

P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

VOL. 9 NÚM. 16 ENERO-JUNIO DE 2017

CRE-ARTE

**MEDIOS
DIDÁCTICOS**

COMPETENCIAS

**ENFOQUE DE
GÉNERO**

EL JUEGO

**JORNALEROS
AGRÍCOLAS**




C O N T E N I D O

CRE-ARTE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR “Al encuentro del amor fraterno en un jardín poético-educativo”	6
<i>Jacqueline Zapata y Silvia Banda</i>	
LA CAPACITACIÓN A EJECUTORES EN EL EMPLEO DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	24
<i>Yanelis Hilda Torres Ramos e Iraida Pérez Travieso</i>	
LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	33
<i>María Valentina Téllez Montes, María de Lourdes Sánchez Gómez, José de la Luz Sánchez Tepatzi y Víctor Reyes Cuauhtle</i>	
LAS MUJERES Y SU DIMENSIÓN LOCAL A PARTIR DEL ENFOQUE DE GÉNERO	49
<i>María Victoria Espinosa Villatoro</i>	
SITUACIÓN ACTUAL DE EDUCACIÓN DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN MÉXICO	56
<i>Elena Anatolievna Zhizhko</i>	
LA CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DENTRO DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA CON UNA ORIENTACIÓN INTERPRETATIVA	69
<i>Arturo Barraza Macías</i>	
NORMAS PARA COLABORADORES	75

INDIZADA EN:

Sistema Regional de Información
en Línea para Revistas Científicas
de América Latina, el Caribe, España y Portugal



Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas



CIASE
Citas Latinoamericanas en
Ciencias Sociales y Humanidades



ARE
ALIANZA DE REVISTAS ELECTRÓNICAS



iresie
Banco de datos
sobre educación

INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



OLPEd
Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais
Latin American Observatory of Educational Policies



DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Alejandra Méndez Zuñiga

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana; Colombia*)

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dra. Raquel Vento Alfonso (*Universidad de Matanzas, Departamento Educación Especial, Cuba*); **Dra. Svetlana Iakovleva** (*Universidad Nacional Autónoma de México*); **Dr. Pedro Flores Crespo** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Marco Aurelio Navarro Leal** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Nazario Ubiarco Uribe** (*Instituto Universitario Anglo Español*); **Dra. Alma Patricia Soto Sánchez** (*Universidad Autónoma Metropolitana*); **Dr. Apolinar Oliva Velas** (*Universidad Autónoma de Chiapas*); **Dr. Federico Jorge Cisneros Flores** (*Universidad Politécnica de Tlaxcala*); **Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes** (*Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango*); **Dr. Alán Acuña Gamboa** (*Universidad Autónoma de Chiapas*).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, Dialnet, Clase e IRESIE y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 66% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 99% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 9 trabajos en total; se aceptaron 6 y se rechazaron 3.

Acumulativo (quince números)

- a) El 75% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 87% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 156 trabajos en total; se han aceptado 133 y se han rechazado 23.

CRE-ARTE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR "Al encuentro del amor fraterno en un jardín poético-educativo"

CRE-ART IN PRE-SCHOOL EDUCATION
"To the encounter of fraternal love in a poetic-educational garden"

Jacqueline Zapata (1) y Silvia Banda (2)

1.- Doctora en Psicología. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México).
jakiez@prodigy.net.mx jackiezapata21@gmail.com
2.- Maestra en Creación Educativa. USEBEQ / UAQ. silvia_band@hotmail.com

Resumen

El sonido de las letras de *Cre-Arte en la Educación Preescolar* viene a sustentar que los niños y las niñas de tres a seis años, son eminentes creadores de arte vital y juguetón, ciencia traviesa y, filosofía de vida. Su edad es perfecta para ello, incomparable, y en ningún sentido menor a ningún parámetro, porque el potencial, la imaginación creadora que ellos y ellas despliegan en sus trazos, sus proyecciones, sus obras, es lo que corresponde al don que tienen para iluminar al mundo. Es el potencial para hacer de éste, un espacio habitable, confortable, armónico –brindándole sus sonrisas, su alegría, su libertad luminosa; lo propio de los grandes creadores(as) de sueños y campeones de vida que son (frente al mundo desolador), a su tierna edad. Asimismo, el texto sustenta que la educación que corresponde a nuestros niños y niñas ‘preescolares’, es la educación cual poética del amor, justo la cual pusimos en juego para crear un jardín poético con casita de cálido fogón, para que ellos y ellas, pudieran sentir el abrigo, la calidez del fuego amoroso de la morada que les corresponde –en esta tierra. Un hábitat propicio para el impulso de todo su potencial artístico, científico, filosófico –y por principio, de su espíritu creador (el cual los hace, por cierto, auténticos Maestros(as) de Vida). Un escenario y atmósfera confortable a donde llegar cada día al encuentro del amor (fraterno), que es canto, poema, vida. Amor, amor, amor; lo que realmente son.

Palabras Clave: Cre-Arte Vital, Niños Creadores, Niñas Artistas, Maestros(as) de Vida, Educación Poética, Imaginación Creadora.

Abstract

The sound of the letters *Cre-Art in Early Childhood Education* is to support that children between three to six years, are eminent creators of vital and playful art, mischievous science and a philosophy of life. Their age is perfect for this, unique, and no less than any parameters, because the potential sense, the creative imagination that they display in their strokes, their projections, their works, is what corresponds to the gift they have to light to the world. This potential is able to make our planet an habitable, comfortable and harmonious space - giving their smiles, their joy, their luminous freedom , as a characteristic of the great creators of dreams and living champions (against the bleak world), at their tender age. The text also supports that education corresponding to our 'preschool' children, is a poetic education of love, and this is just what we put into play to create a poetic garden house with a tender

hearth, where they could feel the warm and loving of their fair share -in this land. An enabling environment for the promotion of all its artistic, scientific, philosophical and creative spirit, to become indeed, authentic Life Masters. A stage and comfortable atmosphere where to arrive every day to meet fraternal love, which is song, poem, life, Love, love, love, what they really are.

Key words: Crearte Vital, Children Creators, Girls artists, teachers (as) Life, Poetics Education, Creative Imagination

A la educación preescolar dan vida niños y niñas excepcionales, extraordinarias –dado su inmenso candor, su luminosidad de sol. Su ternura extraordinaria, con la que envuelven todo espacio escolar– aula, jardín de recreo, sala de arte/preescolar. Son niños y niñas en cuyo corazón, aún se cultiva el amor, tanto que lo irradian sin condición. Sin embargo, los espacios pre-escolares, no están del todo preparados para acoger, abrigar, cuidar del amor. No lo están desde su constitución.

En efecto, el más ligero atisbo a la genealogía de la escuela, a la maquinaria escolar da cuenta de ello. La historia del ciclo pre-escolar, a la que se adhiere la actual reforma “educativa”, no es historia para sonreír. El embate político-laboral de la reforma aludida, ha venido a quebrantar todo ánimo de las educadoras del preescolar, ha venido a violentar a las niñas y los niños de estos espacios. Tanto, que ellos, ya no sólo lo resienten y sobreviven en silencio, sino que ya nuestros niños y niñas alzan su voz, piden respeto a su tiempo, a su estancia en este ciclo para ellos-as, vital.

Y, lo piden porque dado el resquebrajamiento político del espacio, del tiempo de vida en los escenarios preescolares, ellos sí que pre-sienten que la educación que se les brinda, no es la que corresponde, que lejos está de ser la educación a la que ellos pueden dar vida. Lejos porque en su lugar se les brinda llana instrucción, simple escolarización. Así es, los niños y las niñas de preescolar no están sólo para seguir instrucciones, indicaciones para repetir procedimientos relativos a rudimentos de las distintas áreas del saber.

Quienes dan vida a la educación preescolar están cada día listos para aprender, pensar, crear, sentir, vivir –y dar al mundo lo mejor de sí. Nuestros niños y niñas de preescolar aprenden a cada instante, y más aún, nos enseñan que aprender es aventura, riesgo, asombro, perplejidad permanente. Y piensan, vaya que piensan, más de lo que la psicología del pensamiento ha podido imaginar. Porque no dan juego sin más a pensamientos prefabricados, sino que su inquietud, su intuición aún limpia, les permite pensar –y en serenidad-, dar respuesta a sus múltiples porqués. Respuestas inauditas, sorprendentes, llenas de inocencia e imaginación creadoras.

Y claro que sí, los niños y las niñas de preescolar crean –y no sólo en el aula-, crean en todo lugar. Ellos(as) son eminentes artistas plásticos(as), pintan y modelan con la espontaneidad perdida por los profesionales del arte pictórico, escultórico, visual. También crean música, y con su propio cuerpo, con instrumentos por ellos artefactualizados. Música con ritmo, melodía y armonía procedentes de su corazón. Asimismo, son magistrales actores, en especial cuando algo quieren obtener de sus seres queridos. Y bailan, bailan –para alegrar el corazón del mundo a su alrededor.

Sí, nuestros niños y niñas de preescolar son eminentes creadores, excepcionales artistas, científicos, filósofos –del corazón. Extraordinarios poetas del amor son los preescolares. Poetas, creadores de las obras artísticas más excelsas, de aquellas que llenan los murales escolares, o aquellas que dan vida a las exposiciones anuales para que sus padres se asombren y regocijen con sus creaciones. Y, así para que las escuelas preescolares puedan presumir de tan buena enseñanza. No, no, no, los niños y las niñas de preescolar son quienes enseñan en las escuelas, y son quienes envuelven a los adultos en la belleza, la bondad, la verdad de su corazón.

Así es, los niños y las niñas de preescolar son creadores de arte espontáneo, vital, de ciencia traviesa, de filosofía auténtica... y más, son creadores de la alegría en el mundo, de la bondad que le envuelve, de la belleza que irradian su sonrisa en sus fiestas, en los parques, en los patios de recreo, y en todo lugar. Si al mundo no le dieran vida, alegría y felicidad los niños y las niñas, más que probablemente, seguramente, desaparecería. Apreciar el valor de la vida de niños y niñas, del sentido que dan a nuestras aulas, a las escuelas (que tan políticamente se definieron e instituyeron), sería reencontrarnos con el más grande de los misterios, el misterio del amor.

Ya en el (sin) lugar del amor, podríamos prever que la educación que corresponde a nuestros niños y niñas de “preescolar”, sería aquella que les reconozca como lo que realmente son: eminentes creadores, grandes maestros(as). La *Educación, cual Poética del Amor* (Zapata, 2013), la educación que es sabiduría y libertad creadoras, la educación que aprecia la singularidad y excepcionalidad de cada niño(a) que llega a la tierra, un día (no cualquiera, eso sí), para renovarla, es la educación que ya nuestros niños y niñas, invocan, convocan con propia voz.

En suma, este texto se escribe para subrayar, mostrar que los niños y las niñas preescolares son eminentes creadores, creadores del arte de vivir en libertad, en plenitud. Y dado, lo anterior, la educación que les corresponde, es aquella que puede abrirles todos los espacios, por inauditos que sean, para que su luz irradie en todo su esplendor. Prevemos que tal educación es, *per se*, poética, amorosa, como antes aludimos. Es la educación del amor, justo para el espíritu de amor tan propio de nuestros niños y niñas saltarines(as) y juguetones(as), sensibles, alegres y... campeones(as).

Si, nuestros niños y niñas son campeones(as) porque alegres viven, porque amables cantan –a la tierra, al cielo, al sol. Porque con sus cantos y juegos dan vida a nuestros jardines (preescolares), porque son la gloria vital de este mundo (y que no sólo el académico que tiende a envolvernos en la tristeza reformista), porque al llamarnos la atención con sus travesuras, quieren que revivamos, que juguemos y cantemos, alegre, felizmente como ellos lo hacen. ¿Acaso no cabría cuidar, cultivar las flores tan bellas que ellos y ellas a cada instante, en los jardines de infancia, obsequian? ¿Acaso, no cabría junto con ellos(as) ganar nueva vida (que no simplemente ganarnos la vida), reconociéndoles como quienes realmente son? Creadores(as) de sueños, campeones(as) –de vida.

Niños y niñas, creadores(as) de sueños, campeones(as) de vida

Los niños y las niñas (en edad preescolar u otra) son creadores eminentes. Creadores de arte vital¹, ciencia traviesa², filosofía auténtica³ y más, decíamos antes. Y todavía más, también anticipábamos, que son creadores de vida para el mundo, porque son quienes llegan cada día a transformarle, a renovarle. Son quienes le inundan de alegría, de amor y sueños dulces; sueños de paz, de armonía vital. Aunque esto en los espacios académicos (de investigación, docencia, de gestión de políticas para la infancia, entre otros) sí que suele pasar desapercibido.

Empero, ya es más que urgente reconocer quienes son nuestros niños y niñas. Y este es el propósito del texto que aquí se escribe. Sí, nuestros niños y niñas preescolares son creadores de sueños, campeones de vida. Porque quienes se encuentran entre los tres y seis años de edad, son auténtica poesía. Poesía cantarina, juguetona, tierna, dulce como sus sonrisas. Esa es la poesía que funda el mundo en esta tierra y la honra. Fundan un mundo de hombres-niños, de mujeres-niñas, un mundo de fantasía (que no fantasioso), es decir lleno de imaginación creadora.

El mundo de los niños y de las niñas es el mundo del entusiasmo, es decir, del estar en plenitud, del estar en el aquí y el ahora, del estar en el amor que se resguarda en su interior. El mundo de los niños es el de “los caballos de un tío vivo, galopando alrededor del sol” (Roussos, 1999). Sí, es un mundo increíble, cómo aquel que dibujara el genial canta-autor que aquí aludimos. Un mundo con escuelas –de preescolar, muy en especial- “...al aire libre, en donde sólo enseñ(a)n a jugar, con el cielo azul como pupitre y todo el tiempo para cantar” (Roussos, 1999). Y, todo ello, en “...un país de caramelo, hecho sólo para sonreír”. ¡Sueño hermoso, eh!

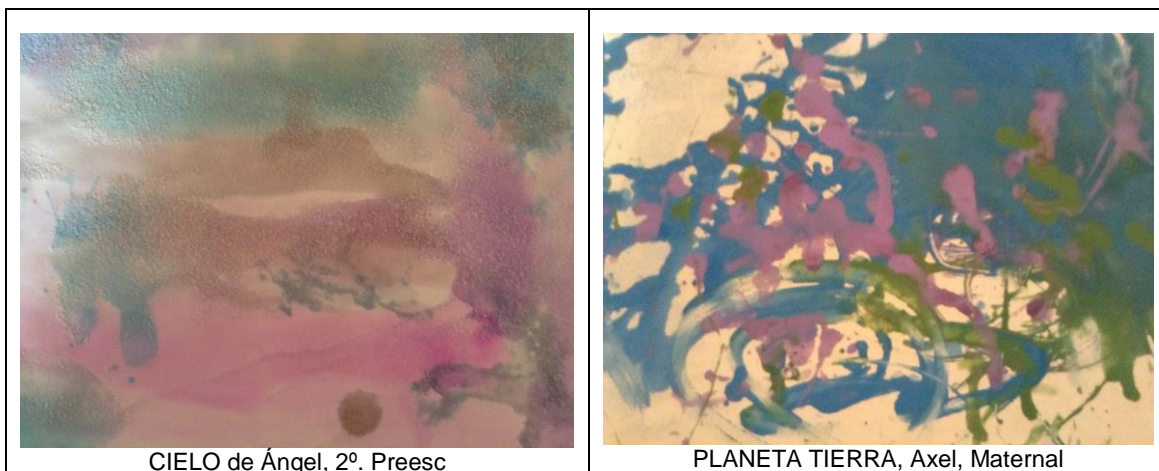
La vida misma de nuestros niños y niñas es poesía cantarina, juguetona. Sí, cuando cantan, ríen, juegan –ellos y ellas-, dan lecciones de libertad, de alegría y armonía vital. En efecto, jugando son hermosas aves en libertad, son mariposas multicolor, flores voladoras a quienes hay que dejar brillar. Y, por supuesto, hay que dejar cantar, porque niños y niñas de preescolar, son la traducción de la ternura infantil, quienes con júbilo cantan a la tierra, al cielo, al sol (Zapata, 2015). Más aún, la vida de cada niño, niña de preescolar, es *per se* canto de amor, canto que es magia, maravilla, belleza, gloria vital.

¹ De *arte vital* (juguetón) subrayaremos aquí, es decir, del arte que es la vida misma, y no del arte que crean los profesionales del mismo. Y no es que los niños y las niñas no sean profesionales, lo son en la estatura –grande- que les es propia, pero se diferencian de los segundos, porque ellos son primeros. Sí, son los primeros creadores –en la vida. De ahí que sean artistas en toda la expresión de la palabra. Y sí que cabría respetarles como tales en las escuelas, en las instituciones de arte, y no degradarles como simples aprendices, porque ellos son ya Maestros –de Corazón. Y el arte –de verdad-, requiere Maestros que puedan contemplar el mundo con sabiduría, y para ello, lo principal es un gran corazón. Son los niños y las niñas en la tierra, quienes sí que aún lo tienen.

² Efectivamente los niños y las niñas son eminentes creadores de ciencia, de *ciencia traviesa*, acentuaremos aquí continuamente. De la ciencia juguetona, del saber curioso, lleno de imaginación creadora, lo propio de niños y niñas aún no circunscritos en las tradiciones del rigor –científico. Tradiciones en los que se veda la imaginación, dada la exigencia de la re-producción científica, utilitaria –no más.

³ Si, los niños y las niñas hacen filosofía, empero, no la filosofía fría y distante, abstracta, de la academia. Su *filosofía* es plena *sabiduría de vida*.

Poesía cantarina, magia cotidiana, son los niños y las niñas de 3 a 6 años. Poesía que revolotea en jardines poéticos, en escenarios lúdicos, espacios que iluminan con sus creaciones, sin límite. Si, nuestros niños y niñas son artistas, creadores de sueños, creadores de vida para la humanidad. En efecto, son artistas plásticos, escénicos; son poetas de verdad. Esta aseveración tan puntual, tan acentuada, es tácita invitación a reconocer su potencial, su don creador. No hay duda, nuestros niños y niñas de preescolar inundan los escenarios educativos con sus creaciones plásticas, llenas de originalidad, de espontaneidad.



El lenguaje plástico de los niños y las niñas de 3 a 6 años, está lleno de color y que no esquemático, sino libre. Así que los cielos en sus gráficos pueden ser no sólo azules, y los elefantes sí que pueden ser rosas. Sus trazos coloridos dependen en especial de sus experiencias y vivencias. Ellos viven, crean y dan al mundo lo mejor de sí, irradiando la luz de su hermoso corazón. El arte del dibujo por parte de niños de 3 a 6 años, es genial, dada su gran espontaneidad. En sus trazos es tangible la gran observación visual –de su entorno- que ya les es propia. Por ello, son cuidadosos hasta en detalles, que ellos metafóricamente recrean.

En el arte gráfico de niños de 3 a 6 años, se nota su gran conexión con la naturaleza, ya que ellos, no sólo la han observado con cuidado, sino, que mantienen con ella un contacto vital, admirable. Tal conexión les inspira en sus cuadros, sus dibujos no precisamente ajustados a cánones, sino de juego libre con el equilibrio y la proporción. En sus dibujos o bosquejos muestran extraordinarios dones, ‘sutileza decorativa’ y hermosos toques, magistrales en verdad. No hay duda, las creaciones gráfico-infantiles son muestra de un arte magnífico, aquel procedente de una sensibilidad pura, tierna, luminosa –como el sol que es el corazón –de niño.

Ah, y cuando modelan volúmenes –esféricos, longitudinales-, resulta que pueden recibir nombres; gusanos, pirámides, espirales. La imaginación infantil es, sencillamente, genial. Por otra parte, niños y niñas de 3 a 6 años, sí que resultan ser mágicos arquitectos(as), ya que con sus jengas y bloques plásticos, realizan construcciones incomparables, erigen edificios, moradas ‘habitables’, puentes, carreteras y vías con inmensa imaginación y significativa

pauta estética. La invención infantil, sí que es sorprendente, es lúcida, colorida, diamantina. Transparente y pura como su corazón. Esa imaginación por los adultos pérdida, esa fantasía juguetona, luminosa, es tan propia de niños creadores, de niñas artistas.



Ah, y cuando los niños y las niñas de 3 a 6 años, inventan historias, relatos, cuentos, son maravilla genial. Todo su potencial creador se muestra en la invención de mundos posibles, en la expresión libre de su propia riqueza interior. En sus cuentos, historias o relatos, los niños y las niñas se abren un espacio desde el cual pueden conectar con otros y consigo mismos. Imaginación creadora y comunicación narrativa, poética, se muestra en sus trazos literarios. Ahí sus sueños se palpan, se viven. Y sus letras tiernas, inocentes, danzan, cantan al son de la música, también, de su hermoso corazón. He aquí un ejemplo de composición literaria de las niñas y los niños del grupo 3º B del Preescolar Ignacio L. Figueroa (ubicado en La Cañada, El Marqués, Qro.).

