencia de impacto de las reformas educativas, particularmente de la educación secundaria en la formación valoral. Las percepciones de los alumnos, confirman la existencia de tradiciones teóricas hacia el tratamiento de los valores, donde la prescripción (principalmente a través del discurso o de

información) sigue siendo la principal estrategia de promoción. La educación en valores parece todavía dominada por acciones aisladas, sin una solidez teórica y sistemática de actuación, donde existen momentos y espacios determinados para enseñar valores (como los eventos cívicos), sin el reconocimiento de que cualquier ambiente escolar (institucional o de aula) es un espacio aprovechable para educar en valores. Los valores universales, los cívicos nacionalistas y los orientados a la disciplina, son lo prioritario en la escuela secundaria. El castigo, la información sobre el contenido de valores (aislados), el sermón sobre el deber ser, el uso acrítico del libro de texto y la aplicación de reglamentos no consensuados, representan las formas recurrentes de educación en valores.

- El modelo de “buena enseñanza” de los valores, por parte de los estudiantes, se asocia con el enfoque vivencial, así entonces, los profesores y el personal de las escuelas deben educar poniendo el ejemplo, ni el discurso, ni la comparación o el castigo, resultan más adecuados para los alumnos, que la práctica del “deber ser”.

La formación en valores debe experimentarse conscientemente en cualquier espacio de la vida escolar. Donde los estudiantes tengan la oportunidad de encontrar en tales ambientes, procesos permanentes individuales y colectivos de reflexión sobre experiencias o situaciones relevantes, que los lleven a tomar decisiones y acciones determinadas, guiadas por criterios contruidos personalmente que los ayuden a orientar su vida.

Referencias bibliográficas

- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de Información y Documentación*. Vol. 3 (1), 11-19. Edit. Complutense, Madrid, 1993
- Dayle, J, Griffin, M, Doherty, E. (2000). Videotaped focus groups: Transforming a

therapeutic strategy into a research tool. *Nursing Forum*, 35(1), 15-20. Retrieved April 22, 2008, from Academic Research Library database. (Document ID: 52686540).

Glaser, B. G., y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine Publishing Company.

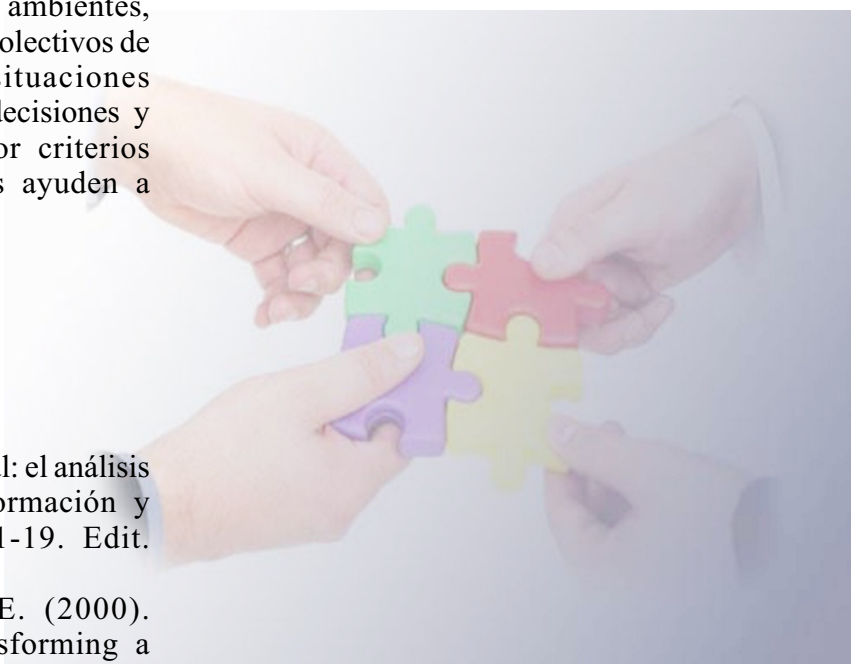
LeCompte, Margart D. y J. Preissle, (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, San Diego.

Miles, M and Huberman, A., (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications, 2th Edith. ThousandOaks, Cal. USA.

Schmelkes, S., (2004) *La formación de valores en la educación básica. Fundamentos de una pedagogía de los valores*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México, DF.

Yin, R. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Third Edition, Applied Social Research Methods Series, Vol 5. Sage publication. Thousand Oaks, California.

Strauss, A y Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage Publications.



Barreras para la educación inclusiva en la escuela primaria

Silvia Coronado Varela

Mtra. en Desarrollo Educativo por el CCHEP

Directora del USAER 084

Dr. Jorge Sandoval Aldana

Docente Investigador y Jefe del Depto. de Docencia en el CCHEP

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio de caso realizado en una escuela primaria federalizada de la ciudad de Chihuahua, Chih., bajo la pregunta central ¿Cuáles son las barreras para la educación inclusiva? La intención fue identificar las creencias del personal docente y directivo de dicha institución acerca de la atención a la diversidad y la percepción de los mismos actores respecto a la efectividad del trabajo realizado por la USAER en su escuela. El estudio tuvo un carácter descriptivo y alcance exploratorio, y se realizó a través de la aplicación de cuestionarios con escalas tipo Likert al personal docente y directivo de la escuela primaria. Se encontró que prevalece la demanda de un modelo de atención asistencialista y médico-terapéutico por parte de la escuela primaria, en donde la idea de que el niño o niña que presenta alguna NEE requiere ser asistido para tener logros escolares, y además que dicha tarea corresponde a agentes externos como médicos y especialistas, y no al maestro de grupo ni a la institución educativa. En cuanto al trabajo de la USAER, se muestra satisfacción con las maestras de apoyo, no así con el equipo interdisciplinario de apoyo.

Palabras clave:

Inclusión educativa, Educación Especial, Educación Primaria, Derecho a la Educación.

Introducción

Desde hace varias décadas se tiene claridad respecto a la urgencia de que la escuela responda a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado, de tal manera que se garantice que está en condiciones de recibir y atender a todos los

niños y niñas, independientemente de su condición social, económica, cultural o de sus características individuales.

Si bien es cierto que el discurso sobre inclusión está presente en las escuelas, la vida escolar y prácticas docentes parecen mostrar lo contrario, y la inclusión sigue representando un ideal no alcanzado y plasmado como un reto de los sistemas educativos.

En este trabajo se presenta un estudio de caso realizado en una escuela primaria federalizada de la ciudad de Chihuahua, Chih. La intención fue identificar las creencias del personal docente y directivo de dicha institución acerca de la atención a la diversidad y la percepción de los mismos actores respecto a la efectividad del trabajo realizado por la USAER en su escuela.

Para el estudio, se parte de la lógica de que, identificar las creencias y prácticas de los docentes frente a grupo y directivos de la escuela primaria acerca de la atención a las necesidades educativas de todos, en el marco de la inclusión educativa, ofrecerá pautas para la reorientación de las intervenciones de los servicios de educación especial que permitan avanzar hacia la construcción de culturas inclusivas y erradicación de barreras que impiden o limitan los aprendizajes y la participación social en la población vulnerable.

A partir de la década de los noventa del siglo XX se impulsa fuertemente el derecho que tienen todas las personas a una educación básica de calidad; así, independientemente de su condición social y personal, se ha incorporado a la escuela “regular” una población cada vez más amplia y diversa. Bajo tal derecho internacional, la escuela de educación básica se ha visto obligada a trabajar sobre dos principios básicos: a) Atención a la diversidad e b) Inclusión (Martínez, 2005), que en conjunto demandan que en los centros educativos se garantice el derecho de todos a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, así como el derecho de participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes, compartiendo el mismo espacio escolar.

El marco de equidad e inclusión educativa trae consigo grandes retos para las familias y las escuelas, pues ambos poseen expectativas del otro para dar respuesta y atención pertinente a los alumnos y alumnas. Sin embargo, el trabajo cotidiano en las escuelas permite cuestionar si las intervenciones y los rasgos de la cultura escolar instalados en las instituciones educativas se caracterizan por una atención a la diversidad pertinente, eficaz y de calidad.

Las escuelas primarias parecen operar aún bajo un modelo de inserción e integración educativa que se caracteriza por colocar la condición del niño en el centro, ignorando el contexto áulico, escolar y familiar, que limitan el logro de los aprendizajes acordes al grado, edad y propio proceso de aprendizaje. Es decir, se parte de la idea de que la deficiencia está en el niño y que, por tanto, la atención también debe estar centrada en él; desde esta perspectiva no se reconocen las características de la cultura escolar, clima áulico ni de las intervenciones que realiza el docente, y que pueden constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes.

Lo anterior parece mostrar que las prácticas inclusivas en la escuela y en los propios servicios de educación especial no se han logrado interiorizar y adoptar. En la actualidad y bajo las actuales políticas nacionales e internacionales una educación de calidad lleva consigo la inclusión y hace válidos principios básicos como el derecho de una educación para todos y con todos. Se anida aquí la idea de lo que pareciera una utopía: una educación sin barreras ni limitaciones.

Con la idea de avanzar hacia una mejora constante en la educación, se espera que la escuela se conciba y se coloque en el centro de dicho proceso y se asegure el acceso, participación y el aprendizaje de todos los niños y niñas, presenten o no situaciones vulnerables o características que los coloquen en riesgo de fracaso escolar y de discriminación. Con esto se haría efectivo el derecho que todos los niños tienen a una educación de calidad.

Al respecto, Barton (2009) sostiene que la identificación y eliminación de barreras en las escuelas es una tarea que aún tiene un arduo y complejo camino por recorrer y es apremiante tomar acciones al respecto. Asimismo afirma que la lucha por la inclusividad implica una revisión profunda de las concepciones relacionadas con la equidad, la justicia social y la exclusión y concluye que la educación inclusiva no es un fin, sino un medio para alcanzar una sociedad inclusiva. El presente estudio parte precisamente de la premisa de que escuchar las voces de maestros y directivos es una condición necesaria para avanzar hacia la construcción de una cultura inclusiva que trascienda la escuela como institución misma.

En México es poca la investigación que se ha realizado en torno a la educación especial y específicamente sobre inclusión. El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa desarrolló el Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México y La incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes. Romero y García (2013), por su parte, describen diversos retos para los servicios que atienden a los alumnos en las escuelas regulares: evitar la etiquetación, enfatizar los aprendizajes, no forjarse bajas expectativas de los alumnos, orientar a los docentes y padres por parte de los servicios de educación especial, promover el trabajo colaborativo entre la educación regular y la educación especial, promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de la educación especial, que el personal de las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) clarifique sus funciones para erradicar de las escuelas el modelo clínico y asistencialista.

Tras décadas de historia del Sistema Educativo Mexicano se han realizado importantes esfuerzos por atender las necesidades educativas de la población. Los diferentes gobiernos han atendido problemáticas educativas como el analfabetismo, la cobertura, la obligatoriedad, entre otras. Sin embargo, atender a las diferencias y características de la población sigue siendo un gran reto.

Ya la Constitución de Apatzingán afirmaba que la educación era necesaria para todos los ciudadanos. Con ello surgen las primeras inquietudes sobre cómo atender a las personas con discapacidad, pues en esa época no recibían educación formal por considerarse que no tenían la capacidad de logros, simbolizando con ello una época de absoluta discriminación y exclusión. En 1861 Benito Juárez decreta la Ley de Instrucción Pública, donde por primera vez se alude a la atención educativa de las personas con discapacidad en México. Bajo este discurso, en 1866 se crea la Escuela Nacional de Sordomudos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. Estas primeras instituciones establecen un modelo asistencial de la educación especial, donde se consideraba a la persona con discapacidad como un ser dependiente e impedido para realizar actividades por sí mismo, por lo que debía estar bajo custodia de otros (SEP, 2010).

La Organización de las Naciones Unidas proclama en 1971 la necesidad de proteger los derechos de las personas con discapacidad y asegurar su seguridad y rehabilitación para que se incorporaran a una vida social normal. Esto marca un modelo de atención médico-terapéutico o rehabilitatorio (SEP, 2010), desde el cual se ve a la persona como el centro de las dificultades y como un enfermo al que se diagnostica, atiende y rehabilita, a través de una atención personalizada y especializada, separada de los “normales” o sanos.

Las iniciativas de diversos organismos internacionales lograron acuerdos, orientaciones y recomendaciones en beneficio de la población vulnerable, como el Informe Warnock, que introduce por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para dirigirse a los alumnos “impedidos” o “deficientes”; con ello se afirma el concepto de “normalización”, en el sentido de aceptar al individuo con el derecho que le antecede como persona y destacando diversos aspectos que los dignifican, como que ninguna persona es ineducable, que la educación es un bien para todos y que debe emplearse el término *dificultad de*

aprendizaje para hacer referencia a los niños que requieren alguna ayuda especial para aprender (Warnock, 1978).

En diciembre de 1970 se crea en México la Dirección General de Educación Especial. De esta manera se plantean nuevos retos para la educación en las escuelas mexicanas: los Grupos Integrados, creados en preescolar y primaria para niños con discapacidad. Dichos grupos estaban dentro de las escuelas y eran atendidos por equipos de especialistas: psicólogos, médicos, sociólogos, maestros, pedagogos y trabajadores sociales. Los Centros Psicopedagógicos surge en estos mismos años para atender alumnos de 2° a 6° grado de primaria que presentaran problemas de aprendizaje, conducta, adaptación y lenguaje. Aquí los alumnos acudían en horario alterno a su escuela primaria.

Es en 1990, cuando se sientan las bases de la integración educativa con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia.

Planteamiento del problema

Con base en lo anterior, se plantea el presente estudio de caso en la Escuela Primaria Federalizada Ignacio Allende en torno al proceso de inclusión educativa y con base en las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las barreras para la educación inclusiva?

- ¿Cuáles son las creencias del personal de la escuela primaria acerca de la atención a la diversidad? ¿Cuál es la percepción de maestros y directivos de la escuela primaria respecto a la efectividad del trabajo realizado por la USAER en su escuela?

Metodología

En el presente trabajo se presenta un estudio de caso con alcance descriptivo. En ningún momento se pretende establecer relación entre los

aspectos explorados; sin embargo, se busca conocer características y rasgos importantes que tienen que ver con las barreras para la inclusión y la participación en las escuelas. Por otra parte, este estudio tiene también un carácter exploratorio, que servirá como primera fase de una investigación más amplia.

El estudio se estructuró bajo las fases de Montero y León (en Jiménez, 2012): se seleccionó y definió el caso, se elaboraron las preguntas de investigación, se ubicó la fuente de datos de donde se obtendría la información, se realizó el análisis e interpretación de datos y, finalmente, se elaboró un informe en donde se pretende colocar un punto de reflexión para el lector.

La técnica de investigación empleada para este estudio de caso fue el cuestionario con escalamiento tipo Likert. El cuestionario empleado para este estudio de caso consiste en veinte ítems presentados en forma de afirmaciones y de los cuales se pidió a los docentes participantes la elección de una de las cinco categorías que muestra la escala. El instrumento se aplicó a todo el personal docente y directivo de la escuela en el mes de enero de 2015.

La escuela primaria en la que se realizó el estudio se ubica al norte de la ciudad de Chihuahua, en un contexto de pobre nivel social, cultural y económico. La escuela atiende a 12 grupos, por igual número de docentes. La directora tiene 29 años de servicio y actualmente cursa estudios de Doctorado en Educación; el subdirector tiene estudios de nivel licenciatura y cuenta con 34 años de servicio, el personal docente tiene una antigüedad que se mueve en el rango de los 3 a los 25 años de servicio, con un promedio de 11.9 años; en cuanto al nivel de estudios de los docentes, el 67% tienen nivel de licenciatura y 33% de maestría.

Resultados

Al revisar los datos obtenidos, se puede concluir que los docentes conservan creencias relacionadas

con la atención a la diversidad en la escuela situadas en un modelo clínico, no inclusivo, pues consideran que la formación de los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación corresponde a especialistas y a su familia, dejando de lado el papel fundamental que tienen ellos como profesionales de la educación y servidores públicos.

Un 85% del personal docente considera que tener en su grupo alumnos con una NEE asociada a una discapacidad altera el ritmo de la clase, y que dedicarles tiempo dentro del aula para atender a su estilo y ritmo de aprendizaje es en perjuicio del resto. Por otra parte, para la gran mayoría de los docentes frente a grupo no implica una dificultad mantener el orden en su clase cuando tienen alumnos con alguna NEE, como se puede apreciar en la Ilustración 1.

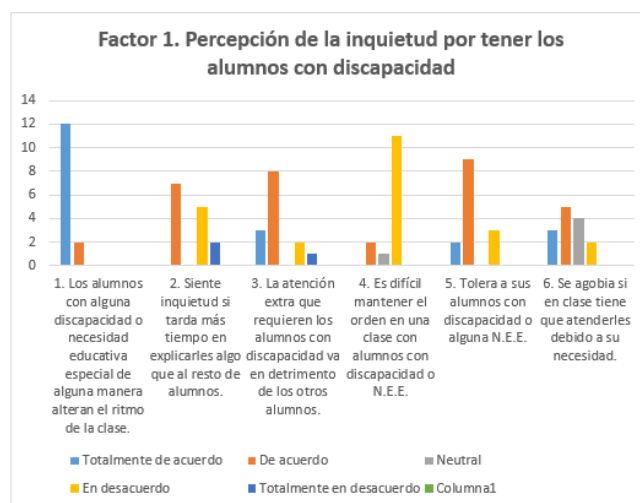


Ilustración 1. Percepción de los docentes de la actitud del alumnado hacia los compañeros con NEE.

Respecto al factor dos del cuestionario aplicado, los docentes perciben que los alumnos de su grupo facilitan ayuda a los compañeros que presentan alguna NEE y no los dejan de lado en clase. Sin embargo en actividades recreativas no se relacionan con ellos y llegan a ser despectivos (Ilustración 2).

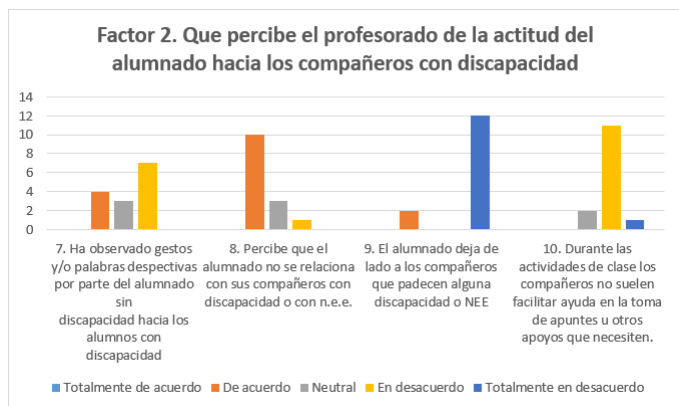


Ilustración 2. Gráfica sobre la percepción de los docentes por tener en su grupo alumnos con una NEE.

Por otra parte, como puede apreciarse en la Ilustración 3, los docentes y directivos de la escuela primaria manifiestan creencias que develan la complejidad y dificultad que sienten enfrentar para atender a la diversidad de sus alumnos: poco más del 78% de los participantes expresan que no se sienten preparados para atender las NEE de sus alumnos. Más allá de eso, más de la mitad del personal considera que la atención de este tipo de alumnos corresponde a sus familias y especialistas, no otorgando valor al rol y responsabilidad de la escuela pública para hacer valer el derecho que todo niño tiene a la educación. Esta concepción sobre la atención a la diversidad en el aula de la escuela primaria se refleja también en la dificultad que ellos enfrentan para organizar el trabajo y tareas académicas desde una atención diferenciada.

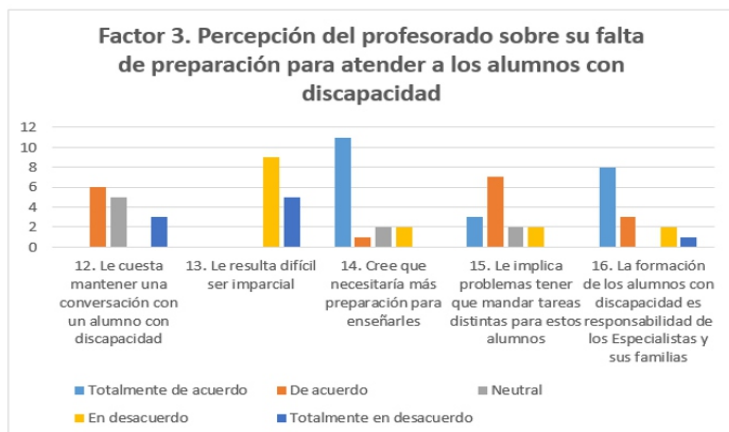


Ilustración 3. Percepción de los docentes sobre su falta de preparación para atender a los alumnos con discapacidad.

En la Ilustración 4 se puede apreciar que el 92% de los docentes y directivos de la escuela primaria consideran que las maestras de apoyo realmente ofrecen asesoría y acompañamiento para el trabajo con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y sólo el 8% percibe que no es así.

Respecto al equipo de especialistas que conforman la USAER, es generalizable que el área de trabajo social y psicología no representan para ellos el apoyo requerido para atender la diversidad bajo un enfoque inclusivo: 12 de los 14 encuestados consideran que la trabajadora social no brinda orientación o apoyo en los casos identificados. Por su parte, 9 de los 14 miembros del personal, que representan el 64% opinan lo mismo del área de psicología. Sin embargo, la atención que ellos reciben de la maestra de comunicación hace referencia a un nivel aceptable de apoyo, pues nueve elementos docentes se consideran apoyados y orientados por ella.

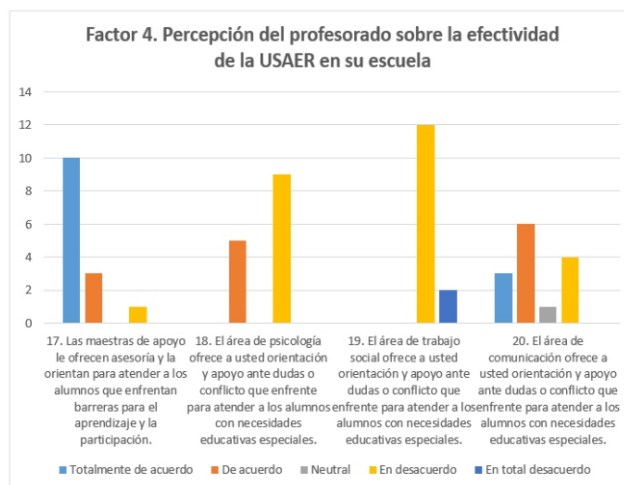


Ilustración 4. Percepción de los docentes sobre el trabajo de la USAER en la promoción de una cultura inclusiva en su escuela.

Finalmente, las ilustraciones 5 y 6 permiten apreciar que el 71% del personal de la escuela primaria considera, a partir de la participación y trabajo de la USAER en la institución,

sí se promueve una cultura inclusiva en la escuela, a través de diversas acciones.

¿La USAER promueve en su escuela una cultura inclusiva a través del trabajo?



Ilustración 5. Percepción de los docentes sobre la efectividad de la USAER en su escuela.

El trabajo de planeación conjunta para determinar ajustes metodológicos y en el nivel de actividades didácticas es el que tiene mayor significado para



Ilustración 6. Gráfico de formas en que la USAER promueve la cultura inclusiva en la escuela.

ellos. Los programas desarrollados por la USAER sobre sensibilización y los talleres para una convivencia escolar que se llevan a cabo durante los recreos por parte de la misma Unidad son igualmente significativos para ellos. Ahora bien, un aspecto que el personal de la primaria asocia con la promoción de una cultura inclusiva es cuando la USAER llega a gestionar ante la dirección de la primaria que se reciba en inscripción a algún alumno que presenta NEE, mientras que la atención a los alumnos con aptitud

sobresaliente es el aspecto menos representativo para ellos, ya que sólo una persona hizo referencia a ello.

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados y en una búsqueda de plantear asuntos relevantes y dignos de reflexión en torno al caso investigado en este trabajo, queda claro que prevalece la demanda de un modelo de atención asistencialista y médico-terapéutico (SEP, 2010) por parte de la escuela primaria, en donde la idea de que el niño o niña que presenta alguna NEE requiere ser asistido para tener logros escolares, y además que dicha tarea corresponde a agentes externos como médicos y especialistas, y no al maestro de grupo ni a la institución educativa. Esto, de antemano, coloca la atención a la diversidad en un marco lejano de lo que es una escuela inclusiva, concibiendo que ésta es un medio para la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, respetando la diversidad y dando una atención diferenciada donde, independientemente de la condición física, intelectual, étnica, de género, entre otras, todo individuo aprende y respeta las diferencias (Juárez, Comboni y Garnique, 2012) y se privilegia el desarrollo de las capacidades de aprendizaje.

No puede hablarse de equidad educativa mientras en las aulas y en las escuelas no existan prácticas docentes y escolares que permitan el acceso con iguales oportunidades para recibir una educación de calidad; es decir, donde el maestro no coloque en el centro a los niños y su derecho a una educación, como puede apreciarse en las creencias de los docentes de la escuela primaria, objeto de este estudio de caso, en donde la responsabilidad educativa se coloca a las familias y especialistas, pero no en el docente que tiene a cargo al alumno.

En este sentido el proceso educativo que se vive en esta escuela primaria respecto al tipo de atención del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación no se posiciona aún en un enfoque basado en los derechos de los niños,

que correspondería a un enfoque social, según la descripción de D'Emilio (2009), donde se entiende que en una sociedad hay diferencias, vistas como riqueza y no como estigma.

El punto de reflexión en torno a la escuela que es el escenario de este estudio de caso es en torno a las creencias y rol que juegan los docentes y directivos respecto a reconocer y aceptar las diferencias como parte de la convivencia entre las personas, incluso entre las adultas. Mientras esté en el centro de las prácticas e intervenciones el ideal de la homogeneización, de la igualdad como parámetro para poder trabajar con alumnos y esperar, a partir de ellos, resultados, el ideal de educación inclusiva seguirá mutilado y reducido a intentos de integración. Seguirá de esta manera la búsqueda por parte de las escuelas que alguien externo “normalice” al alumno para poder trabajar y pensar en dar resultados en el aprendizaje.

Es preocupante pues que la escuela considere como su misión ser una escuela de calidad pero no figure dentro de ello ser una escuela inclusiva. Esto es explicado con claridad por Ainscow (2003) en que las escuelas están influidas, como otras instituciones sociales, por las percepciones sobre raza, género, discapacidad e idioma, por nombrar algunas; la monumental y compleja tarea radica entonces en que la escuela pueda hacer consciente cómo influyen dichas percepciones al interior de ella.

En ese sentido, las percepciones y creencias que tengan los docentes de los alumnos con NEE, sin duda alguna se ve también reflejadas en su interacción cotidiana en el aula: actitud, planificación y actuar docente. Y es este asunto uno de los principales obstáculos para avanzar en el proceso de inclusión en las escuelas.

Por otra parte, la percepción que manifiestan los maestros de la escuela primaria en torno a la competencia profesional para atender a la diversidad deja al descubierto la inseguridad que enfrentarse a los “diferente” provoca. Cabría preguntarse y reflexionar si es porque las

diferencias entre los alumnos muestran la complejidad de la labor docente concebida desde un ámbito de profesional de la educación. Asimismo podría dejarse al descubierto el tipo y calidad de preparación profesional de cada uno de los docentes.

Finalmente, sólo en la medida en que la escuela pública reconozca las diferentes necesidades de los alumnos y de respuesta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y garantice una enseñanza de calidad, como señala la UNESCO desde 1994, podrá hablarse de escuelas inclusivas, ya que ellas son el medio para promover una cultura de aceptación a la diversidad y una sociedad justa y no excluyente.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Recuperado de http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Revista de Educación N° 349 Mayo-agosto, pp. 137 – 152. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349.htm>
- D'Emilio, L., (2009). Educación inclusiva y derechos humanos. Recuperado de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/
- Jiménez, R. 2012. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de a investigación científica. Recuperado de <http://inspvirtual.mx/espm30/docentes/formdocente/jd2010/talleres/d3.pdf>
- Juárez, Comboni y Ganrique. (2010). De la educación especial a la escuela inclusiva. Recuperado de scielo.unam.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf
- Martínez D., B (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 9. N° 1. Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/?p=241

Romero Contreras, S y García Cedillo, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 7. N° 3. Recuperado de www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.html

SEP, (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México, D. F. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>

Warnock, M.H. (1978). Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. HMSO, London. Síntesis en ORCASITAS, J.R. (1993) Proyecto docente. Pedagogía de deficientes mentales. Informe Warnock (1978) 109 – 121. Recuperado de <http://www.slideshare.net/Zelorius/warnock-1978>





Evaluación del desempeño docente en un Jardín de niños de la ciudad de Chihuahua

Gabriela Chávez Rivera

Mtra. en Desarrollo Educativo por el CCHEP

Docente de Preescolar

gabrielach99@gmail.com

Resumen

En este informe evaluativo se muestra el proceso de evaluación que se realizó al desempeño docente en un Jardín de Niños de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua durante los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013; esta evaluación se enfocó en los ámbitos de planeación y gestión didáctica. Las educadoras que se evaluaron son seis docentes de educación preescolar, que laboran en el centro escolar que se evaluó, cada una con diferentes experiencias de trabajo. Se evaluaron estos dos ámbitos, ya que impactan de manera directa en el desempeño de las educadoras. Se utilizaron tres instrumentos de evaluación que permitieron obtener información y valorarla. Los agentes de evaluación fueron la evaluadora, el directivo y los padres de familia con la finalidad de que la evaluación fuera interna y que contara con una valoración de quienes están inmersos en el servicio educativo que se presta en ese Jardín de Niños. Enseguida de recabar información mediante los instrumentos de evaluación, estos datos se procesaron en el programa SPSS, y posteriormente se obtuvieron resultados, mismos que se valoraron y permitieron llegar a una evaluación y redactar un informe final, así como una lista de recomendaciones con base en los resultados, que la evaluadora consideró importante dar al directivo.

Palabras clave

Evaluación, Desempeño, Docente, Mejora, Educativa.

Introducción

En la actualidad la evaluación del desempeño de los docentes es un proceso que se encuentra respaldado tanto de manera estatal como nacional, con la finalidad de alcanzar estándares de logro que ubiquen a México y a sus maestros como competentes y capaces. Se considera que si el país busca estar a la vanguardia y mejorar su educación, debe brindar oportunidades de capacitación y actualización para que cada docente desde lo individual busque la manera de mejorar su desempeño, además de internarse en una cultura de evaluación, que lo lleve a mejorar el trabajo, y a crecer como profesional en el ámbito educativo. Es por ello que se consideró pertinente llevar a cabo una evaluación del desempeño docente en un Jardín de Niños de la ciudad de Chihuahua, en el cual se valoró la planeación y gestión didáctica, para reconocer las fortalezas y debilidades de los maestros, además de la eficacia del modelo educativo aplicado. Todo ello con la finalidad de mejorar la calidad del servicio que se ofrece, y de optimizar la profesionalización docente.

Esta evaluación es de finalidad sumativa, ya que “...nos muestra los resultados obtenidos... y en este sentido la toma de decisiones se orienta a la certificación, promoción, en relación con los destinatarios implicados en la acción formativa” (Jiménez, Borda, Coronel, Domínguez, Gairín, González, Santos y Tejada, 1999, p. 36).

Propósitos de la evaluación

La finalidad de ésta evaluación es valorar el desempeño docente en preescolar basándose en comparar la planeación y la gestión didáctica para analizar el trabajo de las maestras en función de la relación entre lo planificado con lo que se realiza en las aulas, como parte del proceso de avance de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Los beneficios que se espera obtener por medio de la evaluación van enfocados a conocer el servicio que oferta el nivel de preescolar de acuerdo al desempeño de sus maestros, además de llegar a conclusiones que permitan tomar decisiones para incrementar la calidad de la educación que se imparte en el Jardín de Niños, mejorar el desempeño docente y con ello el logro educativo, asimismo fomentar la capacidad de análisis, heteroevaluación y autoevaluación de los profesores. Los beneficiarios no son solamente los docentes, sino que el beneficio de este ejercicio evaluativo repercutirá también positivamente sobre los avances de los alumnos, el desarrollo de competencias, y su logro académico.

La utilidad de la evaluación es el conocimiento de la labor docente, y la importancia de utilizarla como una técnica que promueva un proceso de mejora en el desempeño de los maestros del nivel de preescolar. Dicha valoración se enfocó en identificar qué aspectos influyen en el desempeño de los profesores, y cómo es el trabajo educativo que realizan, enfocado a su planeación en relación con la gestión didáctica. Con esta valoración se pretende cambiar los procesos de evaluación y autoevaluación, haciendo de ellos un proceso compartido, que marque parámetros de qué se va a estimar y cómo se va a realizar dicha medición.

Hacer formal la evaluación del maestro, encauzará la formalidad de la entrega hacia el trabajo, no solo como un empleo, sino como una vocación, que busque mejorar la calidad de la educación y, por lo tanto, la calidad de vida de la ciudadanía, esto se traduce en:

Un proceso sistemático de obtención de información válida, objetiva y fiable, que permita ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente, y el logro de resultados con los estudiantes y sus áreas de trabajo (Rizo, 2005, p. 150).

Es conveniente que los docentes hagan conciencia en cumplir con las responsabilidades que se les atribuyen, para ello, la evaluación juega un papel esencial al realizar una valoración de su trabajo.

Evaluar es parte fundamental de la labor de un docente, pues este ejercicio da cuenta de su desempeño, de la trascendencia de su trabajo, pero sobre todo, lo ayuda a que mejore la calidad del servicio que ofrece. Al formalizar la evaluación de profesores de Educación Básica en México se tenderá a optimizar la labor que hacen los profesionales de la educación, y llevará hacia una formación más sólida, más competitiva que prepare mejor a quienes serán el futuro del país.

Sin embargo, la evaluación a docentes, es un tema que comúnmente se limita a realizar exámenes. Ciertamente, estimar la labor educativa va más allá que calificar un examen escrito; es indispensable adentrarse en la práctica en las aulas, conocer qué se hace cotidianamente, cómo se favorecen competencias en los alumnos, qué tipo de trabajo realizan los docentes. Ahora bien, hablar de trabajo docente es referirse a todas las labores que el maestro realiza, por ende, es un concepto complejo, ya que abarca muchos aspectos:

Se entiende por desempeño del profesor lo que el profesor hace en el trabajo. Es sinónimo de comportamiento del profesor al preparar su clase, al hacer una presentación frente a sus alumnos, al diseñar materiales de aprendizaje o al evaluar los exámenes de sus alumnos (Valenzuela, 2004, p. 152).