Los 3 cuellos largos y el carnosaurio

Había una vez, tres dinosaurios cuellos largos que eran hermanos. Vivían en una cueva, crecieron grandes, grandes y ya no cabían ahí. Se pusieron de acuerdo para hacer su casa. Uno hizo su casa con árboles, otro de troncos de madera, y, el último fue a buscar la cueva más grande. De pronto apareció un carnosaurio muy grande, feroz y con mucha hambre. Grrr, grrr. Fue a ver al cuello largo de la casa de árboles, le gritó y le dijo ¡te quiero comer! Porque eres de carne y hueso. Empezó a mover los árboles, los tiró y destruyó. El cuello largo corrió a la casa de troncos de madera de su hermano cuello largo, llegó el carnosaurio y les gritó: ¡Los voy a comer, tengo mucha hambre! Y los cuellos largos corrieron hasta llegar a la cueva de su hermano mayor, cuello largo. Cerraron la cueva con una piedra muy grande y poderosa y mágica, y el carnosaurio nunca se los pudo comer.

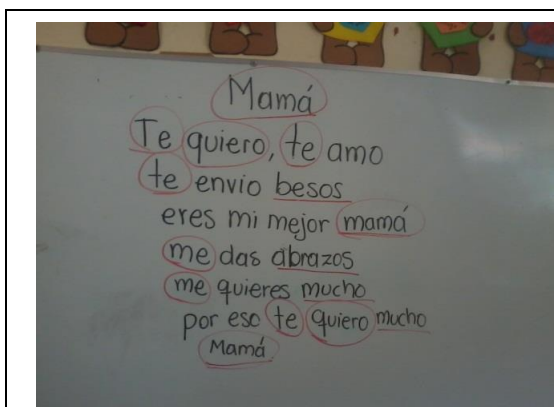
Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Autoría de Niños y Niñas del Preescolar 3º.B
(Ciclo, 2011-12), Jardín de Niños, Ignacio L. Figueroa

Ilustración, Jimena



La imaginación creadora tiende a recuperar elementos de la tradición, re-creándolos con nuevos trazos. En la composición literaria de los niños y las niñas referidas puede apreciarse la combinación (correlativa) de la heurística del cuento *Los tres cochinitos* con su propia creación. Nuestros niños y niñas también son eminentes poetas, tanto que sus palabras pueden al mundo maravillar. Ellos riman, versifican sin esfuerzo, quizá porque envueltos están en su mundo de color, y de gran paz interior. Justo aquella que deja crear. Ellos juegan con las letras, saltan, ríen, juegan, cultivando el jardín de las palabras. Y componen poemas –donde se muestra su saber, su decir, su pensar profundos, tal cual, aún sin la contaminación del mundo exterior.



Sabido es que en los poemas de niños y niñas de 3 a 6 años, nunca puede faltar, palabras de amor para quien más cerca de su corazón, siempre, está, su mamá. La gracia que es su vida, en el sonido de esas letras, se puede palpar. Y sí que se presiente –también- en la creación artística, escénica, dancística, musical. En clases de teatro, o en actividades de dramatización, niños y niñas reinventan escenas sociales, y en su recreación es palpable su propia interpretación de la vida. Sí, nuestros niños y niñas son creadores(as),

no sólo repetidores(as) o reproductores(as). Ellos(as) recrean la realidad, porque leen, es decir, interpretan, piensan, sienten y, por principio, dan al mundo inmensos motivos para reír, para sentir la alegría que es vivir.



DANZA AZTECA

La imaginación creadora de niños y niñas de 3 a 6 años, también se manifiesta, en la semiótica de sus movimientos corporal-artísticos, en las danzas en las que participan, pero que desde su propia espontaneidad y gracia re-crean. Las niñas y los niños preescolares sí que pueden poner a bailar, a danzar su corazón, de ahí la gracia de su arte escénico. Más aún, dada su inocencia, su pureza, su claridad, justo pueden también poner a cantar su corazón, e incluso, para ello tienen el oído propicio para la apreciación, la interpretación y, si justo les dejan, para la creación musical.



TAMBOR AZTECA



CANTANDO A LA VIDA

Ah, y desde luego, los niños y las niñas de preescolar son ya eminentes creadores –que no simplemente aprendices- de ciencia... *traviesa*. Sí, ellos, los dulces niños y niñas de 3 a 6 años, piensan ecológicamente, observan la dinámica y el movimiento animal dentro de la naturaleza, observan y cuidan del

crecimiento de las plantas. También observan las estrellas, el cielo azul, se hacen preguntas astronómicas. Buscan las respuestas, indagan, leen, comparten. También experimentan con la física del movimiento, con la química de los alimentos. Su potencial científico es admirable, ojalá toda escuela, le impulsase.



AMOR A LA NATURALEZA



FUEGO VOLCÁNICO

Más aún, nuestros niños y niñas preescolares, son filósofos auténticos. Su filosofía no es de tinte metafísico, ni ontológico, menos aún epistémico. Ellos más que pensar en torno a la vida, la humanidad, el mundo; crean mundo, honran vida. En espacios clave sus caritas tiernas preguntan por qué el mundo tiende a estar *patas arriba*. Y si les ha tocado estar en zonas de dolor, muerte por hambre y guerra, sus rostros inquietan –con más que tristeza-, el porqué de tal extravío. A su tierna edad no hacen distinciones y, quisieran abrazar, abrigar a quienes se ven obligados a emigrar de sus países en busca de refugio (el cual no fácilmente se encuentra). A nuestros niños y niñas la fraternidad aún no les es ajena.

Hace semanas la noticia y la imagen de Omran Daqnees¹, un niño de 5 años, de Siria, cubierto de escombros y sangre, en completo shock, trasladado en una ambulancia, tras su rescate del bombardeo ruso en Qaterji-, ha dado la vuelta al mundo, como símbolo del horror de la guerra en Alepo (Meseguer, 2016). Ante esa noticia, Alex de 6 años, escribió una carta a Obama, la cual dice:

“Querido Presidente Obama:

Te acuerdas del niño que fue trasladado en una ambulancia en Siria? ¿Podrías ir a buscarlo y traerlo a nuestra casa? Estaciona en la entrada o en la calle. Nosotros estaremos listos, con banderas, flores y globos. Le daremos una familia y el será nuestro hermano. Catherine, mi hermana pequeña, juntará mariposas y luciérnagas para él.

¹ Con enorme respeto el que tu nombre nos merece, hacemos referencia a tu situación, porque nos preguntamos, como muchos, ¿por qué la comunidad internacional, no hace nada por evitar que niños como tú sigan sufriendo el dolor de guerras fratricidas en pleno Siglo XXI, cuando pensábamos que los tiempos de barbarie, habrían ya pasado? Sentimos en el alma lo que te has pasado Omran, anhelamos un nuevo mundo para ti.

En mi escuela, tengo un amigo de Siria, Omar, le voy a presentar a Omran, y todos podremos jugar juntos. Le podremos invitar a fiestas de cumpleaños. Y él nos enseñará otro idioma, como no traerá juguetes Catherine compartirá con él su conejo celeste rayado, y yo mi bicicleta, y le enseñaré a usarla. Le enseñaré a sumar y restar”¹

Las palabras de Alex, al parecer ‘conmovieron’ a Obama, quien mediáticamente respondió, que tales palabras <enseñan mucho, por proceder de un niño que no ha aprendido a ser cínico (sic), o a desconfiar, o tener miedo a otra gente, porque son de otro lugar, o porque se ven diferentes, o por su forma de orar>. Y acentuó que todos podemos aprender de Alex. Ojalá los representantes políticos de las naciones, en verdad aprendieran. Ojalá ya no se mintieran, ni a sí mismos, dirían nuestros niños y niñas, quienes sí que presienten que las fronteras o las visas no tienen sentido. Para ellos(as), todos y todas podemos ser, sinceramente, hermanos(as).

Para nuestros niños y niñas, la felicidad auténtica, aquella relacionada con la paz interior, tendría que ser lo propio de cada corazón –humano. A propósito de la felicidad, en su tesis *Juego, Magia de la Infancia*, J. Orozco (s/f), preguntaba a niños y niñas de *kindergarden*, ¿qué es para ti la felicidad? Sus respuestas aducen que la vida es un juego hermoso,² lo cual supondría estar siempre contento (lleno de alegría). Y en ellas dan muestra de su filosofía, de su sabiduría de vida (ya no cultivada por la humanidad adulta –en lo general). Vale recordar aquí algunas de las respuestas:

“Spiderman: Jugar.

Jesús: Ver a los amigos y jugar con ellos.

Caballero: Estar contento.

Michi: Abrazar a mi mamá.

Gato: Es jugar y divertirse.

Mini: Es jugar con todo el mundo.

Cenicienta: Es cuando llegan los santos reyes.

Fran: Es estar contento.

Oli: Es cuando me abraza mi mamá.

Fer: Estar bien.

Marly: Es jugar en los juegos y la resbaladilla.

Silver: Es cuando voy con mi abuelita” (Orozco, s/f, pp. 35-36).

¹ BBC MUNDO (Web Oficial, 22 de Sep, 2016). “Querido Presidente, puede ir a buscar a Omran, el niño sirio de la ambulancia y traerlo a mi casa”; la tierna carta de un niño que conmovió a Obama”. Alex, 6 años.

² Ojalá así fuera, en efecto, para todos(as) los niños y niñas de esta tierra. Sabemos que para niños y niñas en zonas de guerra fratricida, o en espacios de quebranto vital (y que no lejanos a esta entidad, ni al país entero) dada la economía salvajemente capitalista y, dado el biopoder que le es inherente, esta posibilidad les es injustamente barrida.



Por ello, los niños y niñas preescolares, viven, sienten, sonríen, cantan. El arte de vivir en libertad, en armonía con la naturaleza, con el cosmos entero, no les es lejano. Si, su filosofía es de vida, es estética o, mejor, poética. No es aquella propia de la academia, no es la de la competencia, ni la del reconocimiento, o los honores. No, la vanidad, ni la frivolidad van con ellos y ellas. Los niños y niñas preescolares se han graduado ya en la vida, a sus 3, 4, 5 o 6 años, disfrutan de la lluvia, chapotean en los ríos, en los lagos, en las playas. Corren detrás de las mariposas en sus campamentos, queman bombones y los disfrutan observando a las estrellas.

Efectivamente, como ya introducíamos antes, quienes dan vida y sentido a la educación preescolar son creadores eminentes, que no simples aprendices o principiantes. Porque de ellos es propia la imaginación, la fantasía, la invención que lleva a crear algo nuevo, algo propio de su incomparable edad. Edad no de pequeños, de menores, menos aún de entes en desarrollo. Porque la pequeñez, la minoría cognitiva, intelectual, en todo caso sería propia (si bien indeliberada, presentimos) de las teorizaciones categóricas y jerárquicas, desde las cuales todo se pretende graduar, de-gradar (para ser más exactos).

La edad de 3, 4, 5, 6 años, es perfecta, para la estatura inmensamente creadora de nuestros niños y niñas. Y como tal es incomparable, inconmensurable vale subrayar frente a toda tentativa epistémico-racional, biopolítica, transgresora del potencial, del espíritu creador de todo niño, niña. De todo gran creador de sueños, de todo campeón de vida. Porque los niños y las niñas frente a la humanidad adulta, son campeones(as), son los grandes maestros, las admirables maestras que han venido a alumbrarle, a iluminarle.

No hay duda, los niños y las niñas de tres, cuatro, cinco, seis años, son la inocencia, la pureza, la transparencia de corazón en todo su esplendor. Por eso viven, crean, dan sonrisas, alegría, amor al mundo, sin condición. Más aún, han venido a inundar de vida este mundo que tiende a ser triste, a envolverse en la tragedia, a destruir su entorno vital. Es cierto, el día que dejarán de llegar a la tierra niños y niñas el mundo desaparecería, ya anticipamos. Se borraría su posibilidad de alegrarse ante las primeras sonrisas (y subsecuentes) de niños y niñas, ante sus primeros pasos, sus primeras palabras... Y ante sus creaciones inauditas en el kindergarden.

Admitir que niños y niñas de *kindergarden* son creadores (que no aprendices repetidores, reproductores), son artistas, quizá no sea fácil para la maquinaria escolar, y administración aledaña. Y tal vez, tampoco ahí donde la investigación –desde distintas disciplinas, las cuales convirtieron a la niñez, por tradición, que no sin más por indolencia, presentimos en objeto de estudio.

Pero, aquí acentuamos que la creación (tan propia de la niñez –y de los artistas de corazón, en general), sí que no podría ser encuadrada por la ciencia, porque su significación le trasciende. Ya decía, el mismísimo Lev. S. Vigostsky (y aquí nos unimos animadamente a su decir):

“...Nuestra habitual representación de la creación no encuadra plenamente con el sentido científico de la palabra. Para el vulgo la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos. Reconocemos y distinguimos con facilidad la creación en la obra de Tolstoi, Edison o Darwin, pero nos inclinamos a admitir que esa creación no existe en la vida del hombre del pueblo. Pero, como ya hemos dicho, semejante concepto es totalmente injusto.

Un gran sabio ruso decía que: *así como la electricidad se manifiesta y actúa no sólo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo; del mismo modo, existe creación no sólo allí donde se originan los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios.* Si agregamos a esto la existencia de la creación colectiva, que agrupa todas esas aportaciones insignificantes de por sí, de la creación individual, comprenderemos cuán inmensa es la parte que de todo lo creado por el género humano corresponde precisamente a la creación anónima colectiva de inventores anónimos” (Vigotski, 2003, p. 3).

La proposición subrayada en la cita, tiene aquí un valor inconmensurable, ya que justamente es lo que hemos tratado de aducir en este texto. Sí, aquí sugerimos que así como el potencial creador se expresa en la magnificencia de las obras adultas de Michelangelo, Da Vinci, Cervantes, Verne, Mistral, el don, el espíritu creador, brilla en las obras de tantos, y tantos niños y niñas de los preescolares. Y se trata del brillo no de lamparillas de bolsillo, aquí queremos expandir el decir del sabio ruso citado por Vigotski, sino de la luminosidad de la imaginación creadora de nuestros niños y niñas de *kindergarden*.

No hay duda, los niños y las niñas del *kindergarden* son artistas, son creadores de sueños, campeones de vida. Y esto, para las educadoras y profesionales de la educación (artístico-musical, teatral, dancístico, visual...) es más que creíble. Porque lo increíble es convivir con Maestros y Maestras de Vida, quienes sólo dan sin imponer. Quienes sólo dan, ternura, dulzura, alegría, amor filial. Para las educadoras y profesionales alrededor de la educación preescolar, es privilegio vital, interactuar con niños y niñas de 3 a 6 años, porque con ellos y ellas, aprenden el arte de vivir en armonía cósmica, espiritual. Un arte de vivir que se cultiva en el *jardín poético* propio de la educación convencionalmente llamada, <preescolar>.

Jardín poético y casita de cálido fogón

En consideración y admiración a la Maestría de Vida de nuestros niños y de nuestras niñas de 3 a 6 años, en el ciclo escolar 2013-2014, y en el Jardín de

Niños, Ignacio L. Figueroa (La Cañada, Qro), cristalizamos una experiencia¹ que vendría a dar juego a la educación cual poética del amor. La educación, que hemos previsto, corresponde a la dignidad creadora de niños y niñas. Una experiencia educativa en fin, protagonizada por 'pre-escolares' del Jardín de Niños, referido. Escenario educativo que junto con niños y niñas, lo convertimos en un auténtico *jardín poético*, en cuyo centro se erigió una casita de cálido fogón para propiciar la convivencia fraterna.

Un jardín, en el que era susceptible el cultivo, el cuidado de las flores voladoras (niños y niñas llenos de imaginación creadora), de las obras artístico-vitales (como las que mostramos fotográficamente en el párrafo anterior) de ellos y ellas. En ese jardín, nuestra tarea consistió en impulsar la creación artística (plástica-teatral-dancístico-musical), científica y filosófica, y entonces la creación de sueños y de vida. Impulso vía la cristalización de talleres que justo vendrían hacer brillar la singularidad, la excepcionalidad y la calidez fraterna de nuestros niños y niñas. Para que tales talleres acaecieran, creamos el escenario, un jardín poético-educativo, con casita-fogón central, propicios para tal efecto.

A la experiencia dieron vida, niños y niñas de 4 a 6 años, quienes cursaban en el ciclo escolar 2013-2014, el 3er. Grado de Preescolar. Ellos(as) fueron los auténticos(as) protagonistas de nuestra tarea. En el jardín referido, desplegamos una serie de talleres artísticos cuyo culmen parcial y final, supuso la continua celebración –en reuniones filiales en la casita-, y fiesta final en toda la institución. Los frutos o resultados han sido conmemorados aquí en la presentación del párrafo anterior, a manera de elenco referente al potencial creador, cristalizado por nuestros protagonistas.



Cabe mencionar que la cristalización de nuestra tarea, que supuso la creación de una atmósfera poética en el *kindergarden* Ignacio L. Figueroa, tuvo

¹ Se trata de una experiencia cristalizada –en todo lo que corresponde en el ciclo referido-, si bien los ciclos previos (2011-12, 2012-13), se fue preparando con la participación de niños y niñas de todos los grados. De ahí que hayamos hecho colección de sus trabajos, algunos de los cuales seleccionamos para presentar en este texto.

como intención, impulsar, efectivamente, el potencial de cada niña y niño protagonista(s), justo en un ambiente de confianza y seguridad emocional. Esto debido a que nuestros niños y niñas, algunos recién llegados al preescolar, y todos en general procedentes de contextos familiares, no siempre armónicos y protectores¹, requieren siempre, consideramos, espacios escolares no punitivos, descalificatorios, sino de acogida, abrigo, cuidado. De inmensa apertura a su infinito potencial.

La casita con fogón fue creada como un espacio inédito en un *kindergarden* para propiciar como hemos dicho el encuentro filial, solidario, cooperador entre los participantes y la maestra a cargo. Encuentro cara a cara, libre, simétrico, poético-amoroso. En él fomentamos el cuidado de sí, de nosotros(as) en general, y así, la procuración del amor a la vida. En la casita-fogón se podía aprender, pensar, crear en libertad. En esta casita se abrigaba, se acogía a todo participante. Se le llenaba de amor. Se convivía en paz.

En la casita-fogón sólo se impulsaba la imaginación creadora, la proyección, la invención. Ahí podíamos, además, aprender con, no de la maestra, sino que todos y todas formamos una comunidad fraterna alrededor del calor de un fogón que encendíamos para calentar sustancias en pro del juego con la ciencia, con el arte gastronómico, muy en especial. Juego-científico-artístico-gastronómico que todos cada día disfrutábamos, tanto que ahí acaecía el recreo en múltiples ocasiones. Compartiendo alimentos nutritivos, realizados en el momento, compartiendo historias.



DELEITE GASTRONÓMICO EN LA CASITA

La experiencia alrededor del fogón de la casita abrigadora, fue singular recreación de la vida comunitaria de pueblos originarios, que bien sabemos comparten su pensamiento, su sabiduría (muy en especial con los niños y jóvenes), su experiencia comunitaria y familiar en la cocina, "...al calor del

¹ Sabemos que los niños y las niñas de esta tierra, en general tienden a ser protegidos en espacios familiares armónicos, pero también hemos pre-sentido, que dado el impacto de la economía global, la política neoliberal, y la cultura que decae en descuido humano, no siempre se da el amparo e impulso correspondiente a la niñez. La sociedad en la cual todo ello tiene cabida, es la que "...si bien ofrece bienestar material (para quien se somete a sus preceptos), también se cobra su tributo en dureza y agresividad" (Cardús, 2007, p. 79).

fogón, en cuyo animado ambiente se crea la verdadera escuela de la vida”, como dice J. E. Miguel A. García en su libro *Riqueza y Sabiduría del Cosmoser de los Pueblos Originarios de Abya Yala*.

“La educación que los pueblos originarios, dan a sus retoños en el hogar, es fuego <desde el fogón>, con amor, comprensión y respeto, logran prepararlos para el trabajo, la solidaridad, la corresponsabilidad, la lucha, la apreciación, y la conservación de los valores de su distinción” (García, 2013, p. 15).

En nuestra casita-fogón del jardín poético aquí referido, nuestros niños re-vivían la experiencia de un hogar cálido, amoroso, armónico. En el cual el diálogo acaecía como poema que crea y da. Ahí se rehabilitaba la palabra poética, cantarina, luminosa de niños y niñas. Más que un círculo mágico en un aula para dialogar sobre las heridas del corazón, la casita-fogón creo una atmósfera eminentemente fraterna, donde no se sobrevivía ninguna asimetría terapéutica, sino que se vivía en comunidad fraterna, filial. En donde se podía escuchar a la maestra, tanto como a cada niño o niña, para abrazarles, y sonreír ante cada situación que de pronto podía causar no sólo dolor, sino alegría –también, por qué no- de corazón.

En el jardín poético y su casita-fogón, en el fondo, pudimos vivir la experiencia del educarnos en la sabiduría del amor que irradiaba del corazón de cada niño y niña. Todos y todas ellas llenas de ternura, de calidez, de bondad. Ahí vivimos jubilosamente, consideramos, la educación cual auténtica metáfora del amor. Del amor que es poema, vida, canto a la tierra, al cielo, al sol. Tanto así, que ahí al leer en torno al sistema planetario, y apreciar el don del sol para la tierra, preparamos un festival de danza y canto al astro vital.