Pensar en todo el trabajo que el profesor realiza, justifica la necesidad de considerarlo un sujeto a evaluar; tener claro cómo da la clase, qué recursos emplea, cómo planifica las actividades, si son acordes a la edad de sus alumnos, si las situaciones didácticas representan un reto para los alumnos, si favorecen competencias, si el docente domina los contenidos, por ello, la evaluación va a generar una serie de resultados e interpretaciones que brinden un amplio panorama de fortalezas y debilidades en el profesor, para que éste busque estrategias con la finalidad de atenuar esas dificultades que muestra en su práctica y convertirlas en fortalezas y áreas de oportunidad que le permitan mejorar el trabajo que realiza. Sin embargo, la labor del docente no es divisible, sino que se trata de un conjunto de tareas que constituyen una actividad profesional que realizar, como menciona Galvis:

El perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. (2012, p. 186).

Ello destaca la importancia de valorar la función del educador, tomando en cuenta todo lo que engloba su trabajo.

El profesor de la actualidad requiere mostrar un perfil de formación profesional, que le permita responder a las necesidades de la sociedad, y a los conflictos u obstáculos que se encuentre, ya sean referentes a su propia práctica, a la comunidad en la que labora, o a las necesidades del Sistema Educativo Nacional. Los docentes de la actualidad requieren ser evaluados en cuanto a su desempeño docente ya que con ello se manifiesta que la necesidad es del Sistema Educativo Nacional para favorecer la mejora en la calidad educativa. Evaluar el desempeño de los maestros implica valorar el trabajo que realizan, y cómo repercute en sus alumnos, valorar los procesos en que se encuentran respecto a la planeación, desarrollo y aplicación de situaciones didácticas, manejo del grupo, evaluación que se realizan a sí mismos y a sus alumnos. Es decir, una evaluación del desempeño en las categorías de planeación y gestión didáctica. Se considera esencial que dentro del mismo centro escolar exista la evaluación del desempeño docente como parte del trabajo cotidiano.

Apunte metodológico

Esta evaluación se realizó a través del paradigma cuantitativo a un nivel descriptivo, debido a que permitió comparar resultados en las encuestas y listas de cotejo que se utilizaron; a su vez se buscó que el análisis fuera descriptivo, y que llevara a estudiar a fondo el desempeño de las docentes de preescolar, como un estudio que permitiera dar

cuenta de la realidad y mejorar el trabajo que se realiza en el Jardín de Niños que se evaluó.

En esta evaluación se buscó recabar información, crear juicios de valor y de este modo se tomaron decisiones con la finalidad de contribuir a perfeccionar el desempeño de los maestros.

Para evaluar el desempeño de las maestras se realizó una heteroevaluación, y una autoevaluación; heteroevaluación se aplicó debido a que fue una “valoración por parte de un evaluador distinto a las personas evaluadas” (Casanova, 2004, p. 99), y autoevaluación, que es una “evaluación realizada sobre el trabajo de los propios evaluadores” (Casanova, 2004, p. 99).

Los instrumentos con los que se contó para realizar la evaluación permitieron la heteroevaluación en el caso de la encuesta a padres de familia, la observación y uso de la lista de cotejo; asimismo se contempló un instrumento diseñado para la autoevaluación, tal es el caso de las encuestas a docentes.

Para realizar esta evaluación interna se contó con criterios a valorar, que se ven reflejados en las categorías, aspectos e indicadores a evaluar en el desempeño de las educadoras y se realizó como una oportunidad para que las docentes mejoren su desempeño al perfeccionar el trabajo pedagógico que llevan a cabo. El informe final presenta una lista de sugerencias a la directora y a las maestras sobre áreas de oportunidad y maneras de fortalecer el trabajo docente.

Corresponde a esta evaluación concluir con un informe que dará cuenta de los resultados ya interpretados, pues como menciona Casanova, “Todo proceso evaluador debe finalizar con la emisión de un informe que recoja la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso y que refleje, igualmente, los resultados alcanzados” (2002, p. 181). Se considera importante realizar este informe para contribuir al perfeccionamiento de la acción docente. El informe se entregará a las autoridades escolares,

con una serie de recomendaciones, para que las autoridades a su vez, lo analicen y tomen decisiones enfocadas a mejorar el servicio educativo de dicho centro escolar.

La metodología y el procedimiento que se utilizó para recabar información, interpretarla, valorarla y llegar a realizar juicios de valor se trabajó a través de una serie de fases que fueron enriqueciendo y complementando la evaluación.

La primera fase se basó en detectar el objeto a evaluar, fundamentar el objeto a evaluar a través de referentes tanto contextuales como teóricos, así como organizar la información con la que se contaba. Luego se realizaron encuestas sobre desempeño docente a cinco docentes de la zona escolar con la finalidad de pilotear dichas encuestas para encontrar sugerencias que pudieran servir para recabar mayor información, posteriormente, los instrumentos de encuesta se corrigieron de acuerdo a las sugerencias y observaciones obtenidas del piloteo.

En la segunda fase de evaluación, se aplicaron encuestas de autoevaluación del desempeño docente a seis docentes del Jardín de Niños que se evaluó. Se aplicaron encuestas a padres de familia sobre el desempeño de la educadora de sus hijos, de las cuales respondieron 104 padres de familia, estas encuestas se diseñaron bajo el escalamiento Likert, además se dio un espacio donde los padres de familia tuvieron la oportunidad de escribir sugerencias. Además se aplicó el tercer instrumento, el cual consistió en una lista de cotejo con observaciones, misma que se llevó a cabo a través de acompañamientos pedagógicos por el directivo escolar, los cuales consistieron en observar y registrar en escritos los aspectos relevantes de la práctica docente, para posteriormente hacer el llenado de listas de cotejo.

En la tercera fase, se llevó a cabo un ejercicio de validación, se revisó la definición operacional del objeto de evaluación con indicadores, la cual permitió relacionar los ítems de los instrumentos con cada uno de los indicadores que se valoraron.

En el informe final se realizó un análisis de la evaluación, y una interpretación de los resultados obtenidos, así como la formulación de sugerencias y recomendaciones que se realizan al directivo con la finalidad de que se tomen decisiones para que las docentes mejoren su desempeño.

Como parte del procedimiento para la obtención de información se emplearon diversas técnicas como son encuestas de escalamiento Likert sobre desempeño docente y observación usando diversos instrumentos: un cuestionario que permitió mostrar un panorama de las opiniones que los docentes tienen acerca de su desempeño, de igual modo, otro cuestionario que permitió a los padres de familia valorar el desempeño de la maestra de su hijo o hija, posteriormente el directivo realizó observación de las prácticas docentes en el aula, con registros escritos, a través de los cuales se hizo el llenado de listas de cotejo con criterios a valorar de acuerdo a la observación de las prácticas docentes en el aula.

En cuanto a la finalidad de la evaluación ésta es sumativa, ya que se valoraron los resultados que se obtuvieron y con base en ello se llegó al informe final y a las recomendaciones y sugerencias para la mejora; y en cuanto al momento de evaluación se considera que es procesual, ya que su función fue valorar el desempeño que se ha ido llevando a cabo con respecto a la RIEB.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 2002, p. 60).

Al realizar la evaluación con los instrumentos mencionados, se buscó que éstos fueran lo más

tendientes a la fiabilidad de la evaluación, para realizar un informe válido, objetivo y pertinente para de este modo lograr la mejora en el proceso educativo.

Resultados

Resultados de la categoría: Planeación

Se puede concluir basándose en la interpretación y valoración que se realizó de las encuestas a

docentes, y de la lista de cotejo del desempeño docente, en cuanto a los tres aspectos que se consideraron parte de la planeación en esta evaluación, que las educadoras realizan un trabajo preciso con respecto a la planificación didáctica. Con respecto a los resultados de esta categoría se puede decir que el promedio de educadoras que cumplen siempre o casi siempre con los diversos aspectos de la planeación, o bien que realizan la planeación de manera excelente o muy bien es el siguiente:

Aspecto	Promedio Encuesta a docentes	Promedio Lista de cotejo	Promedio Encuesta a padres de familia	Promedio total
Aspectos básicos de la planeación didáctica	87.50%	62.45%	No se evaluó en este aspecto	74.97%
Situaciones didácticas y su coherencia con las competencias	89.98%	100%	No se evaluó en este aspecto	94.99%
Realización de las actividades y funcionalidad de la planeación	88.86%	58.33%	No se evaluó en este aspecto	73.59%
Promedio total de docentes que cumplen con los requisitos de una planeación didáctica siempre/casi siempre o de manera excelente/muy bien				81.18%

Se tomaron algunas consideraciones que se mencionaron en cada aspecto, mismas que se consideran áreas de oportunidad en uno o dos casos, y que de realizarse como se sugieren generarían en ellas una fortaleza, para llegar a un nivel óptimo en cuanto a planeación en dicho colectivo escolar.

Resultados de la categoría: Gestión didáctica

Con base en la valoración realizada de cada ámbito, interpretando y valorando los resultados

de cada instrumento de evaluación se concluye que la gestión didáctica se encuentra trabajada de manera precisa por parte de las seis educadoras evaluadas. Claro que existen aspectos que mejorar, sin embargo en lo general, todos los aspectos se encuentran muy bien desarrollados. Es importante seguir trabajando con estos aspectos con la finalidad de reforzarlos.

Aspecto	Promedio Encuesta a docentes	Promedio Lista de cotejo	Promedio Encuesta a padres de familia	Promedio total
Formas de intervención docente	88.33%	61.11%	92.06%	80.50%
Ambientes de aprendizaje	79.16%	44.44%	97.10%	73.56%
Comunicación con responsables familiares	83.33%	No se evaluó en este aspecto	92.63%	87.98%
Promedio total de docentes que cumplen con los diversos aspectos evaluados de la gestión didáctica siempre/casi siempre o de manera excelente/muy bien				80.68%

Conclusiones

Con respecto a los resultados, y a manera de conclusión, se puede determinar que el colectivo docente realiza su trabajo de manera profesional ya que la mayoría de los aspectos evaluados así lo indican. Sin embargo, siempre existe la oportunidad de mejorar.

Las recomendaciones que la evaluadora dio al directivo, son acciones sencillas de llevar a cabo, y que permitirán mejorar en los aspectos que las educadoras requieran, así mismo hay aspectos que se consideran una fortaleza dentro del personal docente, éstos deben continuarse trabajado como hasta ahora.

Conviene que las recomendaciones y estrategias sean analizadas en el colectivo docente, para trabajarse entre las educadoras y el directivo, con la finalidad de la mejora en el servicio educativo. Estas estrategias van enfocadas en los dos ámbitos evaluados, como ejemplo de ello se explicitan a continuación dos de las diversas recomendaciones que se realizaron:

- Se recomienda que las docentes redacten la planeación de manera clara, contemplando todo el proceso de la situación didáctica.
- Sería conveniente realizar trabajo colegiado entre las educadoras para conocer las

dificultades que encuentran al aplicar las situaciones didácticas y tratar de fortalecer este aspecto, o bien, solicitar apoyo de la Asesora Técnico Pedagógica (ATP) con referencia al tema. Recordar que la planeación es flexible.

Se espera que existan acciones por parte de la autoridad escolar que permitan continuar con las fortalezas que hasta hoy existen y además mejorar aspectos que requieren de mayor atención por parte de las docentes, tales como las oportunidades de logro.

Se puede concluir que las docentes son comprometidas con su trabajo y esto se ve reflejado en el servicio educativo que ofrecen; razón por la cual es importante continuar llevando a cabo evaluaciones periódicamente: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, para que sea a través de esto que las educadoras reflexionen acerca de su labor y utilicen el trabajo colegiado como una oportunidad para apoyarse entre sí, y se continúe manteniendo ese compromiso y ese nivel de servicio educativo que actualmente se brinda.

Referencias Bibliográficas

Casanova, M. (2002). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La muralla.

- Casanova, M. (2004). Evaluación y Calidad de Centros Educativos. Madrid: La muralla.
- Galvis. (2012). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. En SNTE, Curso- Taller Fortalecimiento para docentes 2012. Antología tema 5: Competencias didácticas (pág. 201). México, D.F.
- Jiménez, B. (Coord.); Bordas, I.; Coronel, J.; Domínguez, G.; Gairín, J.; González, A.; Santos, M.; Tejada, J. (1999). Evaluación de Programas, Centros y Profesores. México: Didáctica y Organización Escolar.
- Rizo. (2005). Evaluación del desempeño docente: Tensiones y tendencias. PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), 147-163.
- Valenzuela. (2004). Evaluación de Instituciones Educativas. México: Trillas: ITESM, Universidad Virtual.

La Revista Rumbo Educativo es una revista semestral, publicada por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, está orientada a la difusión académica donde se publican: Reportes de investigación, intervención o evaluación: investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas que señalen el alcance de la intervención, el plan de acción y los resultados obtenidos de dicha acción transformadora e informes evaluativos que muestren una alternativa de mejora para la toma de decisiones; ensayos: reflexión sobre temas que se ubiquen en el debate actual de la política educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o situación, que manejen una bibliografía pertinente y actualizada; artículos teóricos, reportes de caso o de videos documentales que demuestren alguna acción donde se plantea la resolución de alguna situación problemática o el desempeño de alguna práctica docente transformadora; reseñas: análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deberán tener las siguientes características:

1. El formato de las colaboraciones será en fuente arial 12, con interlineado doble, sin espacio entre párrafos y con sangría. La extensión de los artículos será con base en la naturaleza de los mismos, bajo las siguientes características:
 - A) Los reportes de investigación, intervención o evaluación deberán contener: a) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; b) palabras clave, máximo cinco; c) introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación, intervención o evaluación; d) Referentes teóricos e) el apunte metodológico, donde se exponga de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; f) resultados de la investigación, intervención o evaluación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; g) conclusiones; y h) referencias bibliográfica; extensión hasta quince cuartillas.
 - B) Los ensayos, artículos teóricos, reportes de caso o de video documentales, deberán sujetarse al siguiente formato: a) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; b) palabras clave, máximo cinco; c) introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos del texto; d) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; e) conclusiones; f) referencias bibliográficas; extensión de 6 a 9 cuartillas.
 - C) La reseña, deberá incluir la definición del objeto a tratar u opinión personal o interpersonal del documento referido; continuar con la toma de posición (que se justifica ya contrastando con diversos argumentos, ya a través de opiniones personales), y cerrar reafirmando la posición adoptada. Es un escrito breve que intenta dar una visión panorámica y, a la vez, crítica, sobre algo; extensión de 6 cuartillas.
2. Después del título y alineado a la derecha, incluir nombre del autor o autores, adscripción y cargo que se desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de oficina o centro de trabajo, así como su correo electrónico.
3. Dentro del texto, las citas se mostrarán, en formato APA, 3ª. Versión en español: (Levy, 1993, p. 240).
4. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de las referencias y debidamente numeradas.
5. Las imágenes, gráficos, viñetas o fotografías deberán contar con las características que a continuación se enlistan: Formato jpg, png, tiff, definición mínima de 300 dpi, título, referencias o pies de imagen.
6. Las referencias deberán presentarse al final del texto.
7. Deberá incluirse el nombre del autor, adscripción, cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono, y fax de su oficina, así como su correo electrónico.
8. Los trabajos deberán enviarse en formato Word por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: rumboeducativo@cchep.edu.mx

Evaluación del desempeño docente en el ámbito de la planeación didáctica en la escuela Benito Juárez

Zita Eli Cruz Cisneros

Mtra. en Desarrollo Educativo por el CCHEP

Docente de Primaria

zitelic@hotmail.com

La Escuela Primaria Benito Juárez es una institución comprometida con ofrecer educación de calidad para formar integralmente a sus alumnos, los maestros planean proyectos de trabajo buscando favorecer aprendizajes significativos, sin embargo el personal desconoce si sus planeaciones son coherentes con el enfoque por competencias propuesto en la Reforma Integral de Educación Básica. Es por ello que surge la necesidad de evaluar el desempeño docente en el ámbito de la planeación didáctica, con el fin de detectar fortalezas y debilidades, teniendo como referente el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de Educación Básica, el Plan de Estudios 2011 y las aportaciones al trabajo por competencias de la Dra. en Educación Laura Frade Rubio. Se trabajó un modelo de evaluación interna formativa criterial; se aplicaron cinco instrumentos para la evaluación y finalmente se procesaron los datos para elaborar conclusiones. El presente trabajo es un apoyo para quien pretende mejorar en sus planeaciones didácticas y busca parámetros para evaluarla, en este ejercicio evaluativo se encuentran referentes importantes para encontrar oportunidades de mejora y elevar la calidad del desempeño docente en dicho ámbito.

Palabras clave:

Evaluación, formativo, criterios, mejorar.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio evaluativo que se presenta en este informe tuvo como sujetos de estudio a quienes conforman el personal docente de la Escuela Primaria Benito Juárez, perteneciente a la zona escolar número 15 en la Ciudad de Chihuahua. Se

evaluaron planeaciones de los doce profesores que atienden los grupos de primero a sexto grados entre los que se encuentra el evaluador.

OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar el desempeño de los docentes asociado a la elaboración de planeaciones didácticas con el fin de detectar las fortalezas y debilidades que se presentan en la Escuela Primaria Benito Juárez.

Objetivos específicos

1. Identificar las competencias profesionales con que cuentan los docentes para elaborar planeaciones de calidad en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica.
2. Valorar el proceso que llevan a cabo los docentes al elaborar su documento de planeación e identificar los elementos que se incluyen en ella.
3. Contrastar la pertinencia de los aspectos centrales de la planeación.
4. Evaluar los instrumentos, posibilidades, elementos y condiciones con que ha sido provisto el docente para elaborar eficientemente planeaciones didácticas.

METODOLOGÍA

Para la realización de esta evaluación no se tomó ningún modelo preestablecido, se le fue dando forma a un proyecto basado en las necesidades de los sujetos evaluables. Definir un paradigma cuantitativo o cualitativo que dirija la evaluación no fue posible porque el proyecto fue creado con base en las necesidades de la institución evaluada y las técnicas e instrumentos utilizados se diseñaron en ese sentido. Por una parte el trabajo tiene características del paradigma cuantitativo al presentar la realidad fragmentada en variables y procesos independientes; mientras que a su vez presenta características del enfoque cualitativo, al tomar en cuenta los procesos educativos para que los propios agentes introduzcan cambios oportunos y se consigan los objetivos.

Para llevar a cabo este estudio se realizó una evaluación interna bajo dos perspectivas. Una heteroevaluación en la que una persona evaluó lo que otros hacen y una autoevaluación en la que cada docente pudo analizar sus fortalezas y debilidades.

Consistió en una evaluación formativa criterial, en la que el carácter formativo destacó al evaluar los procesos de formación y mejora (Casanova, 1996 p.81). Este tipo de evaluación ayudó a detectar los esfuerzos de los sujetos para diseñar planeaciones eficaces que coadyuven a alcanzar la calidad educativa del centro escolar.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Una vez organizado el proyecto se diseñó un plan de trabajo que permitiera la recopilación de información. Para el proceso evaluativo se aplicaron cinco técnicas e instrumentos que permitieron rescatar información relevante y se presentan a continuación.

Identificar si los profesores cuentan con competencias profesionales para planear sus clases y en qué medida disponen de ellas es un elemento para planear en el marco de la RIEB, se logró a través de una entrevista donde los indicadores fueron con base a las aportaciones de Frade en el 2008.

Para evaluar el procedimiento con que planean los docentes se propuso la redacción de una narrativa. En ella es importante “detectar cómo cuentan sus historias los profesores, lo que enfatiza, lo que omite, su postura como protagonistas o víctimas” (Rosenwald y Ochbergacotan, 1992, p. 2).

Los elementos de las planeaciones fueron valorados a partir de un cuestionario de escala diferencial semántico en el que se identificaron los principales aspectos que incluyen los docentes en sus planeaciones, además de la frecuencia con que regularmente se incluyen. “Los cuestionarios buscan ingresar a la subjetividad mediante una muy cuidadosa y delicada planeación de las preguntas” (Álvarez, 2003 p.58).

En cuanto a la congruencia de los elementos de la planeación con el desarrollo de competencias para la vida y los propósitos educativos, se elaboró un guión para observar planeaciones de los participantes. Observar es “el acto de notar un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrándolo con fines científicos” (Álvarez, 2003, p. 24).

Se valoró con qué instrumentos cuenta el docente para planear por competencias; para ello se empleó un cuestionario que permitió verificar que tan viable es la elaboración de una planeación de calidad en relación a los recursos o facilidades ofrecidas al docente.

MATRIZ DE EVALUACIÓN

La matriz se estructura en cinco categorías y para cada una de ellas se diseñó un instrumento de evaluación, a su vez cada categoría ha sido trabajada por criterios que facilitaron el ejercicio evaluativo.

Para cada criterio se predefinió un puntaje deseado, indicadores de desempeño, niveles de logro según el puntaje obtenido y la valoración de cada criterio.

Por otra parte a partir del puntaje total se plantea una valoración final de la categoría evaluada.

Simón en el 2001 definió la matriz o rúbrica como un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño, mientras Vera en el 2004 los describe como instrumentos de medición que permiten el establecimiento de criterios y estándares por niveles, mediante la utilización de escalas, para determinar la calidad en la realización de diversas tareas. La matriz facilita la medición del desempeño que es complejo, impreciso y subjetivo. La elaboración de dicha matriz para la evaluación, se realizó a través de un conjunto de criterios graduados que permitieron valorar los logros.

Estos tres niveles de logro fueron propuestos por Spencer y Spencer en 1993 (p. 9).

Destacado. Rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Básico. Rendimiento regular en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Insuficiente. Rendimiento bajo o nulo en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

INFORME DE RESULTADOS

Categoría 1. Competencias docentes para planear.

Un 58.33% del personal docente se ubica en un nivel de desempeño básico en cuanto al desarrollo de sus propias competencias docentes para planear. El personal presenta las competencias profesionales necesarias en el marco de la RIEB, realiza diagnósticos pertinentes y útiles que guían su trabajo, domina en su totalidad o mayoría los contenidos y conocimientos necesarios para diseñar actividades acordes al plan de estudio y guía su aprendizaje para seguir actualizándose. Es un profesional ético y honesto, organiza su trabajo lógicamente; es empático con sus alumnos en todo momento pues identifica y considera en su planeación las necesidades de los mismos. Promueve el uso y diseño del juego didáctico como una actividad primordial para el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

Categoría 2. Proceso de planeación

Un 75% del personal docente se ubica en un nivel insuficiente de desempeño para planear por competencias. Sus procesos no tienen una secuencia lógica, son inadecuados para planear por competencias en el marco de la RIEB y no permiten el cumplimiento de los objetivos pues los proyectos planeados no se estructuran organizadamente.

Categoría 3. Elementos de la planeación

Un 91.67% de los docentes evaluados se ubican en un nivel de desempeño destacado al definir

adecuadamente los elementos que integran su planeación. Los docentes incluyen siempre o la mayor parte de las veces en su planeación todos los elementos necesarios.

Categoría 4. Pertinencia de los elementos de la planeación

Con un 50% como mayoría de los evaluados en este componente se encuentra a los docentes en un nivel básico al elegir los elementos que incluye en su planeación. Se observa que dichos elementos son pertinentes en su mayoría, tienen congruencia solo en algunos aspectos y tienen cierto apego al enfoque por competencias del Plan de Estudios 2011. Por otra parte la planeación se convierte en un documento bien estructurado pero no cobra importancia en el objetivo de potenciar el aprendizaje.

Categoría 5. Instrumentalización

Los resultados de la evaluación de este componente arrojan como resultado que los docentes en su mayoría se encuentran en un nivel básico correspondiente a un 83.33%, lo que significa que los docentes cuentan con los instrumentos básicos para planear, la capacitación y actualización no han sido de gran impacto para esta tarea y poseen algunos de los recursos materiales y digitales para facilitar su trabajo. Mientras tanto un 16.67% se ubican en un nivel de insuficiencia al contar con pocos instrumentos para planear, la capacitación/actualización y el apoyo de los auxiliares técnicos pedagógicos, así como las visitas formativas han sido poco relevantes o no han existido y los recursos materiales y digitales son escasos o nulos.

CONCLUSIONES

La evaluación del desempeño docente en el ámbito de la planeación didáctica, realizada en la Escuela Primaria Benito Juárez pudo llevarse a cabo de acuerdo a lo planeado para el ejercicio. Fue de gran provecho desde el momento de la investigación para la obtención de referentes con respecto a las

características de una planeación didáctica bajo el enfoque por competencias.

Al término de la evaluación, se encontraron congruencias y diferencias entre la teoría que sirvió como referente para evaluar y la realidad que viven los docentes de la escuela. En general se puede decir que los profesores se ubican en promedio en un nivel de desempeño básico para planear en el marco de la RIEB y que su principal deficiencia se encuentra en la Categoría 1 Proceso de Planeación, es decir, los pasos que ellos siguen para planear no son los adecuados ni benefician su labor como planeadores de la enseñanza. En otro sentido, se encontró que su mayor fortaleza es el conocimiento de todos los elementos que debe incluir su proyecto de clase y los incluye en casi la totalidad de sus planeaciones.

El objetivo central de la presente evaluación fue cumplido, se evaluó el desempeño de los docentes de la Escuela Primaria Benito Juárez con respecto a la elaboración de planeaciones didácticas con el fin de detectar las fortalezas y debilidades que se presentan en ellas. En todo momento se habló de elevar la calidad de las mismas como uno de los mayores beneficios, pues las fortalezas detectadas son una constante que debe reafirmarse y las debilidades son grandes oportunidades de mejora.

El presente informe de evaluación representa un avance importante para el personal de la Institución evaluada, pues ante el Plan de estudios 2011 los docentes de la Primaria Benito Juárez se sentían inseguros en su quehacer como planificadores de la enseñanza; necesitaban una plataforma de donde partir para mejorar y a través de este ejercicio encuentran un importante referente y la oportunidad de elevar la calidad de la educación en esta escuela mediante la detección de áreas de oportunidad para mejorar en cuanto a sus propias competencias docentes.

Lo importante de este ejercicio, como cualquier otro evaluativo, es darle el seguimiento correspondiente, pues aunque la evaluación ha alcanzado el fin en sí misma es apenas el primer

momento en la ardua tarea de elevar la calidad educativa en nuestros centros de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Casanova M. (1996). *La Evaluación Educativa*. México: SEP.
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Rosenwald, G. y Ochberg, R. (1992). *Vive Storied: La política cultural de la auto-comprensión*. New Haven: Yale University Press.
- SEP, (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México D. F.: SEP.
- SEP, (2011b). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. D. F.: SEP.
- Simon, M., Forgette-Giroux, R. (2000). *Evaluación en Educación: Principios, Política y Práctica*.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993) *Competencia en el trabajo*. New York: John Wiley and Sons.
- Vera, L. (2004). *Rúbricas y listas de cotejo*. Recuperado del sitio <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>



La expresión artística como una alternativa de intervención en la educación especial.

Mtro. Luis Arnulfo Ponce Loya
Asesor académico en el CCHEP Unidad Juárez
mtro_ponce@yahoo.com

RESUMEN

En el ámbito educativo nacional se ha dado prioridad a las políticas inclusivas y de respeto a la diversidad; los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se han beneficiado de manera significativa con las transformaciones generadas por estas disposiciones oficiales que fomentan la atención de calidad a estos alumnos y la formulación de proyectos de académicos y de apoyos específicos.

Innovar en el servicio escolarizado de educación especial, significa encontrar la respuesta más adecuada a las necesidades educativas especiales que presenta cada alumno, lo cual supone una actitud constante de búsqueda de soluciones que permita ajustar, en cada momento, la acción educativa a realidades concretas que son cambiantes. Este proceso dinámico de búsqueda de soluciones permite eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos; es un reto que supone un cambio en la tradición pedagógica, una nueva conceptualización de gestión escolar y un rol diferente del maestro, quién será capaz de analizar situaciones, identificar problemas y buscar soluciones.

La comunicación es un concepto amplio que el caso de los seres humanos, es un acto propio de la actividad psíquica, que deriva del pensamiento, el lenguaje y del desarrollo de las capacidades psicosociales de relación. El intercambio de mensajes (que puede ser verbal o no verbal) permite al individuo influir en los demás y a su vez ser influido, siendo las artes un medio de comunicación por excelencia que ofrece una importante herramienta didáctica en la

intervención con los alumnos que presentan discapacidad.

Palabras clave:

Discapacidad, intervención educativa, arte, competencia, innovación.

La misión de la educación especial es favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, asociadas o no a alguna discapacidad y a aquellos que presenten aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (SEP, 2006); en este sentido es prioridad asegurar el éxito educativo de los alumnos y alumnas que se encuentran escolarizados en estos servicios.

La discapacidad, supone la presencia de déficits significativos en la funcionalidad orgánica y social del individuo (Verdugo, 1997); de tal forma que quienes la presentan interpretan las sensaciones y estímulos del entorno de una manera distorsionada puesto que la realidad percibida no corresponde a los constructos que de manera natural se adquieren en los procesos naturales de desarrollo (APA, 2006), afectando así las respuestas generadas dificultándose el control conductual, la socialización y el acceso a los aprendizajes.

De acuerdo con las teorías pedagógicas que rigen el quehacer educativo actual, esa través de las interacciones como conocemos el mundo que nos rodea, la interpretación de las precepciones recibidas del entorno, se traducen en acciones o respuestas, éstas a su vez se convierten en aprendizajes que poco a poco vamos integrando en nuestra memoria y los generalizamos en los procesos cotidianos.

Por lo general, las respuestas dadas por un infante que presenta alguna discapacidad no son las esperadas dentro de los parámetros establecidos, por el contrario, se refleja una nula reacción ante los estímulos o se manifiesta cierta irritabilidad o conductas que pueden ser calificadas como disruptivas; todo ello debido a que se muestran retrasos en el desarrollo perceptivo, psicomotriz y

cognoscente; dichas alteraciones les impiden interpretar las percepciones y asociarlas a objetos, situaciones o personas específicas, lo que dificulta los procesos para poder construir significados y/o aprendizajes que les permitan interactuar con el medio.

Para la población atendida por los servicios escolarizados de educación especial identificados normativamente como Centros de Atención Múltiple (CAM), es indispensable ofrecer una educación de calidad, que brinde la posibilidad de adquirir y ampliar experiencias funcionales en relación con la vida cotidiana; con el propósito de responder de manera adecuada a situaciones que el contexto inmediato les ofrece de manera natural.

En los CAM se prestan servicios educativos a niños, niñas y jóvenes; desde los 45 días de nacidos hasta los 22 años de edad, que presenten discapacidad intelectual, motriz, visual o auditiva; discapacidad múltiple y/o trastornos generalizados del desarrollo, que por su condición no han podido ser escolarizados en los preescolares, primarias o secundarias regulares. Por este motivo se puede disponer de cuatro momentos formativos, que responden a las edades escolares de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje, siendo estos: educación inicial, preescolar, primaria y formación para el trabajo.

Partiendo de la anterior premisa, se plantea la necesidad de conformar en primera instancia la base sobre la cual se habrán de construir los aprendizajes de los alumnos con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo, la identificación de las necesidades básicas de cada uno de ellos derivará en el establecimiento de los procesos de intervención educativa y psicosocial y el diseño de propuestas curriculares adaptadas y programas de atención específica (SEP, 2006).

Hoy por hoy, se requiere que los educadores realicen cambios en su Intervención educativa, con reflexión, análisis y responsabilidad ante un compromiso profesional, favoreciendo la

transformación de su práctica docente (Guzmán, 2006). Transformar las prácticas educativas en el aula, de tal manera que las niñas y los niños dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje retadoras e interesantes (UNESCO, 1993), que propicien el desarrollo de competencias fundamentales, partiendo de los saberes y las habilidades que los alumnos poseen.

Es en la educación especial donde los educadores demuestran habilidades y actitudes de cambio, innovación, resiliencia, evolución, creación y recreación; a fin de contribuir una atención educativa de calidad, construyen y deconstruyen conocimientos desde lo más general hasta lo más específico. El docente tiene como propósito el desarrollo de competencias y habilidades adaptativas, mediante la implementación de un proyecto educativo que contribuya a la inclusión educativa, familiar y social; de cada uno de sus alumnos.

Proponiendo la diversificación de la enseñanza en el contexto áulico, respetando la diversidad en los ritmos y estilos de aprendizaje, se precisa la puesta en juego de nuevas experiencias que favorezcan las respuestas de los alumnos con discapacidad a los estímulos del contexto, desarrollando así las competencias para la vida establecidas en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011). En este sentido es indispensable incluir a los padres de familia e informarles sobre las acciones que pudiesen realizar de forma colegiada con los docentes, para incidir de manera conjunta en el proceso educativo de sus hijos.

Sin lugar a dudas la comunicación juega un papel crucial en la inclusión de los alumnos en los diversos contextos y, es a través de la interpretación y/o discriminación adecuada de los estímulos como los alumnos procesan sus experiencias y elaboran respuestas a los mismos, respuestas que a través de la interacción irán permitiendo obtener y comunicar información de manera más eficiente.

El arte y la creatividad son actividades inherentes al ser humano, ofrecen una modalidad de expresión de los sentimientos y las emociones, que los alumnos de educación especial pueden vivenciar, lo que favorece su desarrollo integral, ya que ofrecen una manera novedosa de interactuar, crear y aprender; con actividades plásticas, llamativas y motivantes que permiten a alumno construir y reconstruir su realidad y propio conocimiento a través de la expresión, desarrollando su confianza, mejorando su autoestima, y brindándoles competencias para la interpretación de la información, las emociones y las expresiones culturales.

El arte se compone de un amplio abanico de actividades y categorías según la disciplina o el enfoque que se proponga para su abordaje, lo cual representa un sinfín de oportunidades de enriquecimiento curricular, con la implementación de actividades gráfico-plásticas se favorece el aprendizaje de los alumnos que presentan alguna discapacidad, en el sentido de favorecer la construcción de significados a partir de las sensaciones, las interpretaciones y las representaciones que cada uno de ellos vive en las experiencias que se le brindan.

La intervención educativa que se lleva a cabo con los alumnos que presentan discapacidad consiste entonces en ayudarles a construir los aprendizajes que el resto de las personas adquieren de manera natural, pero que ellos por su condición y características específicas no logran adquirir y que, por el contrario requieren de una mayor estimulación, práctica concreta de las actividades así como la sistematización de secuencias y la estructuración permanente de las mismas.



Referencias

- American Psychiatric Association. (2006) American Psychiatric Association Practice Guidelines for the Treatment of Psychiatric Disorders: Compendium 2006. American Psychiatric Pub: Arlington, VA.
- García, I. et. al. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, SEP.
- Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el 22 de octubre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- UNESCO. (1993) Las Necesidades Educativas en el Aula. Conjunto de Materiales para la Formación Profesional. Santiago de Chile.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP. (2006) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). México.
- Verdugo, Miguel A, (1997) Retraso Mental .Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza Psicología. Madrid, 1997.