1. DANZA SAGRADA AL SOL ENCANTADOR

El escenario del jardín y la atmósfera cálida de la casita, permitió que cristalizara, en suma, la educación como *poésis*, como creación, acorde justo al potencial, al espíritu creador de niños y niñas. La casita del jardín, o el jardín de la casita, fue el terreno fértil en el que la comunidad del Preescolar Ignacio L. Figueroa, se reunió en un nosotros fraterno. Abrazo filial susceptible de darse –también- a la administración escolar (dirección, supervisión, jefatura de sector) cuya mirada de pronto, fue de extrañamiento al amor, a la luz –del

corazón de niños y niñas, quienes en ese espacio, vivieron plenamente su educación preescolar.

El jardín poético y la casita-fogón, nos permitieron aparte de impulsar el potencial creador (en arte juguetero, ciencia traviesa y, filosofía auténtica de niños y niñas), responder, que no sin más, a las peticiones administrativo-curricular-oficiales. Es decir, que no descuidamos el currículum oficial,¹ sino que éste se vio enriquecido, expandido –con nuestros talleres tendientes a hacer brillar la singularidad, la excepcionalidad, la fraternal calidez, tan propia de niños y niñas ‘pre-escolares’. Y, los frutos, los resultados tangibles, fueron apreciados, por los mismos niños y niñas, por sus padres, así como por la administración escolar, a la cual también implicamos, para que su actuación fuese fraterna, horizontal, cálida, y que no de vigilancia, control e infraternidad.

El jardín y la casita, en resumen, nos dejaron vivir la posibilidad de sentir, que niños y niñas pueden no sólo hacer arte juguetero, ciencia traviesa y filosofía procedente de su dulce corazón, sino que justo pueden hacer, de su vida, una auténtica obra de arte. Porque como niños y niñas, es decir, como grandes creadores(as) de sueños, como campeones(as) de vida, pueden decidir afrontar los embates de este mundo, que tiende a no ampararles, y salir siempre triunfantes al guiarse por la luz de su corazón. Y así por la verdad cual *aletheía*, la verdad como revelación del amor –que da, sin condición.

En el fondo, ese fue el fin, de nuestra experiencia en la que niños y niñas implicaron también a sus mamás y papás, como nosotros, a la administración escolar. Niños y niñas que después de vivir la experiencia nos dejaron constancia de la misma. He aquí una muestra de sus comentarios

“Conviví con compañeros, aprendí a respetarlos, hacer responsable, jugué, fui respetuoso y aprendí labores de casa.” BRANDON NATANAEL

“Aprendí hacer amigos, a convivir, a jugar, también aprendí a escribir y a leer”.
LUIS GABRIEL

“Aprendí a jugar, compartir, conocer amigos y, el calor que nos da amistad.”
KIMBERLY MARILYN

“En la casita, aprendí a convivir, a jugar, a no pelear. Ahí tuve muchos amigos y aprendí a compartir con amistad y amor. En la casita fui muy *feliz*.” ELENA GUADALUPE

Palabras finales

Ah, la imaginación creadora, tan propia de niños y niñas. Todo un don en estado puro es el que en ellos y ellas se da y, en todo su esplendor. Dado su gran espíritu, dada su conexión, intuimos, con la fuente onmicreadora. Conexión por cierto diluida, en la humanidad en general (debido a los afanes civilizatorios, quizá). Pérdida que de pronto torna difícil admitir que en los seres más “pequeños” se encuentra sin dificultad. Empero, no, nuestros niños y niñas, no son pequeños, ni por su “minoría” de edad. Porque esta siempre es perfecta, siempre es lo inherente a su genialidad.

¹ El cual como es sabido, pide tocar en las distintas actividades escolares, las áreas cognitivo, social, afectivas, psicomotrices, lingüísticas. Nuestros talleres artístico-científico-filosóficos, tocaron todas estas áreas y más, las hicieron brillar.

Y no, no, la imaginación creadora no es exclusiva de los grandes artistas, científicos, filósofos, tecnólogos... quienes son grandes en verdad, los grandes maestros de la humanidad, v.gr., han reconocido en distintos tiempos y espacios, la grandeza de quienes llegan cada día al mundo, para transformarle, recrearle, para renovar la tierra y ampararle. Esto es lo que hacen, precisamente, nuestros niños y niñas, nuestros grandes maestros –de vida. Quienes hemos trabajado, o mejor dicho, compartido nuestra vida con ellos y ellas, nos hemos podido percatar también de su grandeza.

Sí, la belleza, la maravilla, la gracia de la infancia, se nos ha revelado, por instantes mágicos, en momentos cumbre, en los tiempos felices que nos hacen pasar en el preescolar, al cual volvemos día a día para encontrarles, para encontrarnos en sus sonrisas, en sus miradas de cristal, en sus corazones de dulce algodón. *Cre-Arte en la Educación Preescolar* es un sencillo texto con el cual queremos honrar su inmenso potencial, cristalizado en obras artístico-juguetonas, científico-traviesas y filosófico-auténticas. Honrar en el fondo, su inmenso espíritu creador –de sueños de libertad-, su infinita triunfalidad sobre el mundo triste que con frecuencia tiende, a desgarrar su espíritu de paz, su espíritu de amor.

Cre-Arte en la Educación Preescolar. Al encuentro del amor fraterno en un jardín poético-educativo, ha querido mostrar que la educación que corresponde a nuestros niños y niñas, es la que puede conectar con el amor que se cultiva en su dulce e inocente corazón. Y esta es la educación que es poética del amor. La educación del saber dar amor al mundo, a la humanidad, a la vida. La educación como amor, cuyo lenguaje (poético-amoroso) es himno, alabanza, gloria vital. Sí, el *amor como educación*, es aquél que junto con nuestros niños y niñas de 3 a 6 años, nos ha permitido <...volver a flotar en una ternura crecida en la alegría serena del sol>.

Vivimos junto con nuestros niños y niñas... la educación como *poíesis*, el amor como *poíesis*, el amor como creación. Ellos y ellas dieron vida por un tiempo mágico a un jardín poético, un kindergarden, que con sus creaciones artístico-científico-filosóficas y más, se llenó de sol, de luz, de alegría, de paz, y de sabiduría. Un jardín, en cuyo centro una casita con fogón, nos permitió revivir, el calor del hogar, la calidez de la amistad, la bondad de la solidaridad, la riqueza de la cooperación.

Un jardín poético que nos llevó al reencuentro del amor fraterno, al reencuentro de la educación, que cual vestido de gala, nos ha permitido asistir a la fiesta de la vida. La educación es el corazón de la humanidad, cabe ya no olvidarlo, con un poquito de humildad, podremos reencontrarnos en él, en su luz, en su paz. Nuestros niños y niñas de preescolar, sí que nos ayudan, llevan de vuelta a tal reencuentro, basta mirarles a los ojos, encontrarnos en su tierna y transparente mirada, para volver apreciar el valor de la vida. El gran *donun* cósmico que ella es. Encontrarnos aquí, en la tierra, con tal tesoro, junto a nuestros grandes maestros y maestras, es suficiente para decir... *¡Vivan las niñas y los niños!* (que nada en este mundo les quebrante, ni siquiera ya la escolaridad, porque esta ha de ser para ellos, plena educación, educación poético-amorosa, tal cual corresponde a la verdad de su corazón).



¡VIVAN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS!

¡Vivan las niñas y los niños! Ya es tiempo que toda institución gire en la dirección que corresponde al respeto pleno de la vida. Al impulso total del potencial, del espíritu creador de cada niño o niña que ha venido a darle sentido a la tarea educativa, vida al mundo, amor a la tierra. Ya es tiempo... si bien para ello, la humanidad ha de haber crecido ya, al grado de convertirse en maestra de sí, tal cual un niño, niña de verdad. Ahora que para ser maestra de sí, ha debido encontrarse ya con su corazón; la educación –que es sabiduría y libertad creadoras. Si bien, ya decía Picasso, “*lleva mucho tiempo crecer hasta convertirse en un(a) niño(a) (de corazón)*”.

Referencias

- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la Educación*. Paidós Edic
- Dennis Roussos, D. (1999). *Un mundo de hombres-niños*. Coveralia. Música
- García, J. E. M. A. (2013). *Riqueza y Sabiduría del Cosmo-Ser de los Pueblos Originarios de Abya Yala*. México: Ceapac / Iari Ediciones.
- Meseguer, M. (2016). *El niño de la ambulancia, el símbolo de horror de la guerra de Alepo*. En Periódico La Vanguardia. Edic, Barcelona 18/08/2016 09:22 | Actualizado a 18/08/2016 13:48
- Orozco, J. (s/f). *Juego, Magia de la Infancia*. Tesis de Maestría en Creación Educativa. Univ. Aut. de Querétaro (UAQ). México.
- Vigotski, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico. (Publicado, 1930), Akal, 2003. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Zapata, J. (2013). *Educación, Poética del Amor*. México: Palibrio USA/Iari Edic
- Zapata, J. (2015). “Infancia, Poesía que Canta –a la Tierra, al Cielo, al Sol”. En *Desamparo de la Niñez en el Mundo Capitalista Globalizado*. Su Transmutación Poiética. Ceapac / Iari Ediciones. México.

LA CAPACITACIÓN A EJECUTORES EN EL EMPLEO DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS

TRAINING EXECUTORS IN THE USE OF THE DIDACTIC MEANS

Yanelis Hilda Torres Ramos (1) e Iraida Pérez Travieso (2)

1.- M.S.C y Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Carrera en Educación Preescolar. ytorres@umcc.cu
2.- Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. iraida.celep@rimed.cu

Resumen

La capacitación a los promotores del Programa “Educa a tu Hijo” en Centros Penitenciarios en el empleo de los medios didácticos, responde a una necesidad existente en el “Combinado del Sur” de Provincia Matanzas, Cuba. En el trabajo se aborda la capacitación diferenciada a ejecutores sobre el empleo de los medios didácticos, teniendo como fundamentos el currículo de la Educación Preescolar cubana y el Modelo de Capacitación Diferenciada, respondiendo lo más fielmente posible a las disímiles necesidades y potencialidades de los ejecutores en la educación y desarrollo de sus hijos de la primera infancia.

Palabras claves: Preescolar, Centros penitenciarios, medios didácticos.

Abstract

The training to the promoters of the Program Educates your Son in Penitentiary Centers in the employment of the didactic means, he/she responds to an existent necessity in the Cocktail of the South of County Matanzas in Cuba. In the work the training is approached differentiated executioners on the employment of the didactic means, having as foundations the curriculum of the Education Cuban Preescolar and the Pattern of Differentiated Training, responding the faithfully most possible thing to the dissimilar necessities and the executioners' potentialities in the education and its children's of the first childhood development.

Key words: Preschool, Penitentiary centers, didactic means.

Introducción

La primera infancia es el período en el cual se produce un enorme enriquecimiento y regulación de la experiencia sensorial del niño y la asimilación de las formas específicamente humanas de la percepción y el pensamiento. Ocurre entonces un desarrollo sensorial intenso y el perfeccionamiento de la orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo. Por ello resulta necesario no dejar a la espontaneidad las acciones educativas que favorecen la interacción de los agentes educativos y el niño con los medios del mundo que le rodea en las múltiples actividades del proceso educativo.

El proceso educativo de los niños de la primera infancia se concibe en el currículo de la educación preescolar en Cuba, en dos modalidades de atención institucional y no institucional. El cual persigue como objetivo el desarrollo de habilidades, capacidades, hábitos, emociones, sentimientos, cualidades morales y volitivas; que se manifiesten en el bienestar físico, psíquico y social del niño como integrante de la nación cubana. Este proceso es dirigido por agentes educativos que pueden ser especialistas o no de la educación preescolar.

Diversas acepciones del proceso educativo, identifican como elementos comunes, componentes fundamentales: objetivo, contenido, métodos y procedimientos, medios didácticos, evaluación y formas de organización. Los medios didácticos constituyen el componente más dinámico del proceso educativo (Bravo Ramos, 2000), debido a la significación y singularidad que ellos poseen en el desarrollo de los niños, cuando son debidamente identificados y utilizados por los agentes educativos. Estos, benefician el desarrollo perceptual y del lenguaje, permiten y facilitan que el conocimiento del mundo y de sus objetos que no solamente sea percibido, sino que propicia en el niño el alcance del nivel de representación mental, en un plano interno, lo que favorece el logro de un pensamiento en el plano de las acciones directas con los objetos, y en el plano de la relación entre las imágenes de los mismos, así como aumentar las posibilidades del desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Para la capacitación realizada se tuvo en cuenta los resultados de la investigación realizada en el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) en Cuba. Modelo de Capacitación Diferenciada, dirigido por (Pérez Travieso, 2005) que permite elevar el nivel de preparación de los ejecutores del Programa “Educa a tu Hijo” en el Centro Penitenciario “Combinado del Sur” de la Provincia Matanzas en Cuba, en los medios didácticos para la educación y desarrollo de sus hijos. Reconociendo el papel activo que ellos tienen como participantes en la preparación a padres internos para la educación de sus niños y niñas de la primera infancia.

Desarrollo

Para el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niño, Cuba cuenta con un sistema estructurado de atención educativa dirigido a la población infantil de cero a seis años incluyendo las embarazadas y a todas las familias (Pérez Valdéz, 1995), que se materializa tanto en la vía institucional como por la no institucional. Este sistema ha permitido que el 99.5% de la población infantil en estas edades reciba atención educativa. En esta cobertura, una cifra muy significativa de niños y familias son atendidos por el Programa Educa a tu Hijo (70%), que ha probado su efectividad no solo en los avances y resultados de los niños, sino en la propia preparación, educación de la familia y en general en la elevación de su cultura pedagógica y general.

Ello fundamenta la necesidad de preparar, de capacitar a las embarazadas, madres, padres y familias que se encuentran en los centros penitenciarios y de aseguradas, precisamente para contribuir a que el cambio

en su actitud, conducta y responsabilidad hacia la educación de sus hijos devenga en factor decisivo para su crecimiento personal y de sus familias.

Es por ello que se implementa el Programa “Educa a tu Hijo” para la preparación y educación de la población penal y aseguradas con hijos entre los cero y seis años, así como a sus familias (MININT-MINED, 2000).

Este Programa en los centros penitenciarios persigue los siguientes objetivos:

- Dotar a **madres, padres reclusos y sus familias** de conocimientos, métodos y procedimientos que les permitan participar en la estimulación del desarrollo de los niños entre cero y seis años.
- Convertir la educación de los hijos en propósito y fuerza motriz para el cambio de conducta, la incentivación de intereses, motivos y aspiraciones de valor social en la población penal con niños entre cero y seis años.

Los fundamentos científicos asociados a las características del desarrollo en las primeras edades y su importancia, así como sobre el papel que en el mismo juegan las madres, padres y la familia en general obligan a considerar la necesidad de favorecer y perfeccionar la labor educativa y especializada con las embarazadas, madres con hijos pequeños (cero a cinco años), padres civiles e internos, y los familiares de estos, a fin de lograr su preparación para participar de manera responsable en la educación de sus hijos.

Se realiza la capacitación teniendo en cuenta el Modelo de Capacitación Diferenciada, con el propósito de perfeccionar el desempeño de los ejecutores internos del Centro Penitenciario “Combinado del Sur en la Provincia Matanzas, Cuba” para asumir la orientación a los padres de niños de cero a seis años en los medios didácticos para la educación y desarrollo de sus hijos. La capacitación diferenciada realizada asume un importante lugar a partir de las necesidades de éstos ejecutores brindándole la orientación adecuada. En ella se conjugaron, teniendo en cuenta lo que plantea el Modelo de Capacitación distintos aspectos:

Conocimientos de los fundamentos de la Educación Preescolar cubana.

Conocimientos de los medios didácticos para la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.

Se trata, por lo tanto, de un modelo de proceso, basado sobre una construcción teórico-formal, que tiene algunos criterios operacionales precisos (Ginoris Quesada, 2006, p. 54):

- El aprendizaje debe perseguir un objetivo.
- Los métodos que se deben utilizar dependen del cambio que se pretende.
- La integración de experiencias anteriores debe estar presente en el aprendizaje.
- Se aprende aplicando los conocimientos y habilidades en situaciones prácticas.
- Se debe disminuir la resistencia a aprender.
- La capacitación debe fomentar la independencia del participante.

La revisión y análisis de los aspectos teóricos-metodológicos referidos a los modelos de capacitación permiten, en el momento actual del estudio

proponer las diferentes fases para el modelo de capacitación diferenciada las cuales, de forma general, se enuncian a continuación.

Las fases del modelo se representan de la forma siguiente:

Primera fase: Determinación o detección de las necesidades de capacitación.

Segunda Fase: Planificación y diseño de la capacitación

Tercera fase: Ejecución de la Capacitación Diferenciada

Cuarta fase: Monitoreo, seguimiento y evaluación.

Cada hombre o mujer, al unirse como pareja, aportan a la familia recién creada su manera de pensar, sus valores y actitudes; transmiten luego a sus hijos los modos de actuar con los objetos, las formas de relación con las personas, las normas de comportamiento social, que reflejan mucho de lo que ellos mismos en su temprana niñez y durante toda la vida, aprendieron e hicieron suyos en sus respectivas familias, para así crear un ciclo que vuelve a repetirse (García Franco, 2007). En consecuencia con ello, es de vital importancia que las familias con niños de cero a seis años, de los padres que se encuentran en Centros penitenciarios, así lo consideren.

Como plantea Satir (1988) investigadora Estadounidense, “La familia es un microcosmos del mundo. Para entender y cambiar el mundo hemos de empezar por estudiar y cambiar a las familias”.

Los medios didácticos, su importancia en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia

Desde el punto de vista histórico los medios didácticos nacen con la información. La necesidad de transmitir a otros, alguna experiencia, cualesquiera que fueran, las razones que hubo para tal comunicación obligó al hombre a buscar canales que pudieron haber sido gestos o sonidos más o menos articulados, después aparecieron otros como la pintura y la escultura.

Los medios didácticos organizados de manera creativa posibilitan una utilización óptima en el proceso educativo, potencian el desarrollo de las esferas intelectual, sensorial, del lenguaje, social, personal, socio afectivo, socio cultural, estética y de la motricidad, lo que permite con la utilización de un enfoque dialéctico contribuir a la educación y desarrollo de los niños. Permitiendo obtener mejores resultados con el tiempo y el esfuerzo mínimamente gastados por parte de los agentes educativos y los niños (Preescolar, 2005):

- Es “el componente del proceso educativo que actúa como soporte material del método con el propósito de lograr los objetivos planteados, dicho de otra forma, el medio manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos objetos materiales”.

Los medios de enseñanza constituyen el soporte material de los métodos y responden a la pregunta ¿por qué? y están conformados por un conjunto, con carácter de sistema, de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la consecución de los objetivos. Se subraya el carácter de sistema de los medios, esto es así porque la función de unos no pueden cumplir por sus características estructurales y la propia información que transmiten es complementada por otros medios del sistema. Los medios deben ser empleados, tanto para la actividad de

enseñanza como para la de aprendizaje; esto responde a la interrelación entre otros componentes personales y no personales del proceso de enseñanza aprendizaje (González Soca, 2002).

Los pedagogos definen a los medios de enseñanza o medios didácticos de muchas maneras, unos teniendo en cuenta sus funciones pedagógicas, como componente operacional del proceso de enseñanza aprendizaje, como vehículo mediante el cual se manifiesta el método, o sea, que es portador o soporte material del método y expresan su relación con el resto de los componentes, otros más preocupados por su naturaleza física y algunos con apreciaciones que constituyen de hecho clasificaciones no declaradas, por el desarrollo de la personalidad, por la función didáctica, por la relación con los sistemas sensoriales, por sus características y por su aspecto externo. Sin embargo al considerar estos elementos comunes para la etapa que se analiza, debemos profundizar en cuanto a qué significación teórica y el proceder metodológico de los medios didácticos para la educación y desarrollo del niño de la primera infancia y no puede explicarse descontextualizado ni al margen de valorar los significativos cambios que se han obtenido en diferentes investigaciones y que han dado lugar a reconceptualizaciones y al establecimiento de una dinámica diferente de interrelaciones en la primera infancia y como consecuencia en los componentes.

El uso de los medios didácticos en la primera infancia se sustenta en posiciones tradicionales, al respecto no se precisan posicionamientos teóricos acorde con las exigencias de las transformaciones actuales que sean coherentes en el proceso educativo de la vía institucional y no institucional. Los documentos normativos y las fuentes bibliográficas que orientan este proceso ofrecen diversos procedimientos metodológicos, cuyos sustentos teóricos no profundizan en la importancia del conocimiento que deben poseer los agentes educativos acerca de la significación teórica y el proceder metodológico de los medios didácticos para la educación y desarrollo del niño de la primera infancia.

Lo expuesto evidencia que los resultados de las investigaciones en la atención a la primera infancia no logran propiciar una visión coherente, sistémica e integradora que posibilite a los agentes educativos profundizar en el conocimiento acerca de la significación teórica y el proceder metodológico de los medios didácticos para la educación y desarrollo del niño de la primera infancia.

Estos medios didácticos en la primera infancia poseen una singularidad; ellos deben ser utilizados en el momento en que una determinada cualidad o función encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación. Que en cualquier otro momento, de no proporcionarse este medio didáctico, para posibilitar la estimulación requerida en este período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente (Ejemplo: sensorio motriz, el lenguaje, percepción, función simbólica, entre otras), las cuales son el sustento para la etapa posterior del desarrollo de la personalidad. Por lo que debe prestarse una especial atención a este momento.

Los resultados de investigaciones en la primera infancia han demostrado que en determinadas áreas de desarrollo, los objetivos que los niños deben lograr, se alcanzan con posterioridad, lo que constituye una preocupación de la

dirección del país, se comparte que la causa puede estar dada en la conducción del proceso educativo en el cual están los medios didácticos que utilizan los agentes educativos, pues existe una relación dialéctica entre la conducción del proceso educativo y los niveles de desarrollo infantil.

Las investigaciones sobre los medios didácticos han aportado soluciones a estos como: sostén, portador o soporte material del método, componente operacional del proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante, aunque este componente tiene una singularidad y significación para la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia, no se han aportado suficientes soluciones, fundamentos o procedimientos metodológicos a esta problemática.

Existe un predominio del modelo tradicional al concebir e identificar los medios didácticos para la educación y desarrollo de los niños, lo que puede influir considerablemente en el desarrollo que alcanzan los niños (Ejemplo: introducción de la computación y el video).

Lo antes expuesto ratifica la necesidad del estudio de la significación de los medios didácticos para la educación y desarrollo del niño de la primera infancia, lo que permite a los agentes educativos conducir un proceso educativo encaminado a lograr el máximo desarrollo integral de cada uno de los niños.

Los agentes educativos encargados de conducir el proceso educativo en la Educación Preescolar, en su capacitación abordan diferentes temas. En el caso de la experiencia que se presenta dirigida a los medios: su significación para el desarrollo infantil en la capacitación a promotores, se realizó en la capacitación a los ejecutores del Programa "Educa a tu hijo" en la Prisión Combinado del Sur de la provincia Matanzas, Cuba. En la actualidad el Programa atiende una población en el Combinado del Sur de 69 padres, y 72 niños, 37 hembras y 35 varones, además de una embarazada.

La Facultad de Educación infantil de la Universidad de Matanzas, como miembro del Grupo Coordinador del Programa "Educa a tu Hijo" en el centro penitenciario, participa en las reuniones del Grupo Coordinador de dicho centro, así como en las capacitaciones y visitas a las actividades conjuntas que se realizan.

En las actividades visitadas se constata que los internos poseen habilidades para elaborar medios, sin embargo:

-Desconocen las características que los medios deben tener.

-Son insuficientes los conocimientos que poseen los ejecutores para orientar a los demás padres (internos) atendidos por el Programa "Educa a tu Hijo" acerca de qué medios, cómo y para qué utilizarlos en la educación y desarrollo de sus hijos.

-No existe en el plan de acción del Grupo Coordinador del Centro penitenciario "Combinado del Sur" acciones dirigidas a la solución de esta problemática.

Teniendo en cuenta los elementos abordados anteriormente se realizaron en la Prisión Combinado del Sur de la provincia Matanzas, Cuba las acciones siguientes:

- ▶ Capacitación al Grupo Coordinador del Centro penitenciario "Combinado de Sur" acerca del empleo, características, funciones y la influencia educativa

de los medios didácticos en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.

- ▶ Capacitación a los promotores del Programa “Educa a tu Hijo” del Centro penitenciario “Combinado de Sur” acerca de:
 - ▶ La influencia educativa de los medios didácticos en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
 - ▶ Significación de los medios en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
 - ▶ Medios imprescindibles para la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
 - ▶ Medios a utilizar en el hogar para la educación y desarrollo de los niños.
 - ▶ Características y particularidades de los medios: su utilización según el año de vida.
 - ▶ Técnicas manuales en la elaboración de medios.
 - ▶ Materiales a utilizar en la elaboración de medios.
 - ▶ Talleres de elaboración medios.
 - ▶ Inauguración de una Ludoteca en el centro.
 - ▶ Elaboración de un sitio Web dirigido a los medios didácticos para la educación y desarrollo de los niños.

Resultados obtenidos en la Prisión Combinado del Sur de la provincia Matanzas, Cuba

- ▶ Grupo Coordinador del centro con más conocimientos acerca de la importancia de los medios en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
- ▶ Grupo Coordinador con dominio del empleo de los medios didácticos.
- ▶ Representantes del MININT (Ministerio del Interior) que pertenecen al Grupo Coordinador, que conocen las características, funciones y la influencia educativa de los medios didácticos en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia. Empleando los conocimientos para incentivar a los internos a la elaboración de medios con los requisitos indispensables.
- ▶ Representante del INDER (Instituto de Deporte y Recreación) que dominan cuáles son los medios imprescindibles para el desarrollo de la motricidad en los niños, teniendo en cuenta la edad y la situación social del desarrollo.
- ▶ Ejecutores que dominan la importancia de los medios en la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
- ▶ Padres (internos) con conocimientos acerca de la importancia de la utilización de los medios para la educación y desarrollo de sus hijos.
- ▶ Padres (internos) que logran explicar a otros cómo elaborar medios para el desarrollo de sus hijos.
- ▶ Padres (internos) que conocen cuáles son los medios imprescindibles para educación y desarrollo de sus niños, teniendo en cuenta la edad y el máximo desarrollo de sus hijos.
- ▶ Padres (internos) que conocen qué medios utilizar en el hogar para la educación y desarrollo de sus niños y logran explicar a la familia, en ausencia de ellos cómo elaborarlos.

- ▶ Padres (internos) que elaboran medios para la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
- ▶ Donación de medios al Círculo infantil “Estrellitas Rojas.”



Conclusiones

- ▶ Los medios didácticos contribuyen al desarrollo integral de los niños de la primera infancia.
- ▶ A partir de la capacitación de los promotores se ha logrado dotar a ejecutores, padres reclusos y sus familias, de conocimientos, métodos y procedimientos para la elaboración de medios y así contribuir a la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia.
- ▶ La preparación a los ejecutores (internos) en medios para la educación y desarrollo de sus hijos menores de seis años se ha convertido en una prioridad en el centro, logrando el cambio de conducta, motivos y aspiraciones de valor social en los padres que son atendidos por el Programa "Educa a tu Hijo".

Referencias

- Bravo, C. (2000). *Un sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza, a través de un curso a distancia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, O. (2007). *La familia una comunidad de amor, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba.
- Ginoris, O. F. (2006). *Curso de Didáctica General*. La Habana.
- González, A. M. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Ciudad de la Habana: Pueblo y educación.
- MININT-MINED. (2000). *Implementación del Programa "Educa a tu Hijo" en Centros Penitenciarios*. La Habana.
- Pérez, I. (2005). *Modelo de Capacitación diferenciada*. La Habana: CELEP.
- Pérez, M. E. (1995). *Mamá, tú y yo en el grupo múltiple*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Preescolar, M. D. (Enero de 2005). *Programa de Recursos didácticos para un aprendizaje desarrollador*. Curso 88. Pedagogía 2005. La Habana.
- Satir, V. (26 de junio de 1988). *La familia*. Estados Unidos.

LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

THE COMPETENCES OF THE TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION

María Valentina Téllez Montes (1), María de Lourdes Sánchez Gómez (2), José de la Luz Sánchez Tepatzi (3) y Víctor Reyes Cuauhtle (4)

-
- 1.- Doctora en Psicoterapia Humanista. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesora-Investigadora-Invitada. Salud mental en universitarios. E-mail: valetellezm@hotmail.com
 - 2.- Doctora en Geografía. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesora-Investigadora. Desigualdad educativa. Violencia escolar. E-mail: lulismex@gmail.com
 - 3.- Doctor en Desarrollo Regional. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesor-Investigador. Discapacidad. Evaluación educativa. Trayectorias escolares. E-mail: josedelal@gmail.com
 - 4.- Maestro en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional 291 Tlaxcala. Profesor-Investigador. Práctica docente. E-mail: vreyes_c@yahoo.com.mx
-

Resumen

Un tema relevante de la problemática educativa actual es el referente a las competencias docentes en la Educación Media Superior (EMS), ya que es donde se prepara a los estudiantes para acceder a la formación profesional. El documento tiene la finalidad de responder cuestionamientos sobre la educación en general y en particular sobre las competencias que estos docentes deben poseer para enfrentar los retos actuales de la Reforma Educativa. A partir de la revisión de diversas concepciones sobre competencias, se analizaron comparativamente diversos estudios que permitieron identificar las competencias requisito en la formación de los docentes. Finalmente a partir de la aplicación de una encuesta a 554 docentes de EMS en el estado de Tlaxcala, se detectaron las competencias que requiere desarrollar este profesorado.

Palabras clave: Actualización docente, Competencias docentes, Características del profesor, Educación media superior, Reforma Educativa.

Abstract

An important theme of the current educational problems is the reference to skills teachers in upper secondary education (EMS), because that is where prepares students to access to vocational training. The document aims to answer questions about education in general and in particular about the skills that these teachers must possess in order to face the current challenges of the Educational Reform. On the basis of the revision of various conceptions on competences are comparatively analyzed various studies to identify the skills requirement in the training of teachers. Finally from the implementation of a survey of 554 teachers of EMS in the state of Tlaxcala, identified the competencies required to develop this faculty.

Key words: Teaching update, teaching competencies, teacher characteristics, Secondary Education, Educational Reform.

Introducción

Actualmente las competencias docentes, son obligadas en la reflexión de los estudiosos de la educación, sobre todo las de los que laboran en la Educación Media Superior (EMS), por ser el nivel que prepara estudiantes para acceder a la formación profesional, implicando habilitarlos con elementos que recuperen los propósitos de la Reforma Integral de Educación Media Superior en México, que son:

- “Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.
- Tránsito entre subsistemas y escuelas” (SEMS/SEP, 2008:42).

Ello redundará en elevar la Calidad Educativa, objetivo del Plan de Desarrollo 2007-2012 (SEP, 2009). Los bachilleres deben estar capacitados para desempeñar las competencias genéricas para comprender el mundo e influir en él, conforme al acuerdo 444 (SEP, Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2008); además deberán servirles para continuar aprendiendo de forma autónoma, desarrollar relaciones armónicas a su alrededor, así como participar eficazmente en diversos ámbitos. Dada su trascendencia, dichas competencias son consideradas clave en el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

En el Siglo XXI educar es un reto enorme y formar a aquellos que van a educar a las nuevas generaciones de bachilleres, implica un doble reto. De acuerdo con Peters (2000, citado por Bozu & Canto, 2009), se caracteriza por constantes cambios mundiales en materia social, política, económica, tecnológica, educativa y laboral; por tanto, es educar “en” y “para” la incertidumbre. Aunado a ello, está transitar de una sociedad de la información a la del conocimiento.

Perrenoud (2007:7) argumenta que lo que describe la experiencia actual de los profesores es “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”. Ahí el doble reto, el de los formadores de los docentes de EMS en desarrollar competencias de su quehacer en una sociedad altamente demandante; sin perder lo esencial, segundo reto, la capacidad autoreflexiva.

Gairín (2011:94), coincide con esta postura: “*La formación del profesorado basada en competencias se enfrenta así a variados problemas*”. Uno de ellos es la dificultad de planificar y evaluar actuaciones profesionales en estudiantes que no trabajan.

Esto implica que el formador de profesores, tenga que llevar al escenario educativo, las claves de la Reforma de EMS. Vinculado a ello señalan García y Cols que “...por un principio de congruencia, deberían propiciarse ambientes de trabajo que permitieran al personal académico un desarrollo integral y una convivencia armónica” (García, Loredó, Luna & Rueda, 2008:97).

Esta reflexión cuestiona la educación en general y particularmente las competencias que los docentes de EMS poseen para enfrentar los desafíos antes mencionados, la pregunta es ¿Cuáles son las competencias que requiere el profesorado de EMS? ¿Qué implica cada una de ellas o cuáles son sus

indicadores? ¿Qué es una competencia? El presente documento, intenta dar respuesta a estas preguntas.

Zabalza (2007:8) argumenta que se deben poseer “*las competencias docentes que nos acrediten como formadores bien formados*”. Lo cual reta a que las Universidades habiliten a los docentes a partir de programas que respondan a las necesidades actuales, tanto del entorno, como de cada profesor.

Competencias

Hablar de competencias para Zabalza (2007), implica: analizar los propósitos, contenidos, formatos, el proceso de la educación y redefinir quiénes y de qué manera se benefician de ella.

Así, la polémica sobre competencias inicia cuando la formación de profesionales, estaba centrada en la acumulación del conocimiento, dejando de lado el desarrollo de destrezas y valores. Actualmente esto ha evolucionado, no basta que los estudiantes posean un cúmulo de conocimiento, tiene mayor relevancia su aplicación, para qué y en qué situación utilizan dicho conocimiento y la actitud que asuman ante cada tarea.

Pero ¿qué es una competencia? Existen diversas definiciones, enfoques y argumentos variados, ello ha permitido que se tenga una extensa gama de concepciones; desde planteamientos centrados en el aspecto productivo, hasta algunos intentos de integración disciplinar como el caso de Demoustier (Citado por De Katele, 2008), quien pretende una yuxtaposición de conocimientos disciplinares.

Para Perrenoud (2007:11) competencia es la “*capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*”. Las define holísticamente, pues no son en sí mismos conocimientos, habilidades o actitudes, ni la suma de estos elementos, aunque si los movilizan, integran y orquestan, además de ser pertinentes ante la situación enfrentada. Éstas tienen que ser procesadas a partir de operaciones mentales complejas, soportadas por esquemas de pensamiento. Se crean y recrean en la formación, pero también a partir de la ejecución cotidiana.

Gairín (2011:96), identifica a “*la competencia con la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas. No obstante, es algo más que la mera suma de esos saberes*”. Hay en esta concepción, una concatenación de elementos y aspectos situacionales, no desprovistos de conocimientos.

Zabalza (2007) menciona que por lo menos se pueden encontrar 5 categorías con igual número de enfoques formativos:

1. Competencias como conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas... *cognitive-based competencies*.
2. Competencias como conjunto de actuaciones prácticas... *performance-based competencies*.
3. Competencias como ejercicio eficaz de una función... *consequence-based competencies*.
4. Competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidad, valores, etc... *effective competencies*.

5. Competencias como conjunto de experiencias... *exploratory competences* (Houston, 1985 citado por Zabalza, 2007:10-11).

El autor, añade a estas definiciones una más:

6. Competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas, etc. que los sujetos ya poseen... *lifelong learning* (Zabalza, 2007:11).

Estas categorías no son excluyentes, constituyen estructuras complejas en interacción "... como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces" (Zabalza, 2007:11).

Esta aseveración nos indica que para que sea una competencia, además de saber ejecutar la acción con experticia, debe tener sustento cognitivo para que la ejecución sea pensada y planificada, contraria a un hacer mecánico; presupone operaciones cognitivas, ejecutivas y funcionales, vinculadas con actitudes, experiencia y conocimientos previos, no necesariamente adquiridos a través de la academia.

De Ketele (2008:10), menciona que "*Podemos también entender la competencia en el sentido de una movilización muy concreta de diversos recursos en una familia de situaciones*", por supuesto numerosas en el caso de los docentes, ya que debe atender escenarios de actuación profesional. De acuerdo con Más (2012) corresponden a tres contextos: el general, el institucional y el micro contexto. El primero, el entorno cultural, profesional y socio laboral; el segundo a la universidad, facultad o departamento; y el último al aula-seminario-laboratorio, en ellos el docente desplegará sus competencias, lo que implica una porción amplia de creatividad, para ser eficaz.

El autor argumenta que:

...las competencias profesionales son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), estando también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), experiencias, aspectos personales, etc., demostrándose su posesión cuando el individuo es capaz de activar todos estos saberes en un contexto laboral específico para resolver óptimamente situaciones y/o problemas propios de su rol, función o perfil laboral... (Mas, 2012:302).

Las definiciones anteriores sobre competencias, no van en direcciones diferentes, cada una permite clarificar el término y su aplicación a situaciones concretas de la práctica pedagógica; inclusive parece que Mas (2012) fusiona las diferentes acepciones para brindarnos un concepto unificado, adicionando la personalidad docente, que tiene relevancia y responde a la sociedad del conocimiento, en la cual es imprescindible la calidad de la educación y la reflexión constante con fines de mejora continua, asuntos recuperados en la Reforma de Educación Media Superior.

En este mismo sentido, Gairín (2011:94), hace hincapié en la necesidad de no "*obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general*". Este último argumento es esencial, ya que la discusión sobre competencias, ha pasado por diferentes terrenos, en algunos casos muy pantanosos, principalmente cuando las competencias carecen de este soporte reflexivo del hacer.

Para concluir con este apartado se propone la idea de García y Cols, quienes señalan que “...cuando se interpreta de forma más amplia, la competencia no es la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo” (García, Loredo, Luna & Rueda, 2008:99).

Teniendo en la mente estas concepciones sobre competencias, se ahondará en aquellas que son básicas para ser “*un formador bien formado*”.

¿Cuáles son las competencias que requiere el profesorado para formar a formadores de nuevas generaciones de ciudadanos activos? En el siguiente apartado intentaremos dar respuesta a esta interrogante.

Las competencias del profesorado

Éste nuevo siglo exige integración de los espacios de EMS a currículos más homogéneos para la formación de bachilleres, de tal forma que la movilidad estudiantil, entre estados de la República, se realice con menos contratiempos y pensando en la posibilidad de incursionar en el terreno internacional, aspiración legítima en un mundo globalizado.

Villa (2012:170) señala que “*se le daba atención a la educación superior y a la educación básica, mientras la media superior quedaba en medio de las dos, sin una posición, sin un valor importante frente a la sociedad, y particularmente frente a los empleadores*”. Y es ahí donde el profesor de este estudio desarrolla su labor, emergiendo la necesidad de desplegar nuevas competencias para enfrentar los retos.

Por ello, en el marco de la RIEB, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) propone en el perfil que debe reunir el docente: cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social (SEMS/SEP, 2008).

A partir de éste, también la Subsecretaría de EMS y Superior, define ocho competencias y los atributos o indicadores que deberá poseer el educador y que más adelante se mencionan.

Los cambios en el tejido social, inducen a ajustes en el paradigma educativo así, pasa de ser la enseñanza y el profesor el centro de atención, a ser el aprendizaje y **el estudiante** el eje de la acción educativa; implicando que el docente actúe como promotor de conocimientos, creatividad e innovación, además de impulsor de desarrollo personal y social.

Esto sugiere al profesor, abandonar el papel de reproductor del conocimiento, transformándose en un mediador de aprendizajes, de tal forma que los estudiantes, a partir de sus potencialidades investigativas e interacción entre pares, construyan su propio conocimiento; y no es que en otros momentos no lo hayan hecho, ahora la tarea implica un proceso intencional.

De esta manera para la EMS, junto con los objetivos de calidad y equidad, se ha definido además una metodología de trabajo:

“Los profesores deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo

que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión” (SEMS/SEP, 2008:86).

Pero, ¿qué sucede en la realidad de los docentes de EMS? ¿Con qué competencias enfrentan estos retos? A continuación se presentan los resultados de una encuesta aplicada a profesores de EMS, citando el método utilizado para la recolección de los datos.

Diseño y metodología

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), cuyo objetivo fue conocer las competencias de los docentes de EMS, con base en las definidas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS/SEP, 2008), a partir de su jerarquización en dos categorías: aquellas que requieren mayor apoyo para su desarrollo y las que requieren nada de apoyo.

1.- Participantes. 554 docentes contestaron el cuestionario, 302 mujeres, (54.6%) y 251 hombres (45.4%), del Sistema de Bachillerato del Estado de Tlaxcala, subsistemas: Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) 24%, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 22%, Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT) 20.9%, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) 17%, Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 6.4%, Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 2.7%, Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) 2.6% y otros 4.2%.

Las edades oscilaron entre 23 y 69 años (\bar{x} = 40.26, moda 33, s = 9.599). El estado civil se dividió en: 59.3% (328) casados, 22.6% (125) solteros, 18.1% (100) otro.

2.- Instrumento. El cuestionario *Identificación de Necesidades de Formación del Profesor de Educación Media Superior*, consistió en 58 ítems integrados en cinco dimensiones: 1. Datos Generales, 2, Actualización y Profesionalización, 3. Problemas para la Actualización y la Profesionalización, 4. Competencias e indicadores de desempeño docente y 5. Utilización de Materiales (Medios y Recursos) Didácticos.

La dimensión en la que se basa este artículo es la denominada “Competencias e indicadores de desempeño docente” compuesta de 9 cuestionamientos: el primero hace referencia a la Competencia Docente señalada en el acuerdo 447 (SEP, 2008) y las respuestas se dan sobre la base de una escala de cuatro puntos, donde 1 equivale a mayor necesidad de apoyo y 4 menor necesidad.

Los siguientes 8 cuestionamientos desagregan cada Competencia en sus indicadores y se expresa a través de tres niveles en los cuales el 1 significa que se requiere mucho apoyo, 2 algo de apoyo y 3 nada de apoyo.