La masculinidad y el discurso pedagógico: del dicho al hecho en educación

Elma Guadalupe Rubio Cardona
Licenciada en Educación Preescolar
Estudiante de la Maestría en Estudios
Interdisciplinarios de Género en la UACJ

“Debo estar atento a la difícil travesía o senda de la heteronomía a la autonomía, atento a la responsabilidad de mi presencia, que tanto puede ser auxiliadora, como convertirse en perturbadora” (Freire, 1996, p. 69).

Las y los docentes más allá de transmitir conocimientos al alumnado, somos vistos como generadores de espacios de conocimiento y reflexión a través no solo de nuestro trabajo, sino también de las acciones que pueden favorecer u obstruir el aprendizaje. Tener una práctica coherente implica tener consciencia plena de que nuestras acciones también son punto de referencia para aquellas personas de las que somos guías en el proceso del conocimiento.

En el presente ensayo realizo un análisis de como desde los espacios educativos se va reforzando constantemente un sistema que de forma directa o indirecta mantiene y sostiene desde la práctica docente y a través de los planes y programas educativos un sistema heteronormativo-patriarcal y de que formas las y los docentes somos partícipes naturales de esta normalidad que permea el sistema educativo y por ende la sociedad en que vivimos.

Existen documentos legales que regulan las nuevas relaciones entre las personas, la garantía en cuanto al acceso y oportunidades educativas, pero esto no basta para eliminar de raíz las ideas y costumbres tradicionales de masculinidad hegemónica que han sido transmitidos a las nuevas generaciones, existen conductas y actitudes sexistas en muchos sectores de nuestra sociedad, en la escuela se transmiten por medio del currículum conductas y patrones sexistas que nada tienen que ver con el discurso oficial.

La dimensión de género se ve como una temática de moda, que a razón de los tratados

internacionales se está integrando en los diferentes ámbitos tanto políticos, económicos y culturales. Entre estos últimos entra el papel formador de la educación, que más allá de garantizar un acceso a la educación de forma equitativa se puede enriquecer considerando la formación docente con perspectiva de género.

¿De qué nos sirve la participación paritaria en los diferentes espacios, si no se tiene una verdadera conciencia de género y se siguen reproduciendo prácticas sexistas en los diferentes espacios? No se trata solo de integrar el género como una temática transversal¹ dentro de los programas educativo seria requerido encontrar formas que permitan más allá de los cambios en los recursos didácticos, replantear la posibilidad de brindar herramientas para desarrollar una práctica docente permeada de esta formación. De esta manera se podrían obtener cambios verdaderamente sensibles dentro de nuestra sociedad que permitan una convivencia armónica y respetuosa, y para ello se debe tener presente que la construcción de género es más allá de una construcción social, es una práctica subjetiva formada a través del largo proceso de nuestras vidas.

También existen diferentes vías a través de las cuales se puede reproducir el sexismo en los

¹ Los contenidos curriculares llamados temas transversales, toman como referente a la persona desde una dimensión biopsicosocial; en estos temas se haya implicada su sexualidad, su identidad sociocultural, los derechos humanos, el razonamiento, sus valores y juicios éticos y por tanto favorecen una educación integral ya que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores; de este modo, como sostiene Castellanos (2001) : “La transversalidad es un enfoque pedagógico dirigido a la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de determinados aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevantes con vistas a preparar a las personas para participar protagónicamente en los procesos de desarrollo sostenible y en la construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual.”

espacios escolares como son: La organización escolar y las prácticas pedagógicas, el lenguaje, el currículo y los libros de texto. En este ensayo me enfocare en el discurso pedagógico² y cómo este permea las prácticas a través de nuestras acciones las cuales a través del currículo oculto permiten la permanencia y transmisión estereotipos genéricos que contribuyen a legitimar la inequidad de género.

Los espacios escolares son desde lo que he observado y analizado un espacio que reproduce estereotipos masculinos y femeninos ya sea por acción o por omisión. Desde un análisis personal considero que existe una relación entre conocer, reconocer y asumir la conciencia del papel que juega la práctica docente a través de las experiencias personales, existe así la posibilidad de permitir una práctica docente reflexiva, consciente, responsable e incidente en una sociedad futura y así permitir promover prácticas de equidad y prevención de violencia en los espacios escolares y de esta manera crear en las escuelas ambientes de equidad y respeto.

En este análisis podemos ver inclusive como la educación refuerza como menciona Altusser (1988) su función como aparato ideológico del Estado, debido a su relativa autonomía, ya que aun y cuando está desligada de cualquier credo religioso y partidos políticos el hecho de estar supervisada por el mismo Estado, propicia que éste ejerza su influencia e incluso determine los contenidos a impartir, ya que el papel de las escuelas es incidente en la forma en cómo aprendemos. En que estos espacios de formación se nos permite aprender y construir, pero también son espacios reproductores de hábitos y costumbres que han permeado el conocimiento.

²El concepto de Basil Berstein afirma que el discurso pedagógico no se relaciona con la automatización de la producción de significados, constituye en sí una crítica a las pretensiones subjetivistas del discurso y a las pretensiones trascendentalistas del discurso como algo a lo cual el sujeto tiene acceso exteriormente.

En este sentido Magallón (1993) afirma que resulta interesante una proposición crítica ante la difundida posición en la cual se apologiza a la educación afirmando que ésta, en nuestro país, no funciona, que está atrasada respecto a otras pedagogías y que no cumple sus objetivos a lo que el mismo autor afirma que la educación, al menos en México, ha cumplido cabalmente su función ya que si el Estado quiere individuos ignorantes, individuos ignorantes tendrá, de allí la poca atención a programas culturales y al desarrollo académico y pedagógico. Esta afirmación se puede corroborar en el día a día que se observa en las escuelas y es reforzado a través de la sociedad quien se hace partícipe a través de los intereses de la economía mundial los cuales han sobrepasado los intereses del Estado-Nación y más allá, los intereses del alumnado de nuestras escuelas.

También afirma que la economía global precisa de aparatos ideológicos que legitimen su dominación y el sistema ideológico mercantilista tiene como base la producción, para lo que se necesitan profesionales competentes. De aquí que la educación ha sido encaminada a desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para la vida laboral.

Tomando en cuenta esto podemos encontrar la incidencia del papel docente en los procesos de aprendizaje de los alumnos, más allá de los contenidos curriculares, esta construcción que Sadovnik (2001) relaciona con “lo significado” como aquello que permea la actividad diaria, donde no sólo está lo que decimos, o hacemos, sino el cómo nos mostramos con aquello que decimos o hacemos. También lo podemos relacionar con el concepto de Bernstein (citado en Sadovnik, 2001) quien afirma que el discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados. Es decir se encuentra permeando la comunicación pedagógica.

Bernstein afirma que la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas, su teoría analiza una serie de

normas, y considera cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizá lo más importante, cómo “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas” (citado en Sadovnik, 2001).

El profesorado entonces encuentra en el aula el espacio para impartir el conocimiento y de que el alumno se lo apropie. Por ello es importante que el profesorado sea consciente de la relación de poder que existe en su papel formador y a partir de ello asumir una responsabilidad en la transmisión de conocimientos.

Se trata de saber cómo uno se “gobierna” a sí mismo. Se quiere demostrar cómo el gobierno de uno mismo se integra a una práctica de gobierno a los otros. Es decir, trata de llegar a saber cómo se forma una “experiencia”, donde están ligadas las relaciones con uno mismo y las relaciones con los otros (Foucault en Ceballos, 2005, p. 63).

Entonces el docente es un sujeto inmerso en procesos históricos que se basan en la construcción a través del tiempo, experiencias y esto permeado por los contextos en los que se desarrolla. Por ello retomo de Touraine (1969) el concepto de sujeto histórico, reconociendo que no es un actor concreto y se define por una cierta relación con la sociedad y por la posibilidad de reconocer su incidencia en el mundo. Touraine afirmaba que todo aquellos que realizamos es conocido como nuestras obras, en este caso el papel del docente se encuentra relacionado con esta definición, pues la docencia más allá de ser un trabajo, es una acción social y a partir de sus experiencias y momento social adecua sus prácticas a las situaciones que se presentan en el medio en el que le corresponde desarrollar su trabajo, trabajo que impacta directamente en una sociedad a través de sus actos y como el trabajo es una actividad colectiva, inmersa en relaciones sociales y transcripciones institucionales permean la construcción de las demás personas.

En este sentido la aspiración a la igualdad efectiva

entre hombres y mujeres es un objetivo fundamental en nuestros tiempos que se abre cada vez con más fuerza. Pero, existen diferentes obstáculos a eliminar para tener la posibilidad de desarrollar un nuevo modelo que integre más allá de una construcción de masculinidades diversas, un espacio de respeto a la diversidad de las diferentes formas de ser hombre y ser mujer. Estos aspectos serían retos a superar, en la búsqueda de un acercamiento a un modelo de equidad en los espacios escolares.

Reinoso (2011) afirma que una parte fundamental del reto se encuentra en la educación por la igualdad, la cual integrada transversalmente impactaría desde todos los espacios en el ámbito educativo. Afirma también que es desde la escuela que se pueden realizar una lectura crítica de la masculinidad tradicional, con el objetivo de romper con los signos patriarcales actuales y reformular un modelo de masculinidad, creando uno nuevo que apueste por varones sensibles y por la importancia de los sentimientos en contraposición a la agresividad, opresión y dominación del modelo actual.

La familia en este sentido es también una institución y agente de socialización que tienen el encargo social de educar las relaciones sociales entre los seres humanos que en ella se forman, al mismo tiempo constituyen vías a través de las cuales se transmiten estereotipos de género, pero también se convierten en elementos determinantes en la superación de ellos (Reinoso, 2011).

Es tarea de la escuela transmitir saberes desprovistos de estereotipos de género, una educación no sexista en sus educandos, y lograr el crecimiento personal de los individuos despojados de todo tipo de prejuicios (Reinoso, 2011). En este sentido la propuesta que presenta Picardo (1998) de ideas transparentes que puedan materializar e historizar en proyectos concretos, ideas que no estén distorsionadas por filtros grupales, ideas que interactúen dialécticamente con la historia, con la gente, que surjan de las necesidades e inquietudes,

de los problemas y vicisitudes, esto permitiría un prototipo ideológico basado en los tiempos actuales y las necesidades reales de interacción entre las personas.

Van Dijk (2002) propone por su parte que el conocimiento de los eventos personales e interpersonales, almacenados en la memoria episódica, se hacen exhibiendo modelos mentales de eventos específicos y generalizados de tipos de eventos personales, junto a las representaciones esquemáticas que incluyen el conocimiento y las opiniones acerca de las personas que se conocen (Citado en Leal, 2009).

Es decir como docentes estamos contruidos en un ambiente donde la construcción subjetiva tiene un impacto importante en nuestro ejercicio profesional, de aquí que el discurso pedagógico se construye por medio de un proceso dialógico intersubjetivo, expresado por la transmisión de conocimientos en un ambiente específico, el cual debido a su fin didáctico, busca provocar un aprendizaje de este conocimiento, pues, además de los métodos y procedimientos para llegar al conocimiento, también requiere de un modelo para el mismo.

No se puede hablar de discurso pedagógico sin establecer una la relación participativa de los usuarios en la práctica docente. Se ha afirmado que el discurso es un acto comunicativo , con la intención de transmitir algo en una situación determinada, como parte de la vida social, y a la vez como instrumento que crea las relaciones en contexto(Leal, 2009).

Berstein(2001) afirma que el discurso pedagógico es la regla que inserta un discurso de competencia en un discurso de orden social, a la comunicación especializada mediante la cual se realiza la transmisión -adquisición entre sujetos pedagógicos, a partir del dominio de un discurso regulador, a los cuales llama agentes discursivos dominantes (médicos, profesores, etc.) revelándonos una postura que está fuertemente

sesgada por la fuente de poder de las ideologías del discurso. Fijando nuestra atención en la educación formal y contextualizada del aula con los agentes discursivos genéricos y pedagógicos, a lo que Norbert (2006) describiría como lo que vincula a los hombres entre si y aquellas valencias emocionales que vinculan a las personas en relaciones facetoface o bien indirectamente a través de la referencia de símbolos comunes, esto hace posible la conciencia ampliada del “yo y nosotros” de las personas individuales, conciencia que constituye el vínculo de unión para el mantenimiento de la cohesión.

Por ende el discurso pedagógico es entonces una relación dialógica entre el enseñante y el profesorado, inmersos en una cultura, por ello la práctica docente, la acción y la interacción entre ambas partes supone proceso mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades comunitarias y las ideologías que se reflejan en el comportamiento social. El discurso pedagógico es un acto comunicativo compartido, es una práctica cultural y social dialógica intra e intersubjetiva, en el cual existe un intercambio que puede ser algo más que el conocimiento (Leal, 2009).

Entonces si el conocimiento, es la primera forma de poder que se instrumenta, la escuela y la educación cumplen múltiples funciones en la sociedad: económica, política, ideológica, cultural, pero también un elemento para contribuir a la liberación de los pueblos y brindar a las personas esta capacidad de poder a través del conocimiento. Con esto quiero decir que, la escuela es una de las instituciones con mayor poder y es a través de ellas que el poder se reproduce constantemente, no sólo desde la cuestión administrativa (que aquí no existen dudas acerca de las posiciones de poder y las formas en cómo estas se aplican/implementa dentro de las instituciones) sino desde la más palpable y cercana que sería de las y los docentes a las y los alumnos y otras como las diferentes estructuras que atraviesan el sistema educativo como son: los

padres de familia, la sociedad, la comunidad, los directivos, el sistema y la misma subjetividad que permea la práctica profesional docente. Empezare primero con que para ser activo debemos de ser conscientes, luego llevar a cabo las acciones que nos permitan desarrollar nuestros objetivos y metas. Es por ello, que debemos sentirnos capaces, libres y con el poder de desarrollar eso que nos hemos planteado.

Además, ser un actor dentro de esta estructura de poder es necesario tomar consciencia de esta capacidad que como personas tenemos y para ello es importante retomar algunos aspectos claves para saber de dónde partimos, recuperar nuestros cuerpos, nuestras memorias y nuestras propuestas y hacer de nuestro cuerpo el campo de acción que permita la agencia en los espacios escolares. Dolores Corregido (2011) nos invita a una transformación social a través de una acción que permita la des-naturalización de las normas y artefactos culturales que han formado la construcción del cuerpo, esto permitiría a las y los docentes un campo de acción donde se les estaría posibilitando como actores y actuantes dentro del mismo sistema y no solo como simples ejecutores. La autora nos da la posibilidad de que como docentes podamos ser actores dentro de la educación, utilizar nuestros cuerpos como un instrumento personal de conocimiento, pensar desde y con él y entonces así poder formar parte de un colectivo donde se crean espacios de expresión, reflexión, creatividad y co-construcción.

El control del poder en las instituciones se encuentra en los docentes, los cuales a través de sus experiencias han producido y reproducido los conocimientos dentro de sus espacios de incidencia, pero también son reproductores de diferentes formas de conocimiento androcéntrico que ha mantenido a la humanidad sumida en espacios normalizados y normalizantes, son entonces las instituciones que requieren dejar de ser panópticos para poder ser transformados, más allá de su estructura política, se debe crear revoluciones científicas dentro de estos espacios,

crear conocimientos que nos lleven a una reflexión personal acerca de donde estamos y hacia dónde queremos ir.

Minello (2002) afirma que hay distintas aproximaciones teóricas al estudio de la masculinidad, pero que uno de los caminos más fructíferos es verla como parte de las relaciones de género, en base a esto encuentra la necesidad del trabajo empírico, e investigación de campo que permita entender la masculinidad como integrante de una perspectiva de género, aprovechar todos los métodos y técnicas adecuados al objeto de estudio de cada investigación, entender la historia del género, serían caminos que nos llevarían a contribuir a la construcción de ese concepto todavía inacabado que es la masculinidad. La coeducación y la educación cooperativa son buenos métodos para conseguir los retos de los que hablamos.

Pescador (2011) y Keijzer (1997) plantean que es necesario un cambio desde la educación, siendo la escuela el espacio donde se confrontan, conforman, aprenden y practican las relaciones de género, y ven ese espacio como un escenario para desactivar la educación y el trato sexista y descubrir las relaciones igualitarias.

Reinoso (2011) por su parte afirma que uno de los caminos para lograr esta nueva construcción de masculinidades es la coeducación, entendida como la educación en igualdad, la inclusión de contenidos de igualdad en todas las enseñanzas escolares formales y no formales, lo que ayuda en gran medida a desmontar el modelo tradicional de masculinidad opresora y dominante hacia las mujeres, creando un hábito de actuar conforme al marco comunitario, trabajo en equipo y así fomentar el compañerismo y la igualdad, la comprensión hacia las persona.

La coeducación según Keijzer debe ser entendida como una intervención especial que fomenta valores, actitudes, modelos culturales y capacidades que contribuyan al auténtico

desarrollo integral de mujeres y hombres sobre la base del reconocimiento de dos sexos no enfrentados: equidad sobre la base de las diferencias.

Picardo (1998) por su parte propone un aparato ideológico construido a través de las necesidades de las personas, no de las estructuras políticas, es decir de una realidad plausible y no de intereses estructurales, este aspecto en educación brindaría una visión amplia de que enseñar y como se puede aprender.

Conclusión

Es relevante que cada una de las personas que se encuentran en el ámbito educativo, específicamente aquellos que están al frente de un grupo como maestros sean personas con un poder de acción, decisión y consciencia con perspectiva de género que permitan desde las acciones implementadas en el aula el desarrollo no solo de nuevas formas de conocer, sino de diferentes formas de ser.

Las y los docentes en esta capacidad de co-construir conocimientos tienen esta posibilidad de no sólo ser el poseedor de una verdad absoluta, o bien de utilizar su conocimiento como parte de control, sino más bien deberíamos de propiciar saberes colectivos que permitan a través de las experiencias enriquecer y potencializar las capacidades de cada una de las personas sin importar edad, sexo, raza, cultura, entre otras dimensiones.

Los espacios escolares deben de reconocerse como espacios de cambio, brindando oportunidades de aprendizajes no solo académicos sino de socialización, en los que impere el respeto, si la escuela es un sistema que permite, mantiene y/o sostiene una estructura de ideas, formas y creencias que legitima ciertas acciones, es entonces desde estos espacios que se puede abrir las posibilidades de nuevas formas de conocer, hacer y ser en una sociedad.

El conocimiento más allá de construirse dentro de los espacios escolares se puede construir permitiendo seres más analíticos, reflexivos y conscientes de los otros y las otras. El control del poder en las instituciones se encuentra en los docentes, los cuales a través de sus experiencias han producido y reproducido los conocimientos dentro de sus espacios de incidencia, pero también son reproductores de diferentes formas de conocimiento androcéntrico que ha mantenido a la humanidad sumida en espacios normalizados y normalizantes, son entonces las instituciones que tienen la posibilidad de dejar de ser panópticos para poder convertirse en transformadores sociales, más allá de su estructura política, cabe la posibilidad de abrir espacios que permitan crear revoluciones científicas que propicien un universo de conocimientos que inviten a la reflexión personal acerca de donde estamos, hacia dónde queremos ir y cuáles son las posibilidades en ese proceso.

Entonces, si el conocimiento se forma a través de la relación con las personas, y estas se encuentran inmersas en diversos contextos, como la cultura, la sociedad, las condiciones tanto personales como históricas y sociales, estas se encuentran en un constante cambio, por ende el conocimiento es un proceso en constante construcción y variando conforme las sociedades se van transformando. Por lo tanto generar estos espacios de construcción que permitan el desarrollo humano con perspectiva de género puede posibilitar la construcción de otras formas de conocer con base en las diferentes experiencias que brindan los espacios escolares.

Es complicado eliminar todas las prácticas sexistas que ya permean nuestra vida, y que reproducimos con una naturalidad que en ocasiones da miedo, por ello es que considero que para generar espacios de equidad en las escuelas son las y los docentes las primeras personas en ser tomadas en cuenta y entonces realizar un trabajo de coeducación desde las y los docentes.

Las y los docentes deben ser más allá de la solución

a implementar una perspectiva de género en los espacios escolares, podrían ser vistos como la herramienta estratégica que permitirá espacios de construcción de conocimiento igualitario y espacios de convivencia sin violencia.

Referencias bibliográfica:

Pescador Albiach, Erick. 2011. Masculinidad y violencia. En “voces de hombres por la Igualdad” comp. José Ángel Lozoya y José María Beyadona. Editado Chema Espada pp. 109 - 125. Disponible en <https://vocesdehombres.wordpress.com/indice-y-autores/>

Corregido, Dolores Juliano. 2011. Introducción, en Cuerpos políticos y agencia.

Keijzer, Benno. 1997. El varón como factor de riesgo: masculinidad, salud mental y salud reproductiva, en Tuñón Pablos, Esperanza (coord.) Género y salud en el sureste de México. El Colegio de la Frontera Sur y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Pp. 197-216

Freire, Paulo. 1996. Política y Educación. Siglo XXI editores S.A. de C.V.

Leal Ladrón de Guevara, Alejandra. 2009. Introducción al discurso pedagógico. Horizontes Educativos, vol.14, num.1 pp. 51-63 Universidad del BioBio. Chile

Magallón Anaya, Mario. 1993. Filosofía política de la educación en América Latina. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Minello, Martini, Nelson. 2002. Masculinidades: un concepto en construcción. Nueva Antropología XVIII.

Norbert, Elias. 2006. Interrelaciones de entramados: problemas de las vinculaciones sociales. En Sociología fundamental. Gedisa editorial. Barcelona, España. Pg 161-191

Picardo Joao, Oscar. 1998. Ideología y desideologización: Aproximación al concepto. Theorethikos. Universidad Francisco Gavidia. Año 001, Núm. 006. El Salvador.

Reinoso Castillo, Isabel y Juan Carlos Hernández Martín. 2011. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol.3 Num.28 Junio 2011. Disponible en:

<http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>

Van Dijk. 1996. Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI editores. Mexico.

Sadovnik, Alan. 2001. "Basil Bernstein (1924-2000)." Prospects (00331538) 31 (4):607.

La Educación Perdida

Andrés Elías

Mtro. en Investigación Educativa Aplicada
por la UACJ

Educación a un ser humano consiste en proporcionarle los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe, tiene razones para creer (o dudar), y comprende, así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica y para percibir el lugar que ocupa en la historia.

Gary Fenstermacher



Por la noche, mientras dormía, un viento neoliberal entró al salón de clases y de un tajo arrebató dos de mis más preciados tesoros, el pasado y el futuro; tan sólo me dejó el presente, ataviado en traje gris y corbata a cuadros. Con el aula vacía este esquelético presente parecía más lastimoso que de costumbre, su silueta era raquítica. Su ojos me decían que la vaciedad era nuestro perenne destino, tan sólo salpicado de breves y orgásmicos dejos de superflua felicidad producto de alguna compra de centro comercial. Sin el pasado fui incapaz de encontrar la educación perdida; como un destello de noche los fines de la educación se desvanecieron, y en su lugar quedó tan sólo la idea de adiestrar personas para mantener en marcha esta fría maquinaria productiva. De pronto me encontré sin rumbo, perdido.

El futuro también se desvaneció, quizá huyó para no ser corrompido; me dejó sin sueños. Lo que más extraño sin embargo, es la esperanza, ella era quien me sostenía; con cada minuto que paso alejado de su presencia, me parece más complicado imaginar que es posible otra sociedad, otra educación, otra escuela. Empiezo a creer que este mundo, en su estado actual, siempre existió y siempre existirá. Otra educación no sería posible...

Cómo imaginar la otra educación cuando el fatalismo nos absorbe, qué decir en estos convulsionados tiempos en que la escuela se

presenta como el peor de los males y la madre de todas las desgracias; en estos momentos en que ser docente es casi pecaminoso, tanto como ser político. Imaginar una educación distinta en estos inhóspitos tiempos es un acto de fe. Embadurnado en este halo cuasi-religioso permítanme hacerlo, tal vez en el acto regresen el pasado y el futuro.

Imagino para mi pueblo una educación distinta, **que favorezca el conocimiento pleno y la reafirmación de la persona**, con toda la complejidad que la caracteriza, y no solo con la cruda silueta que le ha dibujado el engaño de la globalización, una educación centrada en la persona y en sus intereses; **que nos eduque en, y para la vida armónica en comunidad**, abierta e incorporada a la sociedad, cimentada en la conciencia colectiva de un sujeto respetuoso de sí mismo, de todos los seres vivos y de la naturaleza; **que nos incite a buscar de manera permanente la transformación de nosotros mismos y de la sociedad**, en aras de mejores y más justas relaciones de vida, con un pensamiento crítico-reflexivo, dispuesto a la acción, y a develar las relaciones de dominación que buscan el condicionamiento de los seres humanos; **que trabaje en el desarrollo de nuestra capacidad de comprensión**, a través del ejercicio de habilidades cognitivas de orden superior y el amor por la lectura.

Una educación que *fomente el aprendizaje de conocimientos pertinentes*, incluyendo nuestra historia y cultura local, regional y universal —realmente universal—, y no la versión occidental de un mundo fragmentado; *que incluya la formación para el trabajo*, no como un mecanismo de adiestramiento al servicio de la explotación, sino para construir una conciencia de participación y compromiso colectivo, que no disocie la teoría de la práctica, como si pudiéramos actuar sin pensar, o como si el pensamiento sólo condujera a permanecer estáticos, y además que nos acerque a situaciones reales de trabajo, que a fuerza de realidad cobren pertinencia; y por último *que potencien el desarrollo físico integral y el ejercicio pleno y responsable de la sexualidad*. Esta es la educación que sueño.

Dicho planteamiento educativo, con objeto de guardar congruencia, sería orientado por al menos cinco valores, que de manera transversal permearían un currículo, concebido más como una provocación que como una camisa de fuerza que ciña a sus actores. Dichos valores son *el amor*, como un sentimiento de afecto que —necesariamente— nos lleva a una situación de entrega; *la equidad*, en donde la conciencia y el deber priman sobre la ley o las prescripciones rigurosas de la justicia; *la integridad* que da cuenta de personas rectas —que no perfectas—; *la libertad* que permite a los seres humanos hacer, no hacer, o hacer algo distinto si así lo desean, producto de una reflexión responsable; y finalmente, *la solidaridad*, que nos permite tomar como propias las causas ajenas y nos enseña a caminar juntos. Seguramente tras un ejercicio reflexivo de mayor talante surgirían otras propuestas, permítanme expresar mi sueño, que aunque incompleto, me posibilita mirar al horizonte.

Por supuesto que esta utopía educativa no sería posible si no arrancamos al autoritarismo de nuestras aulas, si como docentes, no accedemos a abandonar al báculo y a caminar al lado de los estudiantes, que lejos de ser ovejas por dirigir, son seres humanos con quienes aprendemos y somos.

México y América Latina merecen una educación distinta, es tiempo de que la columna vertebral del mundo levante su voz y traiga de vuelta a la educación perdida que olvidamos en la academia, y que el viento neoliberal intenta ocultar a nuestros ojos.



Paradigmas e investigación educativa

Mtra. Sara Torres-Hernández
Docente Investigadora en el CCHEP
sara.torres.h@cchep.edu.mx

El presente artículo presenta una reflexión sobre la construcción del conocimiento científico y la manera como éste permite representar la realidad que el investigador desea conocer; la forma en la que se organizan estos conocimientos de acuerdo a su origen, naturaleza epistemológica, ontológica y metodológica conforman paradigmas. El establecer un acercamiento a lo que son los paradigmas en investigación educativa permite establecer que hay diferentes modos de acercarnos a la realidad y que desde cada uno de ellos es posible construir conocimientos científicos. Además que los paradigmas en la generación de conocimientos, particularmente los relacionados con la educación tienen una particularidad que los distingue y hace únicos; depende de nuestra necesidad de conocimiento la selección del que nos ayude a lograr el objetivo de investigar.

Ciencia y conocimiento científico

A lo largo de la historia el ser humano ha buscado la manera de comprender, conocer, explicar y de alguna forma replicar el mundo y el universo, con la intención de poder mejorarlo. Los modos y condiciones por las cuales se acerca a este conocimiento evidencian la evolución de la humanidad y su forma de ver el mundo, al mismo tiempo que éstas influyen en su progreso.

El conocimiento de la cotidianeidad permitió contar con elementos de análisis y reflexión sobre las cosas que sucedían en la vida diaria. Sin embargo al concebir el mundo y las necesidades de conocimiento de los seres humanos, se generaban expectativas de aprendizaje. El hombre como ser social ha evolucionado en sus formas de relacionarse y en las maneras de entender el mundo, las prácticas diarias por convivir y sobrevivir en el entorno natural y social han dan pauta para la generación de conocimientos. El

indagar sobre la evolución en los seres vivos y la vida; así como la forma en que buscamos conocerla y entenderla, brindó herramientas para promover aprendizajes y posturas, tanto filosóficas como científicas.

Los ejercicios para atender las nuevas necesidades producto de la socialización e industrialización y de relación con el entorno, así como el intento que se hace por objetivar cada vez más la conceptualización de la realidad, han provocado la evolución de la generación de conocimientos.

Los primeros acercamientos al conocer se dieron tras buscar revelar los misterios de la vida humana y el universo material, siendo la religión quien ocupó hasta mediados del siglo XIX el primer lugar en torno a la cultura; sin embargo, la introducción del estudio de las ciencias naturales y la aparición del método científico genera nuevas posturas en las formas de entender y explicar el mundo.

La ciencia comenzó a reivindicar la independencia de sus conocimientos, desafiando y desplazando los basados en los libros sagrados y en otras fuentes de autoridad de las que se nutría la doctrina de la Iglesia cristiana. La ciencia comenzó a usurpar el puesto de la teología como foco de los niveles más profundos de reflexión filosófica (Harré, 2002, p. 208).

Ante la necesidad del hombre por conocer de manera racional, cobra vital importancia la observación, pues permite organizar las ideas al recurrir a sus nociones previas en busca de una representación teórica. La ciencia reconstruye lo real al intentar construir un mundo a imagen de la razón (Bachelard en Huisman y Vergez, 2000).

Observar el mundo para conocer involucra ser parte de un colectivo, por ende de una cultura y con ello implícitamente se porta un lenguaje tanto verbal como mental. La observación permite poner de manifiesto las descripciones, explicaciones y reflexiones sobre los hechos que registramos; en palabras de Bachelard y Duhem un hecho “es un

modelo teórico de interpretación que habrá que establecer o probar” (Citados en Fourez, 1994, p. 29).

La observación de los hechos ha generado un enfoque de la realidad, esta perspectiva permite ver al mundo de determinada manera, la construcción de estas ideas y su organización han dado pie a las teorías científicas.

El conocimiento obtiene valor cuando puede ser defendido con fundamentos metodológicos, no importa la postura que lo sostenga. La ciencia es una actividad privativa de los seres humanos, por tanto dice Maturana adquiere validez y sentido sólo dentro de la experiencia humana en el contexto que se origina y en razón de la reformulación que hacemos al aplicar el criterio de validación de las explicaciones científicas.

La observación del mundo como construcción social implica un componente de fidelidad, en el entendido de que toda observación o trabajo teórico, se ubica en una comunidad humana y con ella se relaciona, al mismo tiempo que tiene una historia y un mundo que no controlamos (Fourez, 1994).

Al buscar obtener una visión objetiva del mundo, hacemos una representación del mismo.

Tradicionalmente el problema del conocimiento científico se presentaba en dos planos. En el primero, que podría denominarse el plano empírico, el conocimiento científico obtenía datos objetivos confirmados por diversas observaciones y experimentos, y a partir de esos datos surgían teorías que, según se pensaba, «reflejaban» lo real. En el segundo plano, la coherencia lógica de estas teorías debía garantizar su verdad como sistema de ideas (Morin en Fischer, Retzer, y Schweizer, 1997, p. 98).

Se suponía con ello que situar en un lugar privilegiado la experiencia y por otro a la lógica se podría tener el control del conocimiento. Sin embargo, esto sólo llevó a tener una visión parcial

de esa realidad. Lo que conocemos del mundo son sólo versiones de él pues traducimos la realidad en representaciones, conceptos, ideas y, finalmente, en teorías (Morin en Fischer, et. al., 1997).

La producción del conocimiento está pues condicionada por componentes que a su vez se encuentran mutuamente relacionados: los bioantropológicos y culturales.

Estos elementos permiten hacer una lectura del mundo, organizada a través de la teoría; y debido a que existen elementos socioculturales que la definen, hay una ideología que subyace en toda teoría. Ideología entendida como un sistema de ideas (Morin, 2004).

En la medida en que encontramos un patrón general que nos explique de manera congruente y convincente lo convertimos en algo universal. Entonces el conocimiento científico se va construyendo conforme al modelo que empleamos para ver la realidad. La epistemología como saber verdadero puede ser tomada como una tarea que iba a cuestionar si lo que se decía saber científico es una verdad.

Ahora la ciencia ya no busca la verdad, sino el conocimiento, pues este permite organizar la información; conocer es traducir esa realidad que observamos.

Un conocimiento científico es producto de un proceso metódico y sistemático de indagación, su estructura permite representar la realidad, además aporta elementos para describirla, comprenderla, explicarla, replicarla o transformarla. La ciencia, el conocimiento científico y la sociedad se encuentran íntimamente ligados, pues es el ser humano el que se dedica a conocer. Para llevar a cabo el proceso de generación de conocimiento científico es necesario la interacción de tres componentes: el sujeto que conoce, el objeto por conocer y el conocimiento que surge de este conocer.

“El mundo en que hoy vivimos se caracteriza por sus interconexiones a un nivel global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales son todos recíprocamente interdependientes” (Martínez, 2011, p. 38). La organización de estos conocimientos en teorías, la ideología que subyace, la metodología empleada para conocer, es lo que da paso a la generación de paradigmas.

¿Para qué son útiles los paradigmas?

La organización de los sistemas de ideas, implica que hay principios de exclusión y de inclusión, involucra además la naturaleza bajo la cual ha sido concebida. “Debemos colocar los paradigmas siempre en el contexto total de las condiciones socioculturales y ubicarlos en el núcleo de las ideas que una cultura tiene de sí misma” (Morin en Fischer et al., 1997, p. 104). Por ende los paradigmas serán producto de la cultura al mismo tiempo, sin embargo las condiciones bajo las cuales se genera no significa que necesariamente sea verdad, representan una forma de ordenar la sociedad.