Para clarificar este punto a continuación se citan las 8 competencias mencionadas:

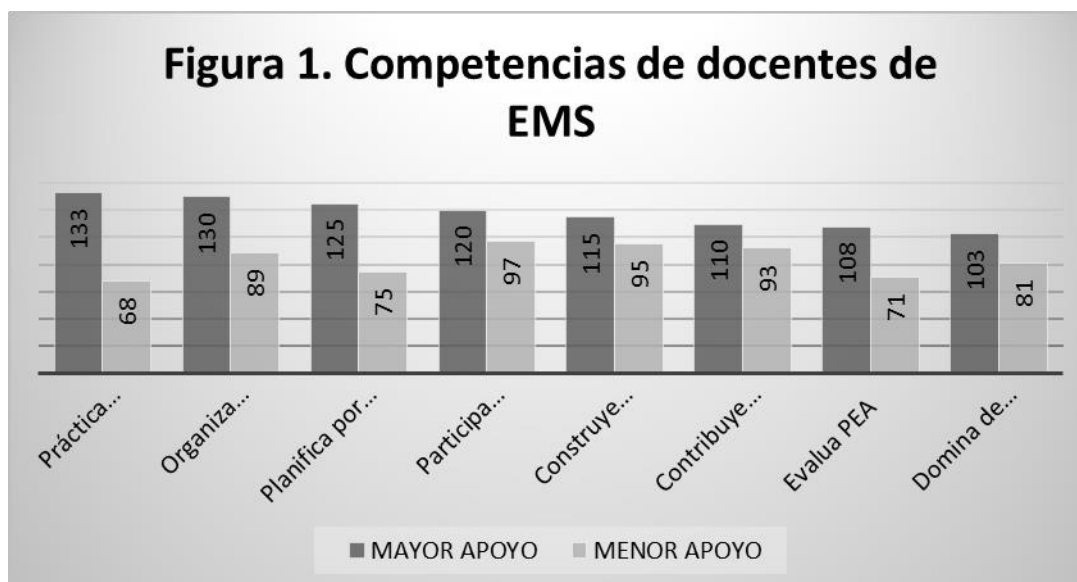
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP, 2008:2-4).

Resultados

La aplicación del cuestionario, arrojó que un 39.53% de docentes contestaron requerir ayuda para desarrollar competencias acordes al perfil profesional; de ese porcentaje 120 profesores necesitan MAYOR APOYO para lograr un nivel satisfactorio en alguna competencia, en tanto que 97 requieren MENOS APOYO; esto puede interpretarse de dos maneras: el 60% restante posee dichas competencias, o bien que no identifican si las poseen o no.

Específicamente, se observa que la competencia que requiere mayor apoyo es: **Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora adecuada al contexto institucional** (Figura 1).



Fuente: Elaboración propia

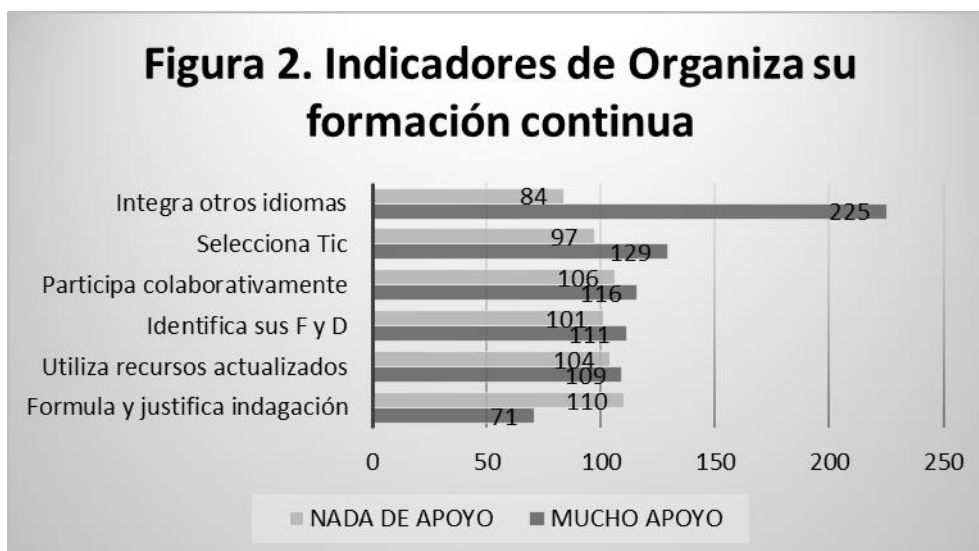
La práctica es esencial en el proceso educativo, coincidiendo con el estudio de Mas (2012), quien menciona que los expertos entrevistados, la

jerarquizan en el primer lugar; ello sugiere que es imprescindible su atención. Si observamos quienes requieren MENOR APOYO, son poco más del 10% (68), lo cual explicaría los bajos índices de aprovechamiento que se presentan en EMS.

La competencia que en segundo lugar requiere apoyo es: **Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional**, quizá esta explique el no lograr una práctica efectiva y por tanto **no planifica por competencias, no participa en la mejora continua**, que ocupan el tercer y cuarto lugar en la gráfica; se observa además que **no construyen ambientes para aprendizaje autónomo y colaborativo, ni contribuyen al desarrollo integral del estudiante**, cuarto y quinto lugar respectivamente. Esto refuerza la hipótesis de que los docentes de EMS requieren urgentemente formación pedagógica para enfrentar los retos de la educación por competencias.

Se evidenció que ellos **dominan y estructuran mayormente los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo**; es decir, conocen mejor su disciplina aunque carecen de didáctica. Otro aspecto que desarrollan mejor, desde su percepción, es la evaluación. Empero, habría que conocer la opinión de los estudiantes, tendría que preguntárseles a ellos, para tener un panorama completo de las necesidades de formación de los docentes de EMS. Lo cual no fue objeto de esta investigación.

Ahora, se analizarán los atributos o indicadores de cada competencia. Respecto a si **Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional**, la Figura 2 muestra que el 55% respondió el cuestionamiento: 40% en sentido positivo y 15% negativo. Desglosada la competencia en indicadores, los profesores identifican factores que obstaculizan su actividad. No olvidemos que esta competencia fue la que ponderaron en segundo lugar de fortalecimiento.



Fuente: Elaboración propia

Significativo es que ellos identifican que les falta **integrarse a oportunidades de estudio de otros idiomas**, prioritariamente, ya que 50% indica necesitar MUCHO APOYO. Otras áreas de mayor habilitación son: con

23%, **seleccionar recursos tecnológicos e informativos que los mantengan actualizados en sus disciplinas y didáctica**; 21% requiere **participar en instancias de trabajo colaborativo con pares**; 20% solicita **identificar fortalezas y debilidades en el desarrollo de su actividad docente**; 19.7% para **utilizar recursos didácticos actualizados** y 12.8% para **formular y justificar temas de sus asignaturas**. Éste último indicador es más alto en NADA DE APOYO (19.9%) como se aprecia en el gráfico anterior.

La evaluación a la competencia **Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo**, Figura 3, se observa que pocos docentes marcan los indicadores, resulta lógico al ser la competencia que quedó al final en requerir fortalecimiento, a consideración de los participantes.

Un 16.4% señaló MUCHO APOYO para el 1er. indicador, es decir, el 83.6% **¿si relaciona las características cognitivas y habilidades de los estudiantes con los aprendizajes del curso?** No se sabe, ya que no lo contestan, solo se infiere; 15.2% en el indicador 2º y 13% el 3º, que es a su vez el más alto en no requerir apoyo, según lo indica 29% de la muestra. Por tanto permanece como competencia fuerte de los docentes de EMS.



Fuente: Elaboración propia

En la valoración **Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios** (Figura 4), 20.4% de docentes solicitan MUCHO APOYO para **diseñar materiales en el esquema de competencias** y 17.1% no requiere apoyo. Para el indicador sobre **la planificación de cursos considerando características y necesidades estudiantiles**, 18.6% requieren mucho apoyo. El 17.9% demanda ayuda para **elaborar planificaciones con estrategias, actividades y recursos alineados a los objetivos de aprendizaje por competencias**. Finalmente 17.5% solicita ayuda para **conocer los contextos de los alumnos a fin de vincularlos con los contenidos** y 23.6% no requiere apoyo. Teniendo en cuenta que ésta fue la categoría que en tercer lugar demanda apoyo, resulta lógico el dato; por el contrario más de un 70% pide formación al respecto.

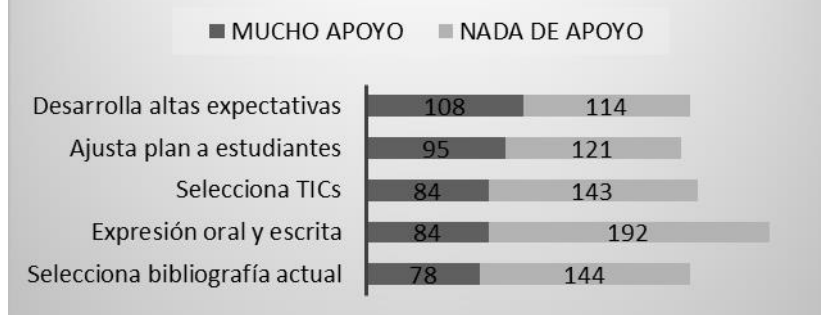
Figura 4. Indicadores de Planifica los procesos de E-A



Fuente: Elaboración propia

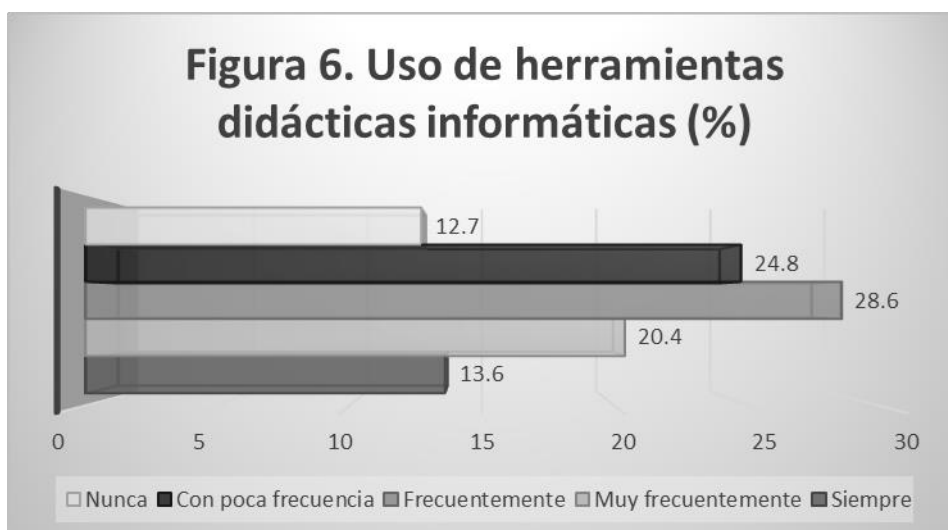
No olvidemos que la competencia: **Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional**, fue identificada como la de mayor debilidad. La Figura 5 expone que el foco de la formación debe estar en desarrollar **altas expectativas en sus estudiantes, recurriendo al estudio independiente, sin dejar de lado el contexto sociocultural**; después habrá que habilitarlos para **ajustar y/o modificar sus planificaciones a partir del diagnóstico de necesidades de aprendizaje** (el cual quizá también tengan dificultad para elaborar); seguido de una formación robusta en **Tecnologías de la Información y Comunicación**. Mas (2012) obtuvo resultados semejantes en este indicador y explica que los docentes no las utilizan para dinamizar sus clases, dado que no tienen un dominio suficiente de TIC y desconocen sus ventajas.

Figura 5. Lleva a la práctica procesos de E-A



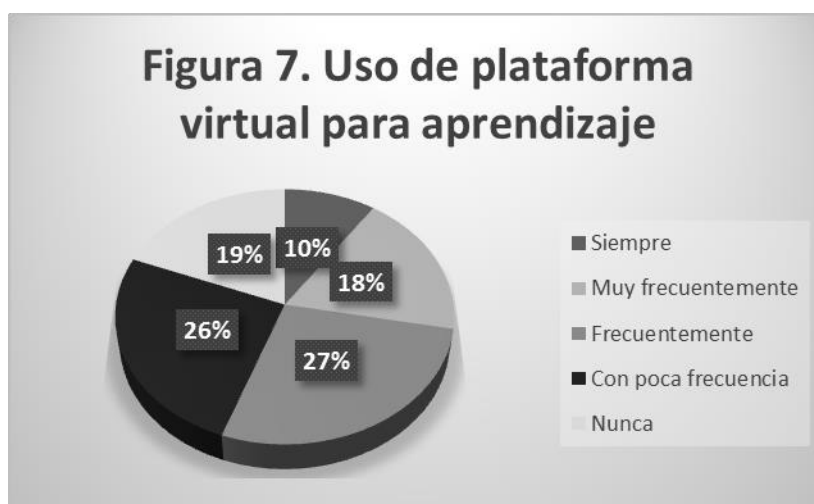
Fuente: Elaboración propia

Prueba de ello es que cerca del 40% de docentes nunca y con poca frecuencia utilizan las TIC en su práctica, lo que contrasta con el poco menos del 14% que las utiliza siempre (Figuras 6 y 7).



Fuente: Elaboración propia

Lo mismo se observa al cuestionarlos sobre el uso de plataformas virtuales con fines de aprendizaje y preparación de clases, cerca de la mitad de los profesores (45%) mencionaron que nunca y con poca frecuencia las utilizan (Figura 7).

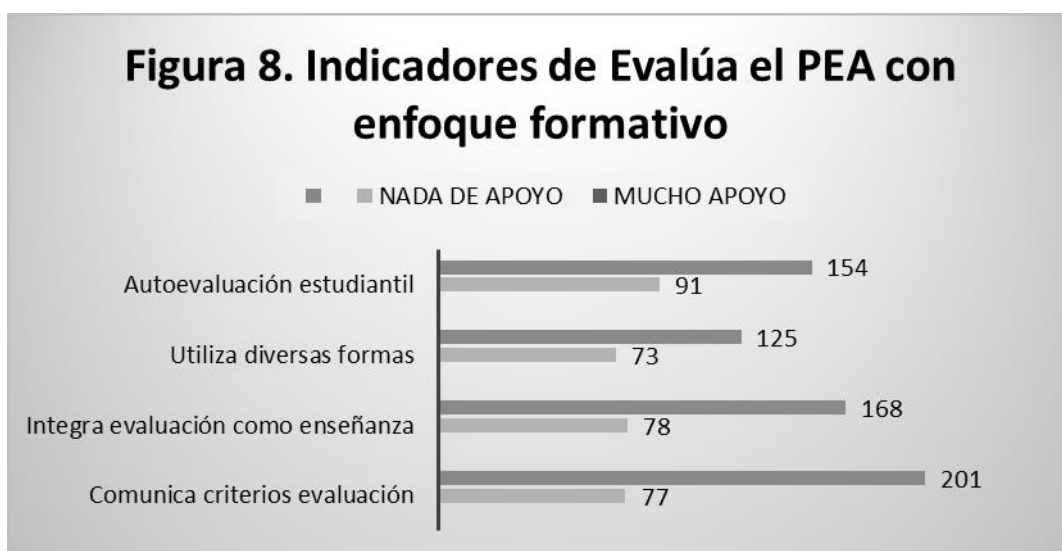


Fuente: Elaboración propia

Habría que incluir en la formación docente la **expresión oral y escrita adecuada**, que si bien para un 34.7% representa una fortaleza, un 50% no contestó, por lo que podría ser una debilidad y se sumaría al 15.2% que así la consideró; finalmente, perciben que les hace falta la **búsqueda de recursos bibliográficos actuales para guiar a sus alumnos a la investigación**, aspecto importante para la RIEMS.

La competencia: **Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo**, al igual que la disciplinar, fue considerada como fortaleza; no obstante al analizar la Figura 8, se ve a la **autoevaluación estudiantil** con mayor debilidad; en la investigación de Mas (2012) los resultados fueron similares, lo cual señala que el docente sigue considerándose el único responsable del proceso, dejando al estudiante la tarea de aprendizaje; es decir, se tiene un nuevo modelo, con viejas prácticas.

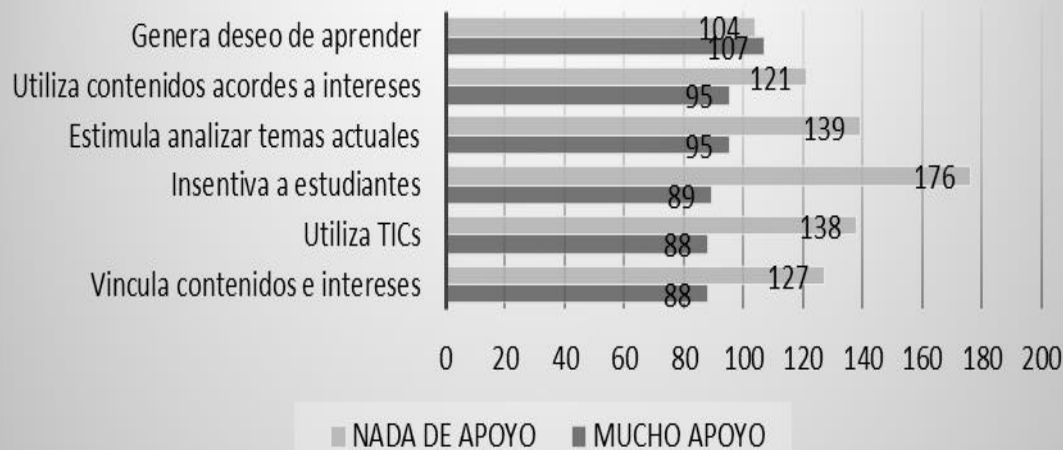
El indicador que sigue con falta de dominio, es **la utilización de formas varias de comunicación de resultados**; también hay dificultades para **integrar las evaluaciones como elemento de enseñanza y seguimiento**; y finalmente el indicador que requiere menos apoyo es la **comunicación de criterios de evaluación**, que a juicio del 36% es una fortaleza. No obstante habrá que incluir aspectos de esta competencia en el diseño de la capacitación a docentes de EMS, dado que un porcentaje importante no contestó la pregunta.



Fuente: Elaboración propia

La competencia: **Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo** obtuvo el quinto lugar en la gráfica general de la encuesta, sin embargo al observar la Figura 9, el indicador que requiere mayor apoyo fue la falta de habilidad para **generar en los estudiantes deseos de aprender** (19.3%) en tanto un 18.8% de docentes sí ha desarrollado tal capacidad. Los siguientes indicadores fueron: al 17.1% se le dificulta **referir literatura acorde a contenidos e intereses de estudiantes y estimular el análisis e interpretación crítica de contenidos y temas de actualidad**; y un 21.8% y 25% respectivamente, no tiene dificultades para hacerlo.

Figura 9. Indicadores de Construye ambientes de aprendizaje autónomos



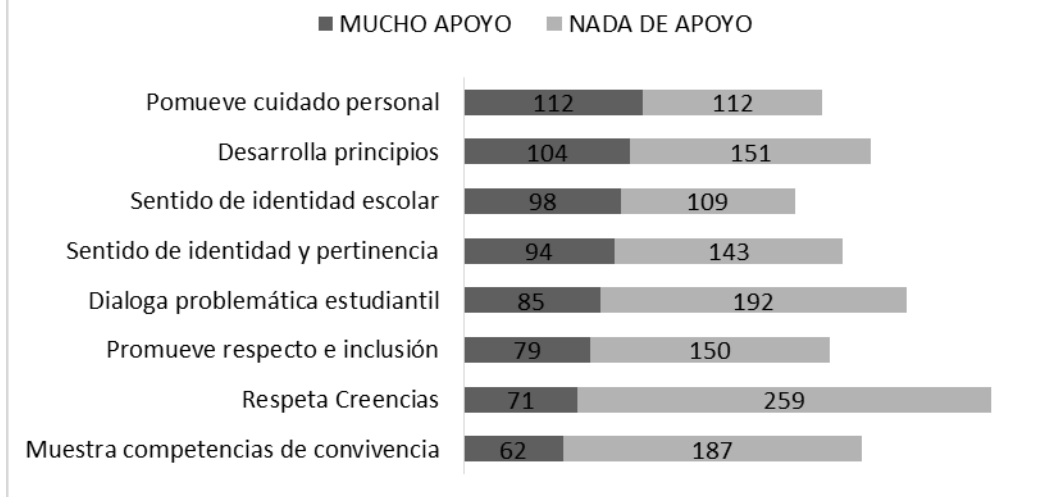
Fuente: Elaboración propia

Indicadores con similar nivel de puntuación fueron: un +_16% de profesores le es complicado **incentivar en los estudiantes cuestionamientos reflexivos, utilizar las TIC y vincular los contenidos con intereses de los estudiantes**. No obstante el 31.8%, 25% y 23% respectivamente dijeron no tener dificultad para realizarlo. Estos niveles son bajos, pues en el lado contrario están más del 50% de docentes.

En el detalle de la competencia: **Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes**, se observa que posee más indicadores y está en el lugar sexto del gráfico general, destacando lo siguiente: el 20% demanda **MAYOR APOYO** para **manejar estrategias que promuevan el cuidado personal de sus alumnos**, 18.8% marca dificultad para **seleccionar estrategias para desarrollar valores y principios**, 17.7% para **desarrollar sentido de identidad escolar**, 17% no **contribuyen a desarrollar en los estudiantes sentido de identidad y pertenencia**, 15.3% no **dialogan sobre los problemas de los alumnos**, 14.3% no saben cómo **generar ambientes estimulantes de expresión estudiantil que promuevan respeto e inclusión**, atributos indispensables bajo el nuevo modelo.