Ante la búsqueda de una científicidad de los conocimientos y las teorías surge una postura que incluye la visión de expertos. Se entiende pues que un paradigma incluye la organización de discursos y teorías promulgados por un grupo de científicos, pues ubican conocimientos y les dan sentido. Kuhn define paradigma “como conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Sandín y Paz, 2003, p. 7).

Con esta postura se identifica a la ciencia como una organización que requiere control en los resultados, pues un paradigma necesita de elementos que lo prueben o lo refuten, sirve como base de juicio, se emplea por consenso.

Kuhn señala que en “la producción del conocimiento científico no sólo intervienen elementos intelectuales, lógicos y racionales,

como se sostenía hasta los años sesenta, sino que se halla determinada por factores actitudinales, afectivos, sociales y políticos” (Sandín y Paz, 2003, p. 8).

Al concepto que expone Kuhn se le agregan elementos como el que existe un marco conceptual y metodología determinada; con esta postura se supera la linealidad de la verdad como reflejo de la realidad; el saber científico adquiere matices relacionado con la historia y el contexto en el que se produce. Es decir, la lógica ya no es suficiente, hay que sustituir por modelos elementos sociohistóricos.

Por lo que los resultados de la investigación reflejan una realidad que se relaciona con un contexto en particular, el cual no escapa a los marcos conceptuales de los involucrados en el proceso de indagación. Permitirá establecer referentes conceptuales sobre el objeto en estudio de acuerdo a la lógica de los discursos analizados.

Conocer de acuerdo con Morin (2004) es traducir la realidad del mundo exterior, dónde todos somos coproductores del objeto que queremos conocer, y que la objetividad depende también de la subjetividad.

Dicho de otra manera, “los principios de separación, diferenciación, conexión y oposición que prevalecen actualmente en la ciencia dominan no sólo las teorías sino que a la vez regulan la organización técnica y burocrática de la sociedad” (Fischer, et. al. 1997, p. 104). Existe pues una relación en el modo de organizar el conocimiento y la sociedad que participa en ello.

El principal problema del paradigma se arraiga en la organización social, la mente y la inteligencia; lo cual no es visible a simple vista.

Martínez (2011) aporta elementos que permiten identificar como paradigma va más allá de cada una de las distintas disciplinas, abarca las ciencias en su totalidad y racionalidad; estas formas de generar y controlar el pensamiento, necesitan una referencia en la epistemología para ser tangibles.

Señala además que los paradigmas de las ciencias no están en crisis sino el modo de conocer.

Conocer es siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada estructura. Pero, a su vez, el método para alcanzar ese conocimiento también estará siempre ligado a un paradigma específico (Martínez, 2011, p. 38).

No existen pues posturas neutras, el modo de conocer depende de los períodos históricos, de la geografía, del momento económico, social, cultural y de las capacidades de los seres humanos para dar sentido y simbología a las representaciones de la realidad.

Paradigmas e investigación educativa

Los paradigmas en tanto regulan los procesos y formas de ver el mundo, precisan también los valores reconocidos en el grupo de científicos que lo sustenta, las preguntas a responder, las reglas para lograrlo y la manera de interpretar las respuestas; este grupo de cualidades o características permiten diferenciar un paradigma de otro.

Los paradigmas responden a tres principios, dimensiones o supuestos básicos: *El ontológico, epistemológico y metodológico* (Sandín y Paz, 2003).

El ontológico. Expone la naturaleza de la realidad investigada, la forma cómo se construye, si es dinámica, global, múltiple, construida en un proceso de interacción con la misma, expone la creencia que mantiene el investigador. ¿Puede conocerse realmente las cosas de la realidad, es tangible esa realidad?

El supuesto *epistemológico.* Establece el modelo de la relación entre el que conoce (investigador) y lo conocido (investigado). Señala la naturaleza de la realidad social y la manera cómo se conoce y se puede comunicar lo conocido.

El metodológico. Posición metodológica con

relación en los supuestos ontológicos y epistemológicos. Indica la forma de proceder del investigador para descubrir lo cognoscible.

Aunque inicialmente la investigación educativa se asociaba a dos paradigmas, el primero denominado empírico-analítico, positivista y el segundo interpretativo o hermenéutico; posteriormente se señalan tres paradigmas que nos permiten analizar la realidad desde sus diferentes enfoques: el positivista, interpretativo y el crítico. Sin embargo recientemente se incluye el emergente.

Es necesario saber que los diferentes paradigmas aportan diversos elementos para el conocimiento de la realidad, el reconocerlos ayuda en la selección de la manera cómo deseamos acercarnos a ella.

Referencias

- Fischer, H. R., Retzer, A., & Schweizer, J. (1997). *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Harré, R. (2002). *Mil Años de Filosofía*. Madrid, España: Taurus.
- Fischer, H. R., Retzer, A., & Schweizer, J. (1997). *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Harré, R. (2002). *Mil Años de Filosofía*. Madrid, España: Taurus.
- Huisman, D., & Vergez, A. (2000). *Historia de los filósofos*. Madrid, España: Tecnos.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maturana, H. (1997). *La realidad ¿objetiva o construida?* (Vol. Tomo I). Barcelona, España: Anthropos.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: GEDISA.
- Sandín, E., & Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

concreción ambiguas; la cantidad de expectativas y requerimientos que se le solicitan. Ante esto, el autor sugiere orientar la acción directiva mediante la asunción, promoción y consenso de valores con las personas de la comunidad educativa.

La cuarta y última particularidad que defiende Antúnez es que la escuela no es una empresa y, por lo tanto, los modelos, instrumentos y prácticas de dirección de otras instituciones no educativas que se proponen, deberán analizarse y reflexionarse en colectivo y tomar decisiones favorables para todos los miembros de la comunidad escolar.

El capítulo II titulado: *¿En qué consiste gestionar una escuela?* Propone diferentes nociones de gestión: la gestión como acción y efecto de la administración material de la escuela; la gestión como conjunto de actuaciones propias de la función directiva; la gestión como tarea por encargo y la gestión en un modelo democrático.

Recomienda la noción de gestión escolar en un modelo democrático, que incida en los cinco ámbitos, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, en función de sus capacidades propias para desarrollar acciones orientadas hacia la consecución de objetivos institucionales, que sean evaluados por ellos mismos, con un alto grado de autonomía. Los ámbitos a que se refiere son: académico, administrativo, de gobierno institucional, de los servicios y de la relaciones. Este último lo vincula con los cuatro anteriores, ya que considera que las relaciones interpersonales se dan en cada uno de ellos.

Presenta algunas posibilidades y también limitaciones que ofrece la conveniencia de incorporar a los padres en la gestión de la escuela mediante procesos de participación y cooperación. Aún así, aboga porque la escuela ejemplifique los valores democráticos y, para ello, invita a la reflexión sobre las culturas y creencias que se tiene con respecto a la participación de los padres; así como considerar los diferentes niveles de participación.

En el capítulo siguiente: *¿Es posible el liderazgo académico?*, el autor diferencia la noción de líder con la de autoridad, señalando que lo ideal es que la persona con la acreditación y el nombramiento oficial sea a la vez un líder. Así mismo, señala que para influir en la conducta de las personas se requiere una autoridad en que apoyarse y que ésta proviene de diferentes fuentes: Autoridad por la posición que le da un nombramiento, autoridad personal que se gana por el carisma y el trato con las personas, autoridad de experto por el dominio que se tiene de la función que realiza y autoridad por la oportunidad que se da de acuerdo a las circunstancias. Cabe señalar que la autoridad de experto y por la oportunidad son las que al autor afirma que posibilitan un liderazgo académico, siendo éste a su vez el promotor de la mejora del desempeño profesional de los docentes y el aprendizaje de los alumnos.

En el capítulo IV: *¿Qué podemos hacer para motivar al equipo docente?* el autor hace evidente la necesidad de estar motivados para llevar a cabo una tarea profesional eficiente en cualquier área y, en el caso de la escuela, señala al director como el profesional pertinente para conseguirlo, creando los medios y los escenarios favorables para que las personas sean capaces de motivarse.

En el texto se invita a los directores a reflexionar sobre las causas de la desmotivación de los docentes, señalando que pudieran ser las mismas que el director genera, con su estilo de dirección o bien con su limitada influencia; sin embargo, acepta que hay causas de tipo personal de la vida de los docentes, de la propia administración, de pocos incentivos profesionales, de apoyos paternalistas sindicales, entre otras, en las que el director tiene poca injerencia.

Otra de las causas de desmotivación que tiene que ver con el docente es la falta de capacidad para desarrollar el trabajo y en este caso señala el autor que el directivo puede y debe actuar para orientarlo. Es en este momento cuando el directivo ejerce su liderazgo académico.

Serafín Antúnez, Marcos (2013). Una brújula para la dirección escolar: Orientaciones para la mejora.

El director líder, el líder académico en una gestión democrática

*Mtra. Dolores Bencomo Ferrales
Doctorante en la URN
Directora de la Escuela Primaria
Ignacio Allende*

El libro *Una brújula para la dirección escolar: orientaciones para la mejora*, del autor español Serafín Antúnez Marcos, parte de hacer un reconocimiento hacia la figura del director como la principal clave para el éxito de una institución educativa. Valora la infinidad de estilos, creencias, capacidades y posibilidades que poseen para enfrentar la compleja tarea, de lograr aprendizajes en niños y adolescentes de su escuela.

Narra de una manera breve y sencilla cómo se adquiere el puesto de director a través de escalafón, siendo la antigüedad el factor más importante y, sin entrenamiento previo, se enfrenta de pronto en la difícil tarea de conducir toda una institución. Aprende en la práctica, mediante el ensayo y el error. Se consolida a través de la experiencia.

Reconoce las pocas posibilidades que tiene el director de acceder a cursos de formación continua, ya que la mayoría de éstos se ofertan para los docentes, al cual el director asiste como invitado. Asimismo acepta, las mínimas posibilidades que tiene el director de compartir mediante un trabajo colaborativo con sus colegas, debido a las exigencias administrativas que priorizan sus superiores.

Antúnez explicita la necesidad de un líder académico no en teoría, sino en la práctica, y de una gestión democrática donde prevalezca el diálogo, la participación y la toma de decisiones compartida. Los argumentos para ello son el compromiso que se asume cuando se es partícipe de las decisiones, la motivación que se genera en todos los involucrados, así como la credibilidad

ante una autoridad experta. Por ello, el autor propone la formación del director antes de asumir el cargo y durante su práctica profesional, así como espacios para dialogar con sus iguales, intercambiar experiencias y compartir saberes de manera sistemática. El objetivo principal del libro es ayudar a que los directores escolares mejoren su desempeño profesional, e invitarlos a una conversación profesional durante la lectura y análisis del mismo.

El libro está estructurado en cinco capítulos, además de presentar la bibliografía base, así como páginas de internet en las que pueden realizarse consultas sobre el tema central del mismo.

En el capítulo I: *¿Qué tiene de peculiar dirigir un centro escolar?* el autor establece cuatro diferencias claras entre dirigir una empresa y un centro escolar. A estas diferencias les llama particularidades, además establece las consecuencias y guías de acción para cada una de ellas. La primera particularidad se refiere a la escuela como institución donde se establecen las primeras relaciones fundamentales de socialización, constituyéndose una comunidad escolar donde participan múltiples actores. Ante esta particularidad el autor propone como consecuencia incorporar mediante metodologías de entrenamiento adecuado el aprendizaje de las habilidades sociales en los programas de formación permanente de directivos escolares. Además reconoce a la institución educativa como un espacio lleno de emociones.

En la segunda particularidad aborda a la escuela como institución para satisfacer derechos tanto del alumnado como de los educadores, padres, personal administrativo y auxiliar; la consecuencia de acuerdo al autor será velar porque se satisfagan los derechos de los actores de la comunidad escolar, ofreciendo acciones de seguridad y protección con finalidades de prevención, siendo ésta una prioridad de la función directiva.

Una particularidad más tiene que ver con la variedad de objetivos que se plantean en una escuela, y que a menudo son de formulación y

El autor hace una aportación muy importante al señalar las pautas para mejorar la práctica directiva y aumentar la motivación de los maestros. Entre otras, señala la necesidad de destruir leyendas, prejuicios y estereotipos que se han generalizado con respecto al desempeño de los docentes y a su capacidad para trabajar en equipo y llevar a cabo acciones decididas como: apelar a las convicciones profundas de la persona, promover las tareas de éxito y satisfacción, predicar con el ejemplo, reforzar el sentimiento de pertenencia. Además agrega promover el protagonismo intelectual, evitar la rutina, favorecer condiciones laborales, proponer tareas profesionalmente atractivas y útiles, aprovechar las capacidades de todos y mostrar reconocimientos.

En el último capítulo: *¿Podemos mejorar el diagnóstico de mi escuela?* Antúñez señala la importancia del diagnóstico y la autoevaluación desde el interior de la escuela para comprender y mejorar la tarea que se realiza. Sugiere como requisitos fundamentales que éste se realice con datos precisos y de manera ordenada. Enumera los errores más frecuentes que se cometen al realizarlo: convertir la autoevaluación en un ejercicio burocrático, operar de manera precipitada, pretender la exhaustividad sostenida, no reunir datos e informaciones pertinentes, no considerar las causas, olvidar el juicio y no elaborar planes de mejora congruentes.

Para cada uno de estos errores el autor hace una serie de sugerencias que como directivos debemos poner en práctica para llevar a buen término el diagnóstico realizado.

Por último, el autor sugiere involucrar en todo el proceso a los supervisores o asesores para que ellos conozcan las necesidades del centro y participen en la mejora del mismo y no sean los primeros en obstaculizar el trabajo por necesidades que a otros niveles de autoridad consideran prioritarias.

Una brújula para la dirección escolar: Orientaciones para la mejora es un texto que se recomienda ampliamente para los directivos

escolares, pues permite reflexionar sobre su práctica, además de ofrecer orientaciones precisas que van acorde con los nuevos enfoques que propone el servicio profesional docente.

La narración que presenta el autor es amena y sencilla y permite comprender las causas y consecuencias del actuar de muchos directivos; así como a fortalecer a quienes ya ejercen la función y no recibieron una preparación previa.

Es muy acertado el título, pues en realidad es una brújula para la dirección escolar, ya que efectivamente ofrece orientaciones claves que sirven a un director escolar. Como directora de una escuela primaria, encontré en el texto una guía para reconducir mi función hacia un mejor entendimiento con el personal que laboro y un mejor desempeño profesional.

Casanova, María Antonia (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Atención a la diversidad. España. Wolters Kluwer.

El momento de la inclusión educativa es hoy

*Silvia Coronado Varela
Mtra. en Desarrollo Educativo por el CCHEP
Directora del USAER 084*

El libro *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, de la autora española María Antonia Casanova Rodríguez, parte de hacer un reconocimiento hacia la transformación y logros que se han vivido en la educación española hasta llegar a responder a las características de la sociedad actual.

Justamente al responder a las necesidades de una sociedad tan diversa es que se habla de una educación inclusiva y porque dicha atención centra su atención también en la convivencia, considerando a las personas, sus condiciones, características, necesidades, derechos y capacidades.

La autora explicita la intención y necesidad de responsabilizar a las instituciones y autoridades educativas de atender a los alumnos con todas sus características y en cualquier circunstancia en las escuelas. El argumento para ello es que, si en un futuro vivirán juntos en sociedad, es necesario y lógico que convivan desde la escuela para formar personas íntegras, responsables, críticas, respetuosas y solidarias.

Asimismo se hace énfasis en que facilitar los aprendizajes en las escuelas no significa formar personas poco comprometidas y no responsables de las que no se generen altas expectativas de logro. La autora es fiel a una idea: “a cada uno hay que exigirle mucho pero en función de sus posibilidades”. Aclara, asimismo, que la educación inclusiva es mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y establecer caminos para alcanzarlas.

Este libro no se dirige a educación especial, sino a la escuela en general en la que debe desarrollarse el modelo inclusivo.



El libro está estructurado en seis capítulos, además de presentar la bibliografía base en la creación de este manual, así como un listado de páginas de internet en las que pueden realizarse consultas sobre el tema central de este libro.

En el capítulo I ¿Es necesaria la justificación? la autora refiere que hay claras tendencias aún que buscan una educación paralela para los alumnos con menos capacidades y argumenta que quienes avalan esta idea no han pensado en el tipo de sociedad en que quieren vivir. Ante dicha apreciación, la autora describe en este apartado las razones por las que es necesaria una educación inclusiva:

- a) Desde la ética. La sociedad no admite ni incorpora abiertamente al que no conoce. Y qué mejor espacio que la escuela para que esto ocurra.
- b) Desde la sociología, porque desde ahí se establecen los deberes y derechos sociales que todo integrante de la sociedad posee y uno de ellos es el derecho a la educación.
- c) Desde la pedagogía. La evaluación tiene que buscar posibilidades de aprendizaje... el diagnóstico no es etiqueta... la formación de los maestros se ha elevado significativamente en las últimas décadas... atender a los alumnos de manera aislada implica el grave riesgo de perder la referencia del entorno real al que habrá de integrarse tarde o temprano.

La autora ofrece en este apartado una descripción de la educación inclusiva en la actualidad y como parte de ello hace énfasis en la diferencia entre integración e inclusión. El primer término pretende que el alumno se adapte a la escuela a través de los apoyos necesarios para que se desarrolle de la mejor manera posible. Finalmente el asunto se centra en el alumno. Por el contrario, la inclusión refiere a que la escuela debe acondicionar los recursos y medios posibles para educar al alumno en conjunto con los demás, independientemente de sus características y condición. Como cierre de este primer capítulo se realiza una descripción de las normas internacionales que avalan el modelo inclusivo.