Por su parte, 12.8% necesita ayuda para **respetar creencias**; no obstante 46.8% dice sí respetarlas, lo que resulta significativo, dado que más del 50% respondió la pregunta. Finalmente el 11.2% no **muestra competencias para construir y aplicar normas de convivencia** (Figura10).

Figura 10. Indicadores de contribuyen a generar ambiente de desarrollo integral



Fuente: Elaboración propia

Por último, la competencia: **Participa en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional**, denota la Figura 11, que un mayor número (20.4%) solicita habilitación para **saber colaborar con docentes y personal de apoyo técnico para formar un proyecto de gestión institucional**, contra un 26.9% que eligió NADA DE APOYO; sin embargo más del 50% de docentes no contestaron, por lo que podría inferirse que no poseen la competencia; un 19.9% manifiesta la impericia para **involucrar a la comunidad educativa en proyectos de participación social que redunden en aprendizaje**; y con porcentajes similares del orden del 17.7% **no consideran a instancias de trabajo colaborativo que retroalimenten el aprendizaje**, y en un 17.3% **no proponen estrategias colaborativas que resuelvan los conflictos** de los planteles de EMS. Son datos importantes para reflexionar, ya que esta competencia obtuvo el cuarto lugar en mayor necesidad de capacitación.

Figura 11. Indicadores de participa en proyectos de mejora continua



Fuente: Elaboración propia

De esta forma, los datos anteriores definen un perfil de competencias autopercibidas por docentes de EMS, de tal modo que en el diseño del currículo para su formación, se incluyan las ausentes, posibilitando certeza.

Conclusiones

En un mundo globalizado y fincado en el conocimiento, la formación docente es imprescindible para el logro de resultados y la EMS demanda que sus profesores posean competencias como mediadores innovadores, lo cual se alcanzará con constante trabajo reflexivo, autorreflexivo y colaborativo. Urge un programa de formación para habilitarlos en el enfoque por competencias, que permita desarrollar aquellas que aún no poseen y aprovechar mejor las que son fuertes; aunado a un sólido sistema de inducción para docentes noveles, que integre actualización permanente para expertos.

La fortaleza identificada en los docentes de EMS fue el **dominio disciplinar**. En el extremo, los educadores reportan tres debilidades competenciales a superar: Llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora acorde a su contexto; Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; y Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Además hay que considerar en la habilitación otras competencias débiles en menor medida: Participación en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional; Construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; Contribución a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Sin descuidar el proceso de evaluación, que para el enfoque por competencias, es exhaustivo, requiere herramientas diversas e incluir a los estudiantes activamente en el proceso.

En ésta última competencia, habrá que desarrollar el indicador de autoevaluación, que mostró ser frágil. Igual importancia reveló el uso de las TIC, como punto de partida es imprescindible que el docente venza la resistencia a su uso, incorporándolas como fuente de aprendizaje innovador.

Una factura pendiente es la evaluación final o resultado del proceso, pues en México no se ha logrado superar la calificación numérica, lo que contradice el modelo formativo. Habrá que considerar formas alternativas siguiendo el ejemplo de instituciones de vanguardia, como la Universidad Autónoma Metropolitana, de manera que se salve la brecha.

Referencias

- Bozu, Z., & Canto, J. P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, pp. 87-97.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, pp. 1-12.
- Gairín, J. (2011). Formación de Profesores Basada en Competencias. *Bardón*, pp. 93-108.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, pp. 96-108.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, pp. 299-318.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. España: Grao.
- SEMS/SEP (2008). *Reforma integral de Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad*. México: SEP.
- SEP (29 de Octubre de 2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial*, pp. 1-5.
- SEP (21 de Octubre de 2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias del marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial*, pp. 1-13.
- SEP (30 de Abril de 2009). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-4.
- Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, pp. 160-175.
- Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

LAS MUJERES Y SU DIMENSIÓN LOCAL A PARTIR DEL ENFOQUE DE GÉNERO

WOMEN AND THEIR LOCAL DIMENSION SINCE THE GENDER APPROACH

María Victoria Espinosa Villatoro

Estudiante del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la línea de investigación: Economía, Sociedad y Territorio. Lo que aquí se expone forma parte de avances de capítulo de la investigación "Participación social y política de las mujeres campesinas en el desarrollo local de la región de los Llanos, Chiapas" que actualmente desarrolla como tesis doctoral. espinosavillatoro@yahoo.com.mx

Resumen

Las mujeres han transitado por diversas vicisitudes a lo largo de la historia, han vivido situaciones de inequidad y subordinación que se han reproducido desde el interior del seno familiar en la que se da un proceso de socialización y se aprenden las diferencias de género, se reproducen los patrones culturales y de poder; es decir un modelo estereotipado de ser hombre o mujer, mismo que les ha limitado la posibilidad de empoderamiento y desarrollo. Desde el enfoque de género, el presente artículo trata de posicionar la vida cotidiana como un aspecto de suma importancia desde la perspectiva de los procesos sociales y procesos de desarrollo, específicamente del desarrollo local y del territorio, en el cual se acumulan, construyen, deconstruyen y reconstruyen procesos sociales, de ahí la pluridimensionalidad del territorio, en el que se visualiza a los sujetos desde su historicidad que los envuelve y la cotidianeidad de prácticas sociales que suceden en tiempo y espacio y de las actividades productivas que modifican el paisaje y las estructuras familiares. La categoría de género y vida cotidiana son esenciales para comprender los procesos sociales inmersos en la lucha que han tenido las mujeres a lo largo de los años y de los cambios sociales a partir del desarrollo local que integra a las mujeres como actoras locales.

Palabras clave: vida cotidiana, género, desarrollo local.

Abstract

Women have faced several ups and downs throughout the history, they have lived situations of inequity and subordination that have been reproduced from the family environment where a process of socialization is given and gender differences are learned, power and cultural patterns are also reproduced; that is to say a stereotyped model of being a man or a woman, which has limited their possibility of empowerment and development. Through the gender approach, this article aims to place daily life as a very important aspect from the social and development processes, the local and territory development specifically, where social processes are accumulated, constructed, deconstructed and reconstructed. Here comes the pluridimensionality of territory, where it is possible to visualize the subjects from their historicity which involves them and the everydayness of social practices that have place in time and space as well as the productive activities that change landscape and family structures. Gender and daily life categories are essential to understand the social processes involved in the struggle women have had through the years and social changes related to local development that integrate women as local actors.

Key words: daily life, gender, local development.

Introducción

En el sistema capitalista la vida cotidiana se traduce en una constante lucha por la supervivencia, en el término se entretajan elementos como: ruptura, cambio y violencia como fenómenos inmersos en la reproducción social. La vida cotidiana es un fenómeno histórico en la que se desenvuelven los sujetos, reproducen prácticas, hábitos, tradiciones y costumbres (Heller, 1998), en el que las mujeres aprenden a ser mujeres con toda la carga social que ello implica, con limitada libertad y autonomía. El enfoque de género busca visibilizar la exclusión de las mujeres y fomentar su participación en condiciones de igualdad en la vida política, civil, económica, social y cultural, tanto en lo regional como nacional e internacional.

Desde una mirada cualitativa, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el bagaje teórico y epistémico de las categorías de vida cotidiana, género y cambio social que permiten comprender los mecanismos de lucha de las mujeres. Así como de los cambios sociales que se están suscitando en momentos actuales y los coloca como actoras del desarrollo local.

El artículo, se divide en dos partes, la primera aborda la conceptualización de vida cotidiana y género, que permiten comprender y reflexionar sobre las condiciones sobre las que han vivido las mujeres desde el ámbito cotidiano.

La segunda reflexiona sobre el cambio social, y el rol de las mujeres en el desarrollo local, a partir de la contribución que realiza la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a fin de disminuir la brecha de desigualdad de género.

La conclusión se orienta hacia los comentarios finales sobre las condiciones sociales, dinámica familiar y contextos estructurales que permiten el diseño de políticas para contrarrestar la brecha de la desigualdad social en razón al género.

Vida cotidiana y género

Las relaciones sociales de producción, de usos y costumbres, valores, normas o prácticas sociales se pueden encontrar en diferentes ámbitos como el económico, político o cultural, esto constituye las pautas socialmente construidas a partir de las necesidades sociales indispensables para la reproducción del individuo. Desde que el ser humano nace, pertenece a una determinada familia, grupo o país, en este contexto internaliza su entorno, aprende patrones de comportamiento y lo pone en práctica mediante un proceso de socialización que aprende también de la cotidianeidad.

En este sentido, la familia juega un papel fundamental en la reproducción social cotidiana, en la cual están inmersos hábitos culturales y distribución del trabajo en razón al sexo que determina procesos de producción, reproducción y distribución en la unidad familiar; en la cual se aprenden valores y se reproducen patrones culturales que provoca relaciones de poder y discriminación por género (Heller, 1998).

En esta perspectiva, las diferencias de género se entienden como construcciones socioculturales, en las cuales las mujeres se encuentran bajo la tutela de un hombre, con una marcada sumisión, subordinación, dependencia, esto forma parte de las diferencias entre lo público y lo privado. En esta dicotomía se sitúa la división sexual del trabajo, caracterizada por jerarquías, disparidades y relaciones de poder de género. Esto se traduce en grandes desigualdades y discriminación hacia las mujeres en el acceso, uso y control de oportunidades, manejo de recursos y falta de reconocimiento a sus derechos. Por ello es importante, reflexionar sobre el concepto de “género” a fin de comprender cómo las diferencias de género existentes se han producido y reproducen, culturalmente (Lamas, 1996).

Definición y origen del concepto “género”

El “género” es un concepto amplio que implica no solamente el estudio de la diferencia sexual entendida como una construcción simbólica cultural, sino también lleva al reconocimiento de las condiciones de desigualdad social económica y política que prevalecen entre hombres y mujeres. Posee un potencial teórico, analítico y transversal, para explicar cómo el ser considerado hombre o mujer conlleva un significado sociocultural estereotipado que por mucho tiempo a relegado a las mujeres de la participación en el ámbito institucional de lo público y del ejercicio del poder, ha cuestionado sus capacidades y limitado su inclusión social en los procesos de desarrollo desde lo local en la época contemporánea.

El concepto de género emana de los estudios feministas que develaron la relación existente entre la diferencia sexual y la división jerarquizada de poder que coloca a los hombres en una posición superior con respecto de las mujeres.

Los estudios feministas o feminismos buscaron la inclusión de las mujeres en la historia, lo que implicaba escribir una nueva historia de las mujeres en particular y una historia en general, incluyendo el género como categoría de análisis, el cual se agregaría los conceptos de clases sociales y razas (Braidotti, 2004).

En este sentido, las teorías de género están asociadas con los temas de clase, etnia, edad y el contexto social e histórico, aspectos que limitan la participación de las mujeres en el acceso a puestos políticos y a la toma de decisiones.

Cambio social: las mujeres en el desarrollo local

El desarrollo forma parte de un proceso de cambio social. La sociedad moderna ha demandado cambios en los modelos de desarrollo y ha puesto en discusión el espacio y quehacer cotidiano de las mujeres que al paso del tiempo había quedado vedado (Quiñones, 2010), estos cambios traen consigo nuevas formas de estructurar a la familia para adaptarse a los nuevos modos de vida.

Por ello, es menester interiorizarse en los cambios sociales como otra categoría de análisis pues suceden en un espacio local como el territorio. Se

comprende por cambio social a la acción colectiva de los movimientos sociales que surge por la gran desigualdad y explotación que afecta la vida cotidiana y la realidad social de la población. Los cambios sociales se configuran a partir de los conflictos o movimientos que pueden tener diferentes aristas que cuestiona la institucionalidad establecida. Los cambios sociales surgen a partir de los conflictos generados como consecuencia del sistema social y trastocan aspectos como identidad, cultura y vida cotidiana (Melucci, 1999).

Una manifestación de esta transformación fue el movimiento feminista de los setenta, que pugnó por la equidad y por abatir la discriminación, además de luchar por la ciudadanía, la inserción en la vida política y en puestos de toma de decisiones, pues las mujeres habían estado silenciadas, cumpliendo un papel pasivo. Fue a través de los movimientos sociales que iniciaron procesos de transformación en sus vidas cotidianas y en las estructuras que las regulan. Por tanto, los movimientos sociales han ido evolucionando porque grupos de la sociedad transforman sus vidas cotidianas, promueven cambios institucionales para que incidan en las nuevas formas de vida generalizadas para la sociedad. Estas luchas en principio buscaron romper las reglas pre-establecidas, pero además develaron los intereses dominantes que estaban en juego.

En medio de la emergencia de los movimientos sociales surge el desarrollo local como una alternativa para resarcir el daño que ocasionó la economía capitalista en la destrucción de las formas de vida campesinas e indígenas. Esta orientación del desarrollo busca incidir en los espacios locales para generar cambios que permitan tener una mayor calidad de vida.

Tal como lo menciona Arocena (2002), referirse que lo local no se reduce a lo individual, sino más bien al territorio en el que confluyen diversos entes con una identidad e historicidad que permiten tener comportamientos, valores y normas interiorizados por sus miembros y las formas de vida están relacionadas con las modalidades en que se produce y se reproduce y la inserción de las personas en el proceso productivo.

En razón a lo anterior, el actor local y los marcos de acción o vida cotidiana son elementos clave en los procesos de desarrollo, sobre todo a aquellos que tienen acción sobre el terreno según la categorización que realiza Barreiro (2000); es decir a la población y todas sus expresiones activas. El actor local se mueve en función de diferentes esquemas, por ello es indispensable comprender la vida cotidiana para implementar procesos de desarrollo local. En esta perspectiva se han legislado marcos normativos y jurídicos para considerar a las mujeres dentro de los procesos de desarrollo, específicamente en lo local a partir de la participación política al ocupar puestos de toma de decisiones que les permita avanzar hacia el empoderamiento.

Empoderamiento y desarrollo local

El empoderamiento trata de dar respuesta a las llamadas necesidades estratégicas de género de igualdad y participación a fin de superar los mecanismos de subordinación y exclusión, dando prioridad a las organizaciones de mujeres para atender las necesidades de abajo hacia arriba y llegar a influir en las políticas legislativas y gubernamentales. En este sentido

en 1975, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sentaron las bases para el empoderamiento de las mujeres a partir de conferencias y protocolos internacionales, a fin de incluir a las mujeres en los procesos de desarrollo.

Es importante señalar que el empoderamiento surgió para llegar a un cambio político y cultural de las políticas de desarrollo, el que solo se consideraba como crecimiento económico, por eso el empoderamiento guarda una estrecha relación con el desarrollo humano, comprendido como el incremento de las capacidades de las personas, según lo señalaba Amartya Sen (2002) y Max Neef (1993). Además de permitir la participación de las mujeres en las diferentes formas de poder, lo cual conduzca hacia una acción transformadora de sus propias interacciones sociales.

Participación social y política con equidad de género

La participación ha despertado interés de estudio de fenómenos sociales, sobre todo en los territorios locales, centrando la atención en los protagonistas del desarrollo “pues la posibilidad del desarrollo económico tiene que ver con el uso más efectivo de la comunicación y las políticas participativas, o sea, una mayor práctica de la democracia” (Sen, 2002:154), fortaleciendo la participación social en sus distintas vertientes la cual, está siendo reivindicada en toda América Latina, desde el compromiso social hasta el diseño de políticas y proyectos (Arocena, 2002). Esto forma parte también de la reconfiguración de los territorios.

Existen diversos elementos que identifican las diferentes participaciones que van desde las asociadas con lo político, económico o social (Stavenhagen, 1977). La participación como concepto es polisémico etimológicamente, expresa una relación de solidaridad con los otros (Fassler, 2007) pero a la vez es la persona quien decide el pertenecer o no de forma voluntaria en el beneficio social de su contexto y puede ser una herramienta de cambio social, pero también obliga a relacionarla con otras dimensiones como los espacios y ámbitos en que se desarrolla, posición desde la cual se participa, entre otras, esto coincide con Bautista, Guillén y Valdez (2013). La participación social es vista como una actividad organizada mediante el cual un determinado grupo social de bajo status expresa sus necesidades y demandas, defiende sus intereses comunes para lograr beneficios o influir sobre las autoridades públicas, directa o indirectamente (Stavenhagen, 1977).

Por otro lado, está la participación política comprendida como el acceso a los sistemas de representación tanto para elegir como para ser elegidas mediante el voto para cargos de decisión en instancias de gobierno público, a través de mecanismos legítimos (CEPAL, 2013). Sin embargo, a cien años de haberse reconocido el voto de la mujer sienta los precedentes de los cambios y pocos avances en materia de participación política de las mujeres en el mundo. Concretamente en América Latina y México, la participación política con perspectiva de género impulsa considerar a las mujeres en la democratización de las sociedades, visibilizarlas y disminuir las profundas desigualdades sociales que ha existido a lo largo de la historia.

El desarrollo local propone considerar estos esquemas, disminuir la brecha de género al mirar a las mujeres como una actora más para los

procesos de desarrollo y vida comunitaria, que se vuelvan entes con capacidad de agencia, emprendimiento y generación de habilidades que permitan incrementar la productividad e ingresos para una mejor calidad de vida. Además que le permita incursionar en otros espacios públicos para interrelacionarse no solo con otras mujeres, sino también con las personas del sexo opuesto. Por lo tanto, el espacio local viene siendo un ámbito privilegiado para iniciar el empoderamiento y ahí se deben centrar las políticas públicas de equidad de género, partir de comprender y atender lo cotidiano.

Reflexiones Finales

La participación de las mujeres ha estado siempre presente en acciones colectivas desde la vida cotidiana, asociadas con el rol que ocupan en la familia y las unidades domésticas. Es justamente en la vida cotidiana en la cual se observan las brechas de género, es decir la marcada desigualdad entre hombres y mujeres, aunado a la pobreza, marginación y limitación en la libertad que obstaculiza el desarrollo.

La incorporación de la perspectiva de género a partir del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ha servido como herramienta de equidad, y los instrumentos jurídicos y normativos han contribuido al empoderamiento de las mujeres.

La participación social y política es considerada como una estrategia para la construcción de la equidad de género y en lo local es necesario revalorar y considerar a las mujeres como actoras sociales y políticas que ayude al empoderamiento y al desarrollo de la sociedad. Por ello, solo con la potencialidad de las capacidades de las personas se podrá transitar a procesos de desarrollo y mejorar la calidad de vida de las mujeres y sus familias.

Referencias

- Álvarez, A. M. (2005). Los feminismos en la historia, el restablecimiento de la genealogía. En I. de Torres (coord.). *Miradas desde la perspectiva de género: estudios de las mujeres* (pp. 15-32). Narcea.
- Arocena, J. (2002). *El Desarrollo Local. Un desafío contemporáneo*. Uruguay: Taurus, Universidad Católica, 2ª. Edición. Recuperado el 22 de julio de 2013, disponible en:
http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Arocena_resumen.pdf.
- Barreiro, F. (2000). *Desarrollo desde el territorio. A propósito del desarrollo Local*. <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Barreiro.pdf>.
- Bautista, M., Guillen, J. y Valdés, J. (2013). La Participación. La mirada teórica de la estructuración. En M. Bautista, J. Carreón, y J. Hernández, (Coords). *La Complejidad de la participación: política, ciudadana, comunitaria, social y autónoma*. México: Ediciones DDS, Universidad Autónoma del estado de México.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. España: Gedisa editorial.
- CEPAL (2013). *Mujeres Indígenas en América Latina, dinámicas demográficas y sociales*. Autor.

- Fassler, C. (2007). Desarrollo y participación política de las mujeres. En G. Vidal y Guillén, A. (coord.). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización* (pp. 377-393). Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: editorial península.
- Lamas, M. et al. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.
- Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Uruguay: editorial Nordan, comunidad Monte video.
- Quiñones, I. (2010). *Los conflictos de la vida cotidiana, alternativas de la familia ante la permanente división sexual del trabajo*. VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología y Género, 05-09 de abril de 2010. La Habana, Cuba.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*, Buenos Aires: editorial planeta.
- Sosa, S.I. (2007). Aproximaciones teóricas sobre el género. La reproducción y la sexualidad. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. VIII (15), pp. 182-206.
- Stavenhagen, R. (1977). *Sociología y Subdesarrollo*. 4ª. Edición. México: Editorial Nuestro Tiempo.

SITUACIÓN ACTUAL DE EDUCACIÓN DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN MÉXICO

CURRENT SITUATION OF EDUCATION OF MIGRANT FARM WORKERS IN MEXICO

Elena Anatolievna Zhizhko

Doctora en Educación. SNI 1, Perfil PROMEP, Docente investigadora del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (perteneciente al PNPIC), Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas, Integrante de la Academia de Ruso, eanatoli@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación social-pedagógica sobre la situación actual de educación de los jornaleros agrícolas migrantes en México. La investigación realizada mostró que la educación de los jornaleros agrícolas migrantes, es componente del sistema de Educación para la vida y el trabajo y del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, y se ofrece a través del Instituto Nacional de Educación de Adultos, las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos, los Centros de Educación Extraescolar, con el apoyo de organizaciones civiles, sindicatos, cámaras, secretarías de Estado, agencias privadas de capacitación. No obstante, de un total de población con el rezago educativo que es de 31.9 millones, los programas mencionados sólo atendieron 1,615,824 personas (2012-2013), de los cuales 74.6% acudieron a las escuelas públicas. De modo que el 95 % del total de las personas que requieren la capacitación para el trabajo, aun no la han obtenido.

Palabras clave: educación en México; educación de adultos; educación para la vida y el trabajo; educación de los jornaleros agrícolas migrantes; Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

Abstract

This article presents the results of a social-pedagogical research about the current situation of education of migrant farm workers in Mexico. The investigation showed that the education of migrant farm workers, is part of the system of Education for Life and Work and Care Program Demand for Adult Education with the Education Model for Life and Work, and it is offered through the National Institute for Adult Education, the Cultural Missions, the Centers for Adult Basic Education, Centers for School Education, with the support of civil organizations, trade unions, chambers, secretaries of state, private training agencies. However, out of a total population with the educational gap that is 31.9 million, attended these programs only 1,615,824 people (2012-2013), of which 74.6% went to public schools. So that 95% of all people who require training for work, have not yet obtained it.

Keywords: education in Mexico; adult education; education for life and work; education of migrant farm workers; Education Model for Life and Work.

Actualmente, la educación de los jornaleros agrícolas migrantes, es parte del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo operado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) a través de los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y Delegaciones del INEA en las entidades federativas.

Una de las vertientes pedagógicas específicas diferenciadas de MEVyT, es el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes que inició a operar en 2000 en nueve entidades del país: Baja California, Baja California Sur, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Veracruz. En el año 2005 este programa ya funcionaba en todas las entidades federativas (INEA, 2013).

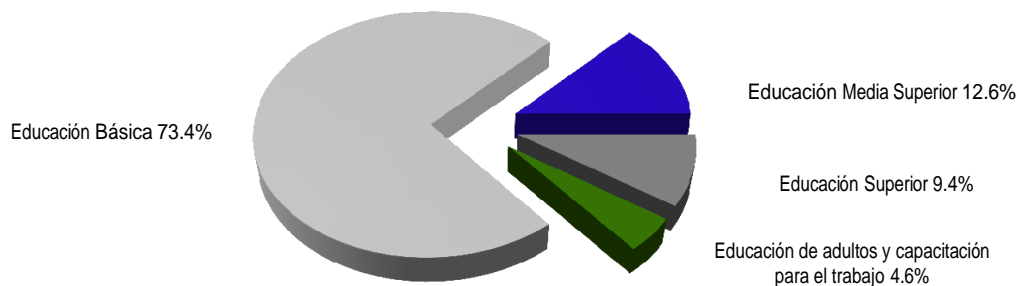
Es importante subrayar que la educación de los jornaleros agrícolas migrantes, es componente del sistema de *Educación para la vida y el trabajo*, y del otro, más amplio sistema de *Educación de personas jóvenes y adultas* (EPJA).

La *Educación de personas jóvenes y adultas*, se concibe como la acción educativa para la construcción de ciudadanías, la promoción de la equidad y la formación de capacidades para el desempeño laboral, a través de la definición de las áreas específicas de conocimientos y capacidades a ser desarrolladas (CEAAL, 2003).

EPJA se ubica en una de las dos modalidades del sistema educativo nacional - la no formal (la modalidad formal prevalece en la educación básica, media superior y superior que se obtienen en edades convencionales). Se concibe a la *educación no formal* como una vertiente con dos subconjuntos: el primero se refiere a la educación para la vida o básica, que se orienta a la construcción de conocimientos y habilidades básicos para quienes no pudieron obtenerlos en la edad convencional y a través de la escolaridad formal; debe proporcionar el bagaje esencial para la vida en una sociedad democrática moderna y por ello se designa como *educación para la vida*. El segundo subconjunto está constituido por la *oferta educativa para el trabajo*, la cual se enfoca al desarrollo de habilidades específicas de diversos tipos que se requieren para ocupar de manera efectiva posiciones diversas en el aparato productivo (SEP, 2001).

En 2013, la *Educación de personas jóvenes y adultas* constituía a nivel nacional el 4.6% del total de la población atendida en diferentes niveles educativos (véase figura 1).

Figura 1. Estadísticas del sistema educativo nacional 2012-2013



Fuente: SEP (2014). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*, México, SEP.

En este mismo año, la población con rezago educativo era de 30,849,893 personas, de las cuales 19,494,929 eran potencialmente factibles de atender y sólo 2,250,000 personas (38.4% del total) fueron atendidas por los programas del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA, 2013) (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Población con rezago educativo (2005-2013)

Año	Población potencial rezago educativo	Población potencial factible de atender¹	Población objetivo (adultos registrados en los programas de MEVyT-INEA)
2005	32'037,655	23'482,283	2'613,505
2006	32'043,180	22'011,284	2'357,335
2007	32'026,738	21'679,927	2'291,853
2008	32'024,073	21'349,015	2'409,719
2009	31'737,476	21'042,780	2'439,448
2010	31'545,780	20'673,529	2'400,000
2011	31'321,014	20'280,617	2'400,000
2012	31'085,179	19'883,129	2'400,000
2013	30'849,893	19'494,929	2'250,000

Fuente: Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (2013). *Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA).*

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el período que comprende del año 2007 al año 2012 logró que 4,222,663 (cifra estimada al cierre de 2012) de jóvenes y adultos de 15 años y más concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria (INEA, 2013). Es de destacar que la cifra antes mencionada es superior en 13 puntos porcentuales respecto al período 2001-2006 que fue de 3,738,289, manteniendo así el compromiso de ofrecer dichos servicios a más población en condición de rezago educativo.

Los resultados censales del año 2010 (INEGI, 2013), al ser comparados con los obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, donde la población en condición de rezago educativo era de 32.6 millones, muestra que en el 2010, se registró un rezago educativo de 31.9 millones, representando una reducción histórica del 2%, que se presenta por primera vez después de 30 años de creación del INEA.

En 2007-2011, fueron emitidos por INEA, 1,975,694 certificados de secundaria a los jóvenes y adultos (véase cuadro 2).

¹ Información estimada con base en el Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI, Proyecciones de Población de CONAPO 2005-2050, Estadísticas del Sistema Educativo Nacional y Logros del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Las cifras están sujetas a modificación cada vez que exista una nueva proyección de población de CONAPO o cambio en la metodología en el cálculo del rezago. Información actualizada estimada con base a las metas del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de 2012.

Cuadro 2. Certificados emitidos por INEA (2007-2011)

Año	2007	2008	2009	2010	2011
Número de los certificados emitidos	395,976	381,208	382,672	385,066	430,772
Total					1,975,694

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisados el 30 de julio de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/>

En lo que respecta a la población hablante de lenguas indígenas, el logro más importante se observa en el índice de analfabetismo de dicha población, colocándose en un 27.1% y logrando una reducción de 4.5 puntos porcentuales, lo que representa un 14.2% menos que al cierre del año 2006 (INEGI, 2013).

Como se ha mencionado líneas arriba, uno de los enfoques de la *Educación de personas jóvenes y adultas*, es la *Educación para la vida y el trabajo*, el cual, equiparado con la educación básica, se ubica como factor de igualdad de oportunidades. La educación formal y no formal se consideran en el sentido amplio que reconozca otras formas y lugares de aprendizaje, que fortalezca lo ya aprendido y apoye la construcción de aprendizajes efectivos a través del uso de las tecnologías. En el enfoque de *Educación para la vida y el trabajo*, se reconocen la sociedad del conocimiento y la educación permanente como marcos en los que han de implementarse los nuevos modelos educativos y de gestión de la EPJA en México.

Se pretende que la búsqueda de la cobertura universal deje el paso a la búsqueda de la equidad, en el entendido de que ésta es un desafío que podría asegurar que todos reciban la atención que requieren para el logro de aprendizajes efectivos. De esta manera, la *Educación para la vida y el trabajo* se considera como un motor del desarrollo humano.

El sistema mexicano de *Educación para la vida y el trabajo* consta de programas, centros y cursos cortos, orientados a la mejora de la economía familiar, con contenidos ligados a la vida doméstica, el autoconsumo y al trabajo remunerado, que se ofrecen a través de las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), con el apoyo de organizaciones civiles, sindicatos, cámaras, secretarías de Estado, agencias privadas de capacitación (Hernández, 2008).

Se distinguen dos tipos de programas de formación en el trabajo: dirigidos a empleados en activo y para población desempleada. Los programas de formación para trabajadores en activo, se dividen, a su vez, en los dirigidos a las personas en el mercado formal y el informal. Los primeros pueden ser: diseñados e implementados por las propias empresas; y los que se desarrollan en los centros de trabajo con apoyo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social; programas que el Gobierno ofrece a las empresas; programas que se imparten en las empresas a través de las cámaras industriales y de comercio y los programas realizados por iniciativa de los sindicatos (Pieck, 2004; Duch, Galván, Garibay, 2005; Hernaiz, 2004; Márquez, 2004; Rosas, 2005).

En los programas de formación para trabajadores en activo del sector informal o relacionado con el sector agropecuario, se distinguen aquellos vinculados al sector agropecuario y programas de gobierno orientados al sector urbano marginal; también están los programas orientados al apoyo del sector artesanal y los que ofrecen las organizaciones civiles. Las últimas se concentran en las siguientes líneas de acción:

- 1) la sobrevivencia económica (proyectos productivos agrícolas, pecuarios, pesqueros, forestales);
- 2) el desarrollo social (rural, comunitario, sustentable, integral, humano, para la agricultura sustentable);
- 3) los aspectos organizativos (empresas sociales, microempresas, cooperativas);
- 4) de gestión jurídica, contable y administrativa (comercialización, servicios financieros -cajas de ahorro y crédito y bolsa de trabajo-; defensa de los derechos laborales); y
- 5) las educativas (alfabetización, posalfabetización de jóvenes y adultos; programas para los indígenas) (Píeck, 2004).

En la formación para el trabajo de las personas en condición de desempleo, se distinguen también aquellos orientados al mercado formal y los que no se vinculan con este tipo de mercado. En los primeros destaca la acción del Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT) que se dirige a personas mayores de 16 años en condición de desempleo abierto, subempleo o suspensión temporal de relaciones laborales, sin importar su nivel de escolaridad. A través de cursos cortos se pretende facilitar el acceso de estas personas a la calificación que requiere el aparato productivo (Galicia, 2005).

En los programas para población desempleada no vinculados al mercado formal de trabajo, se aprecian los siguientes tipos: aquellos que utilizan una modalidad formal, más de tipo escolarizado y a los que acude mayormente la población joven; y los que se orientan al sector social (rural y urbano marginal) a partir de ofertas no formales o vocacionales. En estos últimos se ubican las propuestas no formales que se dan en los CEBAS, Misiones Culturales y CEDEX de la SEP. Son cursos de corte y confección, bordados, alfarería, pequeñas industrias, belleza y mecanografía a los que asisten más mujeres, y de carpintería, herrería, electricidad y albañilería con mayor asistencia masculina. Se imparten en el medio rural y en zonas urbano marginales, pero en realidad no representan una opción para el empleo (Hernández, 2008).

Las acciones de *Educación para la vida y el trabajo* desarrolladas a través del sector educativo, como es el caso de los CEBAS, son servicios a los que asiste población en condición de pobreza y que son atendidas por programas sin la infraestructura necesaria.

Las cifras de atención brindadas por la SEP son referente importante que da cuenta de la escasa incorporación de personas a los pocos servicios que se ofrecían en 2001-2005 por esta vía (SEP, 2006). En 2005, en alrededor de 5300 centros en todo el país que brindaban una opción de formación para el trabajo a los representantes de grupos vulnerables de las

áreas rurales y urbanas marginales, se brindó atención sólo a 961,972 personas (véase cuadro 3):

Cuadro 3. Personas atendidas en las instituciones que capacitan para el trabajo (2001-2005)

Género/Año	2001	2002	2003	2004	2005
Mujeres	521,754	556,996	677,255	605,358	572,615
Hombres	381,387	380,037	402,281	403,441	389,357
Total	903,141	937,033	1,079,536	1,008,799	961,972

Fuente: Dirección General de Planeación y Programación, SEP, 2006.

Como puede apreciarse, a los cursos asistieron mayoritariamente las mujeres, no obstante, la asistencia masculina resulta relevante en estas cifras. En promedio, el 40% de la población son hombres. Destaca también una tendencia de atención sostenida, con una disminución en el año 2005, a pesar de que se realizaba sin la infraestructura necesaria y sin vínculos directos con el mundo productivo.

Hay que señalar que las acciones de capacitación que se desarrollan en y desde el sector productivo, como es el caso de las empresas, concentraban en el año 2001-2005 el 54% de personas atendidas, mientras que los CEDEX y las Misiones Culturales capacitaban a 1.7% y 1.3% respectivamente del total de personas atendidas. En general, en el año 2003 en el marco de la diversidad de programas y acciones de formación en y para el trabajo, se entregaron 319,109 constancias que avalan este tipo de estudios (Pieck, 2004, p. 32). La distribución por área en números relativos era la siguiente (véase cuadro 4).

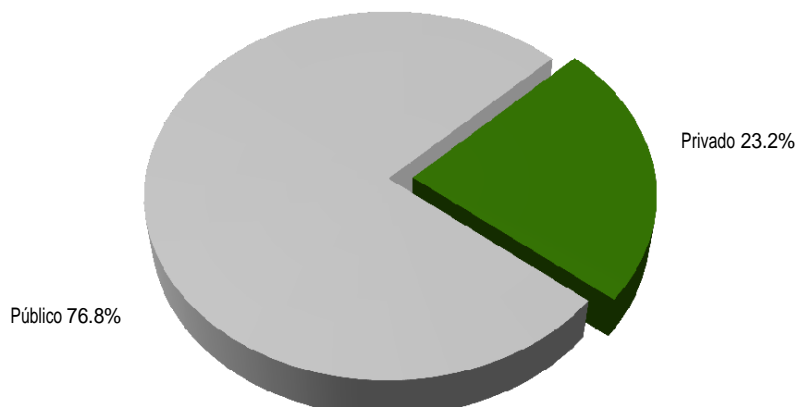
Cuadro 4. Distribución por área de las constancias que avalan la formación para el trabajo (2003)

Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	2.09%
Industrias extractivas	1.15%
Industrias de la transformación	64.59%
Construcción	1.05%
Electricidad, gas, agua	0.41%
Comercio	10.30%
Transportes y comunicación	2.92%
Servicios	17.48%

Fuente: Pieck E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación*. México, Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación.

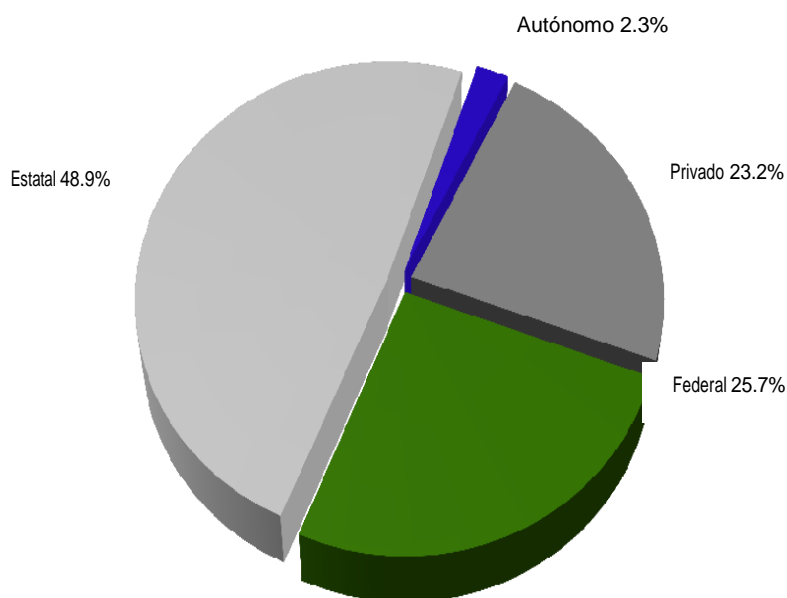
Si en 2005, al 54% del total de las personas que se capacitaron para el trabajo, los atendieron los organismos privados, en el ciclo escolar 2012-2013, lo hicieron 76.8% de las instituciones del sector público (véase figura 2), de las cuales el 25.7% eran federales, el 48.9% estatales y 2.3% autónomos (véase figura 3).

Figura 2. Población capacitada para el trabajo por los sectores público y privado (ciclo escolar 2012-2013)



Fuente: SEP (2014). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*, México, SEP

Figura 3. Población capacitada para el trabajo por las instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (ciclo escolar 2012-2013)



Fuente: SEP (2014). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*, México, SEP.

No obstante, los 5300 centros de capacitación para el trabajo que existían a nivel nacional en 2005, en 2013 (casi en diez años) sólo aumentaron por otros 486 escuelas (hasta llegar a 5786), de los cuales la mayoría (4613 instituciones) son de régimen privado y sólo 1173, público (véase figura 4).

**Figura 4. Estadísticas de capacitación para el trabajo
(ciclo escolar 2012-2013)**

NIVEL / SOSTENIMIENTO	ALUMNOS			DOCENTES	ESCUELAS	GRUPOS
	TOTAL	HOMBRE	MUJERES			
Capacitación para el trabajo	1615824	666288	949536	40293	5786	113435
Público	1241742	505493	736249	17716	1173	84832
Federal	415594	201886	213708	5757	408	29691
Estatad	789501	288170	501331	11253	748	53014
Autónomo	36557	15428	21129	706	17	2127
Privado	374082	160795	213287	22577	4613	28603

Fuente: SEP (2014). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*, México, SEP

En total, en el ciclo escolar 2012-2013, fueron capacitados para el trabajo 1,615,824 personas, de los cuales 1,241,742 acudieron a las escuelas públicas (compárese con 961,972 personas del ciclo escolar 2004-2005) (véase figura 4).

Puede afirmarse, pues, que en el sistema nacional de *Educación para la vida y el trabajo*, ha habido cambios positivos en los últimos diez años: la cantidad de las instituciones públicas que capacitan para el trabajo, aumentó en un 22.8%; se atendieron al año 653,852 personas más que en 2005. Sin embargo, el número de las personas atendidas podría ser aún más grande si se hubieran abierto más centros de capacitación: en diez años su número se elevó sólo por 486 (de 5300 a 5786), siendo el 80% de ellos privados.

Estos datos indican la tendencia en la formación en el trabajo y la necesidad de establecer articulación entre el sector productivo y los servicios educativos que hagan viable la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables en zonas rurales y urbanas marginales, incluyendo a los jornaleros agrícolas migrantes.

En general, el sistema nacional de *Educación de personas jóvenes y adultas*, ha logrado en los últimos años reducir en 2% el rezago educativo, incluyendo la disminución en un 4.5% del analfabetismo de los grupos indígenas.

Es importante destacar que los avances de la EPJA se deben en gran parte al Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) operado por el INEA.

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo tiene como propósito principal, ofrecer a las personas jóvenes y adultas una educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje, basados en las necesidades e intereses de la población por atender, de forma que les sirva para desarrollar los conocimientos y competencias necesarios para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social, elevar su calidad de vida, elevar su autoestima y la formación de actitudes de respeto y de responsabilidad (INEA, 2013).

El MEVyT parte de un enfoque socioeducativo y no sólo pedagógico, de ahí que de las necesidades básicas del ser humano derivan las necesidades básicas de aprendizaje. Enfatiza el aprendizaje de acuerdo a los postulados de Jomtien, los acuerdos de la CONFINTEA V y el Marco Regional de Educación para Adultos, y retoma el constructivismo, así como el

cognoscitismo. Sus fuentes centrales son las necesidades básicas y aquellas que las trascienden, como autoestima, libertad, pertenencia, interculturalidad, afecto, así como las formas en que las personas construyen conocimientos. Además, es un modelo que capitaliza las experiencias curriculares acumuladas a través de testimonios de personas que usaron modelos anteriores, reflexiones del equipo, impactos, etc. Una de sus bases conceptuales es el entrecruzamiento de aspectos formativos e informativos que privilegia el desarrollo de competencias y no de conocimientos aislados (SEP, 2006).

Cabe destacar que es un nuevo concepto de educación básica que lejos de abandonar este propósito, lo enriquece. La innovación se encuentra en la manera en que se ofrecen la primaria y la secundaria: flexible, diversificada y abierta. Se define como un modelo pertinente, relevante y de calidad dirigido a aquellas personas que no han iniciado o concluido su educación básica y aquellas que desean seguir aprendiendo. De modo general, el MEVyT pretende que las personas:

- Reconozcan e integren las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para su desarrollo.
- Mejoren su capacidad de búsqueda y manejo de información para seguir aprendiendo.
- Fortalezcan sus habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo numérico, expresión oral y comprensión del ambiente natural y social que están a su alrededor.
- Expliquen con sus propias palabras los fenómenos sociales y naturales.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Fortalezcan las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y la de su comunidad en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Tomen decisiones razonadas y responsables, a partir de su creatividad, el aprendizaje, y la aplicación de métodos y procedimientos lógicos y científicos (INEA, 2013).