El capítulo II *La atención a la diversidad desde el sistema educativo*, es el apartado en que la autora plantea de manera inteligente, práctica y sencilla lo que implica una educación inclusiva: no hace alusión exclusiva a discapacidades o talentos específicos, sino a la situación o condición social, económica, cultural, etc. de los alumnos y que se desprenden de los diversos contextos en los que él se desenvuelve y pertenece. Se ofrece en este apartado una caracterización de los dos modelos educativos actuales: educación segregada y currículo cerrado, cuya finalidad es ofrecer lo mismo en todas las escuelas a todos los alumnos, pero bajo un criterio de homogenización; y educación inclusiva y currículo abierto que hace alusión a una educación de calidad bajo criterios adaptados al desarrollo individual y social de cada persona, es decir, donde hay cabida para la flexibilidad y la apertura.

El cuadro comparativo sobre las características de los modelos curriculares (abierto y cerrado) bien puede ser un referente clave para obtener indicadores y realizar una evaluación sobre el tipo de modelo educativo que implementamos en nuestras aulas.

El capítulo siguiente *Un currículo para la escuela inclusiva: enfoque y características*, permite identificar cuáles son los requisitos o características de un currículo inclusivo y los dos objetivos principales que han de caracterizarlo:

a) contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños y jóvenes adquieran; b) Impartir una educación de calidad, tanto en el nivel de participación que genera, como en los resultados que ofrece.

Se describe también una visión histórica sobre el concepto de currículo hasta la actualidad. Para ello, la autora recurre a diversos autores que aportan diversos elementos. Tiene a bien describir las características del currículo, entre las que destacan la planificación, sistematicidad, coherencia, selección, democracia, funcionalidad, diversificación, interdisciplinariedad e interculturalidad, que tienden a garantizar la calidad para todos.

En el capítulo IV *Los elementos del diseño curricular: sus aportaciones a la educación inclusiva*, se hace evidente la necesidad de flexibilizar el sistema educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, separando estos procesos que las más de las ocasiones se manejan como uno mismo, cuando hacen referencia tanto al rol del alumno como al del docente. Asimismo, se señala en este apartado que a todo elemento curricular es necesario agregarle la organización de la institución porque esta también debe ser flexible. De igual manera se aborda en este capítulo el concepto e implicaciones del término competencia y finalmente se hace un listado de las competencias básicas del sistema educativo español que, a diferencia de nuestro sistema educativo nacional, describe ocho y no cinco, como puede apreciarse en la Tabla 1. Cabe destacar que el sistema educativo español hace explícitos aspectos de la vida laboral donde empleará dichas competencias básicas.

A partir de las descripción de las competencias, la autora señala las acciones necesarias que la escuela ha de adoptar para trabajar a partir y sobre ellas. De igual manera, parte de estas concepciones para describir los modelos educativos diversos que han existido con base en la concepción de la persona y de la sociedad: tecnológico y humanístico.

Competencias básicas del sistema educativo español	Competencias para la vida en el sistema educativo de México
Comunicación en lengua materna. Comunicación en lengua extranjera Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación Competencias matemáticas, científicas y tecnológicas. Espíritu de empresa Competencias interpersonales y cívicas Aprender a aprender Cultura general	Competencias para el aprendizaje permanente Competencias para el manejo de la información Competencias para el manejo de situaciones Competencias para la convivencia Competencias para la vida en sociedad

INM1 Comparativo de competencias básicas en los sistemas educativos mexicano y español.

Bajo dichas aportaciones hace referencia también a la metodología como recurso primordial para atender la diversidad: inductiva, deductiva, analítica, sintética, individualizada, socializada, personalizada, globalizada, interdisciplinar y disciplinar. Finalmente hace alusión a la tipología de las actividades áulicas a partir de su finalidad, contenido, metodología, alumnado y ubicación.

En el penúltimo capítulo *Evaluación y organización: dos cambios imprescindibles para la educación inclusiva*, María Antonia Casanova propone un modelo de evaluación coherente al modelo de una educación para todos. Ofrece el modelo de un registro de lista de control para evaluar la competencia de aprender a aprender que viene a representar un insumo interesante al quehacer docente y que corresponde con el mismo nombre a la competencia para la vida que enmarca el Plan de Estudios 2011 en México. De igual manera, ejemplifica modelos de informes de evaluación que se convierten en un insumo altamente significativo para la evaluación, aspecto que ha representado serias dificultades al permearse de la concepción de competencias. Sin embargo, no reduce la autora su aportación al ámbito del alumno, pues si bien destacó en capítulos anteriores el proceso de aprendizaje, también lo hizo con el de enseñanza. Como un continuo (por demás pertinente) ofrece un listado de indicadores para evaluar la enseñanza y la actuación en el aula.

El capítulo VI *Evaluar la educación inclusiva*, refiere mucho a la postura personal de la autora sobre la concepción de evaluación y cómo es que ella es partidaria más de evaluaciones internas de las escuelas y de la evaluación de los aprendizajes... de todos. Es así que propone que se evalúe también la inclusión. Para tal planteamiento recurre a la descripción del método Index, que permite a los centros escolares conocer en qué momento están en el proceso de inclusión y exclusión. Dicho método refiere a una evaluación interna en el que participan todos los sectores que intervienen en ellos.

La autora describe detalladamente las cinco fases del método Index (inicio del proceso, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación y evaluación) y las tres fases en que dicho método se trabaja y evalúa (crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas).

En análisis de lo que la atención a la diversidad desde las aulas implica y representa para los docentes de grupo y de educación especial, este libro representa un insumo de gran valor académico para ofrecer una atención profesional y que permite estructurar acciones intencionadas para diseñar y alcanzar objetivos en los alumnos que requieren apoyos adicionales para poder acceder a los aprendizajes y avanzar así hacia una convivencia y desempeño social que lo coloquen en igualdad de oportunidades que a sus iguales.

EL XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL COMIE EN CHIHUAHUA. UNA OPORTUNIDAD PARA INCENTIVAR LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ENTIDAD

Dra. Carmen Griselda Loya Ortega¹

Docente Investigador en el CCHEP

Presidente de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

grisloya@hotmail.com

Mtro. José Guadalupe Ramos Trevizo

Docente Investigador en el CCHEP

ramostrevizo@hotmail.com

Dra. Romelia Hinojosa Luján

Jefa del Departamento de Investigación de la SECyD

romehinojosa@hotmail.com

La investigación es inherente al ser humano, éste puede hacer uso de ella al enfrentar diferentes situaciones que nos generan curiosidad, o cuando se gesta la necesidad de saber por qué y para qué son las cosas; la investigación, es querer conocer la realidad de los asuntos que cotidianamente nos atañen. Se asume como un proceso de producción de conocimiento diferente al de otro tipo de saberes, por ejemplo, el de sentido práctico o saber de sentido común. El Diccionario de la Lengua Española define el concepto de investigación como una búsqueda de datos, informaciones y documentos necesarios para averiguar algo. Podemos agregar que la investigación se conceptualiza como un proceso holístico y sistemático que por medio de la aplicación del método científico pretende obtener información de carácter relevante y fidedigna con el propósito de entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.

Es un proceso que al mismo tiempo que nos sitúa en la realidad, posibilita la organización de planteamientos razonablemente estructurados para trazar nuevos rumbos. De acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista,

(2006), la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno, por tanto, sirve para analizar una situación desde el punto de vista objetivo y profundo, de manera secuencial y probatoria. La investigación tiene potencial para mejorar la calidad de vida de las personas; por ejemplo, a través de ella se ha encontrado la cura a distintas enfermedades y se han realizado propuestas de solución en temas como las relaciones interpersonales, la violencia, el trabajo, y otros que son cotidianos en nuestras vidas.

En el ámbito educativo es la acción de búsqueda de conocimiento y también una herramienta, dado que proporciona elementos para subsanar deficiencias en este ámbito. Sirve para eliminar concepciones parciales o poco profundas, de conocimientos útiles a los profesionales de la enseñanza y para resolver de manera práctica las cuestiones que necesitan una base teórica; así tenemos que a través de ella, se han desarrollado mejores procesos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, definir quiénes pueden realizar investigación se asume relevante; cualquier persona involucrada en los procesos de educación, o aquellas interesadas en aportar conocimientos por medio de la aplicación de un proceso riguroso y sistemático puede hacer investigación. Los requerimientos mínimos son conocer dichos procesos y sus herramientas elementales; además del desarrollo de la conciencia de que el análisis y comprensión de los fenómenos, la interpretación de los hechos de acuerdo a los contextos, a las subjetividades y los significados, nos permiten observar cómo se construye una realidad en torno a un objeto de estudio, al tiempo que repercute de manera personal en el individuo investigador, quien se involucra de una u otra forma con esa realidad y los sujetos estudiados.

Aunque cualquier profesional de la educación puede hacer investigación, existen indicadores de no se está haciendo; en la entidad existen personas

que al incursionar en distintos niveles de educación superior construyen una tesis de grado en la que metodológicamente tocan tangencialmente el proceso de investigación y al ajustarse a los criterios o rubros de una reglamentación institucional adquieren experiencias de búsqueda de conocimiento y de intervención pedagógica, sin embargo, culminan el ejercicio y si no continúan los estudios que les permitan obtener un mayor grado de estudio, la investigación culmina o cierra con ese ejercicio.

Pese a que las instituciones de nivel superior tienen definida la investigación como una de sus funciones sustantivas, pareciera que en los hechos no impulsan la inclusión de cualquier interesado en ese campo, sino que se cierran a sus propios grupos interdisciplinarios y actúan con y para las necesidades de su propia línea de acción. Esta condición limita el crecimiento de los elementos que pueden agregarse a las prácticas de indagación y por tanto, disminuye la sinergia de esfuerzos en el trabajo de academia de los grupos que no están conformes con el logro de explicaciones dadas al fenómeno socio-educativo.

Ante este panorama se precisa la conjunción de esfuerzos que promuevan y fomenten tanto la discusión académica como la investigación educativa y la convergencia de quienes la efectúan. En ese sentido fue que desde 1993 se constituyó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como una asociación civil que agrupa 439 investigadores del campo de la educación pertenecientes a 88 instituciones públicas y privadas en 29 estados de la República Mexicana. Este Consejo constituye un instrumento plural de expresión de la investigación de excelencia, para ello organiza bianualmente, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), como respuesta a las necesidades de difusión del conocimiento científico en educación.

A la fecha, el COMIE ha realizado 12 Congresos Nacionales a partir de 1981. De acuerdo con los registros de asistencia el CNIE se han convertido en la principal reunión de investigadores de la

educación en México y constituye un espacio para analizar, discutir y promover el uso de la investigación educativa del país. En Chihuahua se efectuará durante la semana del 16 al 20 de noviembre del 2015 el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, este esfuerzo suma la voluntad y las acciones de instituciones de educación superior, incluido el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, además de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH) y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado a través de la Dirección de Desarrollo Educativo y su correspondiente Departamento de Investigación, quienes en conjunto conforman el Comité Local.

Debido al interés que este congreso genera, en la XII edición se tuvo una participación de 2438 trabajos académicos y una asistencia de aproximadamente 3500 personas. Para 2015 el congreso tendrá como sedes el Centro de Convenciones y Exposiciones de la ciudad de Chihuahua, las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho de la UACH, además de los recintos del Instituto Chihuahuense de la Cultura. Se proyecta la recepción de cerca de 3000 contribuciones académicas y una asistencia que oscila entre 3000 y 4000 personas, quienes a partir de la temática general: **Aportes y reflexiones desde la investigación Educativa: ¿Qué sabemos... qué nos falta?** compartirán sus opiniones en los siete ejes temáticos en los que se clasifican las aportaciones para este congreso:

- A) Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa.
- B) Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación.
- C) Políticas y gestión en la educación.
- D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas.
- E) Procesos de formación y actores de la educación
- F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación.
- G) Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación.

La presencia del COMIE a través de este XIII CNIE posibilita y concreta el vínculo entre esta asociación y los investigadores del estado de Chihuahua, paralelamente, promueve la obtención de reconocimiento al trabajo esmerado y de carácter científico que se está realizando en materia de investigación educativa. Constituye también, una oportunidad para incentivar la producción investigativa, acrecentar el número de investigadores, además de darle viabilidad al objetivo del COMIE relacionado con el fomento de la descentralización de la investigación educativa a nivel nacional en el contexto de la federalización de la educación.

Un congreso como este en la entidad brinda oportunidad de generar espacios para propiciar la comunicación entre investigadores y la conformación de grupos o redes de académicos con intereses afines. Este diálogo no se limita al que se puede establecer entre investigadores educativos, pues se expande a diversos actores de la educación y sociedad civil, además de los tomadores de decisión; quienes tendremos la posibilidad de presenciar conferencias magistrales de la talla de Juan Carlos Tedesco, Frida Díaz Barriga, Alicia de Alba, Jesús Lau Noriega, Alfredo Furlán, entre otros connotados investigadores; participar en talleres, conversaciones educativas, simposios, presentación de hallazgos de investigación a través del cine, carteles, presentaciones de libros y el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE) cuya organización recaerá en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. A través de este encuentro se identifica a investigadores noveles y se incide en el fortalecimiento de los procesos de formación y profesionalización de investigadores en educación.

Nos encontramos en espera de los resultados del proceso de dictamen de las contribuciones, mismos que serán publicados el 23 de agosto, a partir de ello se abrirán los periodos de registro como participantes y asistentes. Sin duda este congreso contribuirá a la extensión y desarrollo de la investigación educativa en el país, además de plantear una coyuntura para propiciar la unión de

quienes deseamos elevar niveles de científicidad a la acción docente al entrar en contacto con conocimiento científico de frontera en el ámbito educativo.

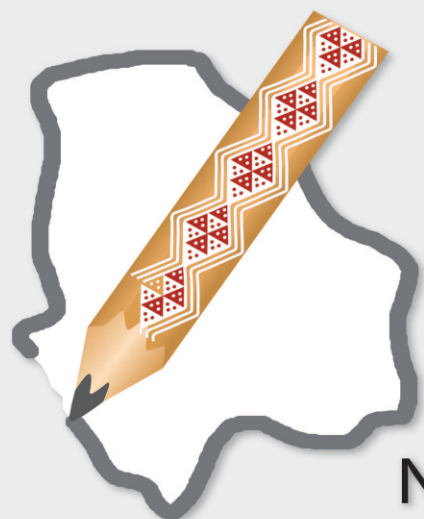
NOTA

¹ *Agradezco la colaboración para la realización de esta reseña a Patricia Islas, Abelardo Loya, Berna Sáenz, Valentín Gómez y Angélica Murillo, miembros activos de la REDIECH.*

REFERENCIAS

Diccionario de la lengua española (2012). Investigar. 23ª Edición. Consultado en la www en mayo de 2015 en <http://lema.rae.es/drae/?val=investigacion>. Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México: Mc. Graw Hill.





XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

NOVIEMBRE **16 al 20**
CHIHUAHUA **2015**

CONVOCAN

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua
Universidad Autónoma de Chihuahua

**Aportes y reflexiones desde la investigación educativa:
¿qué sabemos... qué nos falta?**

TEMÁTICAS GENERALES

- Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa
- Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación
- Políticas y gestión en la educación
- Currículum, conocimientos y prácticas educativas
- Procesos de formación y actores de la educación
- Tecnologías de la información y la comunicación en educación
- Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación

CONTRIBUCIONES:

Ponencias, Simposios, Materiales videográficos, Carteles, Presentación de libros, Talleres y Encuentro de Estudiantes de Posgrado en Educación.

Recepción de contribuciones

2 de marzo al 13 de mayo de 2015

Informes

+52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx



<http://congreso.comie.org.mx>

La Secretaría de Educación, Cultura y Deporte
a través del:



Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
Oferta Educativa



OBJETIVOS

1. Formar profesionales de la educación de alto nivel, competentes para impulsar la transformación del sistema y las instituciones educativas de Educación Básica, Media Superior, formación docente y Educación Superior; a través de procesos sistemáticos de investigación en el campo educativo, intervención para la mejora de las organizaciones educativas, así como la evaluación de instituciones, programas y del profesorado; todo ello con base en sólidos fundamentos teóricos y metodológicos.
2. Desarrollar evaluación, investigación y desarrollo de proyectos de intervención en el sistema educativo, a través de la planta docente y los maestrantes.



OBJETIVO GENERAL

Formar profesionales de la educación de alto nivel, competentes para impulsar la transformación de la práctica docente en sus niveles de Educación Básica y Media Superior; a través del análisis de las prácticas actuales, detección de problemas de aprendizaje y diseño e implementación de propuestas pedagógicas alternativas para superar la calidad, eficiencia, equidad y eficacia de los procesos docentes.



Dirigido a profesores y profesionistas que se desempeñan en funciones de docencia e instituciones de educación Básica y Media Superior que desean prepararse para los procesos de evaluación del desempeño docente.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar competencias para la evaluación del desempeño docente y para afrontar de mejor manera el proceso de permanencia en el servicio en el marco de La Ley General del Servicio Profesional Docente.



Chihuahua:
Ave. División del norte No. 3707
Col. Altavista. Tel (614) 414.2676 y 414.4329

Ciudad Juárez:
Constitución y 20 de noviembre s/n.
Col. El Barreal. Tel 615.8624 y 6322897

Cd. Cuauhtémoc:
COBACH Plantel 14, Salida a Anáhuac, junto a la UACJ
Tel. 625 111 3646 con la Mitra. Lorena Armendáriz