La estructura curricular del MEVyT es modular y se organiza en módulos básicos y diversificados. Los primeros atienden las necesidades básicas de aprendizaje y sus aspectos instrumentales, y se agrupan en torno a tres ejes: lengua y comunicación, matemáticas y ciencias. Los módulos diversificados desarrollan temas y competencias específicas dirigidos a diferentes sectores de la población. Destaca que dentro de éstos se encuentran módulos propedéuticos al bachillerato, con los que se apoya a aquellas personas que desean seguir estudiando, y cuenta también con módulos alternativos que, al desarrollar las mismas competencias que algunos módulos básicos, pueden sustituirlos, dependiendo de los intereses y necesidades de las personas (Hernández, 2008).

Contempla tres niveles: inicial, intermedio y avanzado, que dan un marco a los procesos de acreditación y certificación de manera que los niveles inicial e intermedio permiten certificar la primaria, mientras que el avanzado acredita la secundaria. Lo importante es que, a la vez que brinda esta opción, diversifica la formación con los módulos dirigidos a temáticas relevantes, de

manera que las personas jóvenes y adultas puedan construir sus propias “rutas” de estudio o de formación.

El método pedagógico se basa en el trabajo con situaciones de aprendizaje y se organiza en tres momentos: recuperación de conocimientos y experiencias de las personas en relación con el tema, a través de actividades como relatos, anécdotas, preguntas, etc.; búsqueda y análisis de información, reflexión y confrontación con lo que ya se sabe, mediante actividades de intercambio, lectura, indagación en diversos materiales y fuentes; cierre, conclusión y aplicación de lo aprendido, con base en actividades de elaboración de conclusiones, lecturas, elaboración de textos, etc. (Rosas, 2005).

La evaluación de los aprendizajes se entiende como un proceso formativo, continuo y permanente que sirve a las personas para reconocer sus avances y limitaciones en el aprendizaje y para orientar y realimentar su proceso educativo. Pero además puede darse por autoevaluación, co-evaluación, en equipos, y no sólo de manera vertical, es decir, del educador hacia el educando. Otro aspecto relacionado con el punto anterior es la acreditación y la certificación, mismas que se desarrollan mediante la valoración de evidencias de desempeño de las personas dentro de los módulos y de la presentación de un examen final (INEA, 2013).

Es importante subrayar que MEVyT, es una propuesta educativa rica en materiales. Cada módulo contiene libros y otros recursos didácticos como mapas, fichas de trabajo, atlas y juegos que no sólo son de calidad, sino muy apreciados por los propios usuarios. Importa destacar que en el diseño de los materiales se tomaron en cuenta dos aspectos: por un lado, la intervención de instancias gubernamentales y no gubernamentales, así como expertos en determinadas áreas; por otro lado, los materiales tienen adecuaciones y actualizaciones con base en tres fuentes: visitas directas a círculos de estudio para dialogar acerca de los materiales y su uso; los talleres colegiados que son espacios de intercambio con los participantes, tanto asesores y técnicos docentes como mandos medios; y la tercera fuente es la información resultado de la evaluación educativa, ya que se hicieron ediciones preliminares, se evaluaron y de ahí se ajustaron o actualizaron.

El MEVyT opera a través de Puntos de Encuentro y PI@zas Comunitarias. Los primeros, son lugares de reunión prestados por la comunidad, como escuelas, iglesias, casas ejidales, etc., donde se reúnen las personas, forman círculos de estudio y se les da un servicio educativo integral. Los Puntos de Encuentro son concebidos como espacios comunitarios, coordinados por un titular que incorpora la colaboración voluntaria de asesores y organiza la atención educativa de los educandos (INEA, 2013).

Las PI@zas Comunitarias pueden ser consideradas al mismo tiempo como una estrategia de operación del MEVyT y como un programa en sí mismo. Como estrategia, se definen como espacios educativos abiertos a la comunidad, cuentan con computadoras y acervos de materiales impresos, videos, discos compactos y otros recursos para el aprendizaje. En realidad, representan el espacio en que se asume como relevante el uso de las nuevas tecnologías con la población vulnerable (Hernández, 2008).

Cabe mencionar que la diversidad de los sectores de población que comprende, especialmente la de los indígenas, ha requerido la generación de respuestas pedagógicas específicas diferenciadas, llamadas vertientes del MEVyT. Se analizan a continuación algunas de ellas.

El MEVyT Braille es dirigido a personas ciegas o débiles visuales que no han iniciado o concluido su educación primaria o secundaria. Es una opción educativa con materiales y estrategias didácticas de apoyo, adaptada a sus características, que requiere asesoría y espacios adecuados de aprendizaje para que puedan iniciar, continuar o concluir sus estudios. Hasta el momento se han impreso en código Braille 9 módulos básicos del nivel inicial e intermedio del MEVyT, para que al mismo tiempo que estudian la primaria y la secundaria, las personas puedan aprender y consolidar el uso del lenguaje braille. Los módulos básicos de nivel avanzado están en proceso de adaptación al código, así como los audios respectivos. Las personas que, de entrada a la variante, no conocen el lenguaje braille, inician sus estudios aprendiéndolo, apoyados por un orientador educativo especializado, dependiendo de las posibilidades locales y de existencia de las organizaciones especializadas que colaboren solidariamente con el servicio (INEA, 2013).

Estrategia MEVyT Penitenciario es una versión acotada del MEVyT, propuesta a fin de garantizar los módulos necesarios que se centren en las necesidades más sentidas de la población que se encuentra interna en el Sistema penitenciario mexicano, principalmente en los Centros Federales de Readaptación Social, el Órgano Administrativo Desconcentrado de Prevención y Readaptación Social de la Secretaría de Seguridad Pública (OADPRS-SSP). El planteamiento de la OADPRS-SSP, que quedó plasmado en un convenio de colaboración, establece que dicha instancia imprimirá y distribuirá el MEVyT Penitenciario para los centros de reclusión, con una oferta de los 18 módulos básicos establecidos en estos lineamientos y, de preferencia, los seis diversificados siguientes: La educación te hace libre, Cuando enfrentamos un delito, Somos mexicanos, Nuestros documentos, Fuera de las drogas y Vida y salud. El INEA, por su parte, a través de sus Delegaciones y de los Institutos Estatales de Educación de Adultos en los estados, proporciona los servicios de incorporación, acreditación, certificación y formación de asesores, bajo las normas regulares (INEA, 2013).

Los programas de MEVyT antes descritos muestran una diversidad de educación inclusiva que existe en el sistema de educación de adultos en México. En particular, dos de ellos, el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes e Indígena Bilingüe, están dirigidos al grupo de marginados, sujetos de este estudio.

El MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) se dirige a las poblaciones hablantes de diferentes lenguas indígenas (HLI), tomando en cuenta las características lingüísticas de los educandos, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial. El MIB se caracteriza por realizar la alfabetización en la lengua materna, a fin de que sea más fácil transferir esa capacidad, y fomenta un aprendizaje bilingüe considerando el español como segunda lengua. Por ello, la atención educativa se realiza por asesores bilingües locales, desde la alfabetización hasta la secundaria (INEA, 2013).

Como la población de origen indígena puede presentar características lingüísticas diversas en relación con su manejo del español (monolingüismo o bilingüismo receptivo, incipiente o coordinado), al inicio de su incorporación, los aspirantes aplican la entrevista inicial. Posteriormente, la persona se registra indicando su situación lingüística y la lengua materna específica, con base en el catálogo del Sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos (SASA).

Con el MIB también se atienden los jornaleros agrícolas migrantes hablantes de alguna lengua indígena, ya sea en las comunidades de origen o en las zonas agrícolas o urbanas de su concentración. Ya que es posible que en las zonas agrícolas o urbanas de concentración no se cuente con asesores hablantes de las lenguas específicas requeridas, los asesores educativos regulares pueden mejorar la atención incorporando a su lado a la figura solidaria de un auxiliar intérprete HLI y en las localidades de origen se puede apoyar el aprendizaje con un auxiliar intérprete que hable bien el español (INEA, 2013).

Una de las vertientes del MEVyT, es el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes, que se desarrolla a partir de la consideración de la población jornalera agrícola migrante como un grupo en desventaja. Asimismo, brinda recursos para la capacitación, actualización y gratificación de los prestadores de servicios en campamentos, albergues, asentamientos irregulares y comunidades de origen de las localidades expulsoras de esta población (INEA, 2013).

Es un proyecto que realiza acciones con el apoyo de otras dependencias a través del proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes que inició sus operaciones en 2003. Utiliza el modelo pedagógico de MEVyT y se acompaña de acciones para la enseñanza del español como segunda lengua.

El Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes se apoya en otros proyectos educativos y de desarrollo social: Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) de Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación de SEDESOL, Subprograma de Movilidad Laboral (SUMLI), Programa de Empleo Temporal (PET) de la Secretaría de Desarrollo Agropecuario (SEDAGRO) y Programas de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (SAGAR), Programas del DIF: Programa de Asistencia Social Alimentaria a Sujetos Vulnerables (PASASV); Programa de Desayunos Escolares (PRODES); Programa de Espacios de Alimentación, Encuentro y Desarrollo (EAEyD), Red Móvil Promotoras Rurales, Programa Oportunidades, el Seguro de Vida para Jefas de Familia, etc.

En suma, puede afirmarse que hoy en México la educación de los jornaleros agrícolas migrantes, es componente del sistema de Educación para la vida y el trabajo y del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, y se ofrece a través del Instituto Nacional de Educación de Adultos, las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos, los Centros de

Educación Extraescolar, con el apoyo de organizaciones civiles, sindicatos, cámaras, secretarías de Estado, agencias privadas de capacitación. No obstante, de un total de población con el rezago educativo que es de 31.9 millones, los programas mencionados sólo atendieron 1,615,824 personas (2012-2013), de los cuales 74.6% acudieron a las escuelas públicas. De modo que el 95 % del total de las personas que requieren la capacitación para el trabajo, aun no la han obtenido.

Referencias

- CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), revisado el 09 de mayo de 2014 en: <http://www.ceaal.org/index.php>.
- Galicia, A. (2005). "EPJA en México". *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFITEA V*, Bangkok, septiembre de 2003, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Revisado el 22 de diciembre de 2013 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>.
- INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos) (2013). *Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)*. Revisado el 06 de julio de 2014 en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/Acuerdo_662_ROPINEA_2013.pdf.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2013). *Indicadores INEA*. Revisado el 30 de julio de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/>.
- Hernández, G. (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México*. México: CREFAL.
- Pieck E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación.
- Rosas, L. (2005). "Una mirada hacia la educación rural", en Bertussi T. *Anuario educativo mexicano*, pp. 110-123.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2000-2006*. México: SEP.
- SEP (2006). *Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo*. México: SEP.
- SEP (2014). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*. México: SEP.

LA CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DENTRO DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA CON UNA ORIENTACIÓN INTERPRETATIVA

THE CONSTRUCTION OF RESEARCH QUESTIONS WITHIN THE QUALITATIVE METHODOLOGY WITH INTERPRETATIVE ORIENTATION

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.
tbarraza@terra.com.mx

Resumen

En el presente artículo se abordan dos estrategias para la formulación de las preguntas en una investigación cualitativa con orientación interpretativa. La estrategia empírica autorreferencial y la empírica situacional buscan otorgarle la primacía a la realidad para seguir conservando el carácter inductivo y holístico que debe de tener este tipo de investigación.

Palabras clave: investigación, preguntas, holístico e inductivo.

Abstract

In this article, two strategies for the formulation of questions in a qualitative research with an interpretive orientation are addressed. The empirical self-referential strategy and the situational empirical seek to give primacy to reality to continue retaining the inductive and holistic nature that this type of research should have.

Keywords: research, questions, holistic and inductive.

La investigación cualitativa con una orientación interpretativa

La investigación cualitativa atraviesa actualmente por una etapa de desdibujamiento ocasionado por la emergencia de los enfoques multimétodo o las metodologías mixtas, donde la prevalencia instrumental hace que el investigador olvide los supuestos epistemológicos, y por ende las ideas fuerza de orden metodológico, que guían una investigación.

Con la firme intención de ir contracorriente, y coincidiendo con Berteley (2002), creo necesario recuperar las grandes orientaciones teórico-metodológicas presentes en la investigación cualitativa, siendo una de ellas la interpretativa. Cabe hacer mención que la perspectiva adoptada en el presente artículo no sigue de manera literal las tradiciones anteriores, sino que se hace

una reconstrucción desde la experiencia y formación personal del autor; esto lo lleva a establecer cinco rasgos identitarios de esta orientación:

- 1.- Holística
- 2.- Inductiva
- 3.- Flexible
- 4.- Émica
- 5.- Indexicable.

Las dos primeras características deben tomarse en cuenta, sobre todo, en el momento de la construcción del objeto de investigación. La tercera característica debe guiar, y estar presente, en el proceso metodológico; y las dos últimas características deben estar presentes como guía central en el análisis de la información (Barraza, 2017).

Bajo esta orientación el proceso metodológico comprende las siguientes etapas y momentos:

1.- Construcción provisional del objeto de investigación (trabajo previo a la entrada al campo).

- Construcción del problema (formulación de preguntas de investigación).
- Prediseño metodológico (selección de actores, lugar, escenarios, técnicas e instrumentos para la recolección de la información).

2.- Diseño metodológico in situ y recolección/análisis de la información (trabajo de campo).

- Negociación con los dueños sociales de la información o porteros, en términos de Taylor & Bogdan (1990) (elaboración del consentimiento informado).
- Selección/aplicación de las técnicas para la recolección de la información (focalización progresiva a través del uso, en primer lugar, de las técnicas no estructuradas para posteriormente pasar a las semiestructuradas).
- Registro y análisis de la información (focalización progresiva: de las categorías provisionales a las definitivas) (Coffey & Atkinson, 2005).
- Desarrollo de procedimientos para cuidar el rigor metodológico: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (triangulación, descripción densa, bajo nivel de inferencia, permanencia en el campo, etc.) (Ruiz, 1999).

3.- Presentación de resultados

- Construcción provisional del texto interpretativo.
- Negociación con los participantes: validación solicitada (Hammersley & Atkinson, 1994).
- Análisis/reflexión del texto con colegas (Ruiz, 1999).
- Construcción definitiva del texto de investigación.

La atención del presente escrito está centrada en el primer momento de la primera etapa: construcción del problema.

Construcción provisional del objeto de investigación

La primera etapa, del proceso de investigación cualitativa bajo una orientación interpretativa, comprende el trabajo que se realiza antes del ingreso al campo. Se considera que la construcción que se realiza en este momento del objeto de

investigación es provisional, ya que las preguntas formuladas sirven solamente de indicadores provisionales, cual pretexto inicial, para ingresar al campo y empezar la indagación empírica.

Al recolectar la información y avanzar en el conocimiento del contexto, de los actores y de la situación, se observa que de manera natural se empiezan a ajustar o modificar las preguntas de investigación. Modificaciones que continúan hasta el cierre del trabajo de campo, en ese momento se considera que se tiene la construcción definitiva del objeto de investigación y por ende las preguntas finales de la investigación.

Esta etapa comprende dos momentos: la construcción del problema y el prediseño metodológico. En el caso de la construcción del problema, y más allá del contexto discursivo que se genere al respecto del problema, el punto central es la formulación de las preguntas de investigación, o preguntas temáticas para Stake (1998) o cuestiones para Goetz y LeCompte (1988). Para formular las preguntas de investigación los metodólogos recomiendan diferentes estrategias, formas o procedimientos para construirlas; la revisión hecha al respecto permite identificar cinco estrategias:

- Empírica autorreferencial
- Empírica situacional
- A partir del estado del arte
- Teorética
- Orientada por el método

De estas cinco estrategias son dos las que se encuentran en consonancia con la perspectiva adoptada en el presente artículo: la empírica autorreferencial y la empírica situacional. Estas dos estrategias permiten seguir conservando el carácter holístico e inductivo de la construcción del objeto de investigación.

Estrategia empírica autorreferencial

Esta estrategia consiste en la formulación de preguntas de investigación por parte del investigador, sin hacer ninguna consulta teórica y a partir de su propia experiencia y conocimiento previo. Se sugiere el siguiente proceso:

- Seleccionar el tema de investigación. Recordemos que el tema es abierto, general e impreciso y solo indica el interés del investigador.
- Una vez que se tiene el tema se escriben todas las preguntas que se le vengan a la mente al investigador sobre ese tema. La idea es escribirlas tal como aparecen sin que medie proceso de análisis de por medio. Esto es importante por que cuando el investigador empieza a formular preguntas, e intenta analizarlas al mismo tiempo, se pone candados y límites que constriñen su libertad de problematizar el tema. Es recomendable un mínimo de 15 preguntas.
- Una vez formuladas las preguntas el investigador debe agruparlas haciendo una clasificación de las mismas en función del subtema que aborden.
- Una vez hecha esta clasificación el investigador podrá observar las diferentes dimensiones conceptuales o ámbitos empíricos a los que remite cada grupo de preguntas. Con ese conocimiento está en

condiciones de elegir un solo grupo y por lo tanto esas serían sus preguntas de investigación iniciales o provisionales.

- Para concluir el investigador debe hacer una revisión de esas preguntas y verificar que cubran los requisitos para su adecuada formulación (figura 1). En caso contrario hay que hacer las modificaciones requeridas.

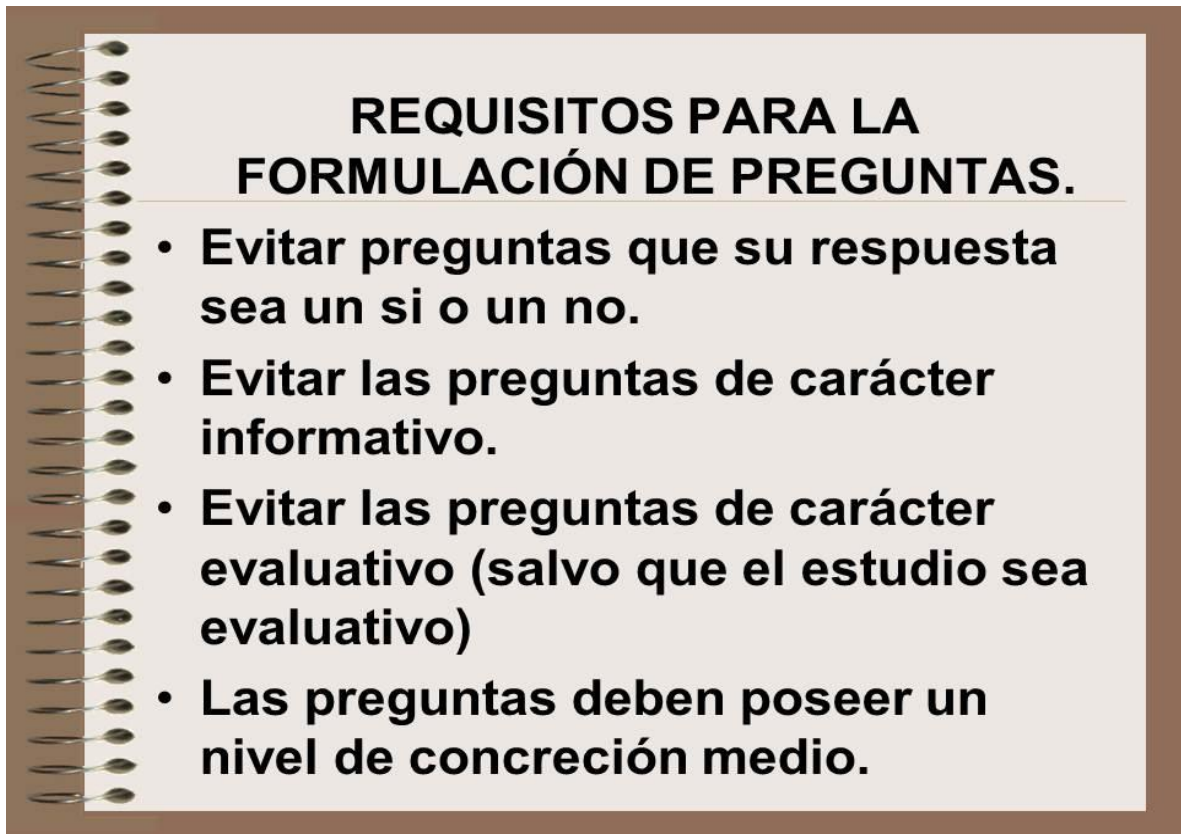


Figura 1. Requisitos para la formulación de preguntas de investigación

Algunos ejemplos pueden servir para ejemplificar la adecuada formulación de las preguntas de investigación.

Forma incorrecta	Forma correcta
1.- ¿Es importante el uso de los recursos didácticos?	¿Qué importancia le brindan los docentes al uso de recurso didácticos en el trabajo del aula?
2.- ¿Qué es la integración educativa?	¿Cómo conceptualizan los docentes la integración educativa?
3.- ¿Qué tan pertinente es la forma de evaluar de los maestros?	¿Cómo evalúan los docentes los contenidos matemáticos?
4.- ¿Cuál es la calidad de la atención psicológica brindada a los niños con necesidades educativas especiales?	¿Qué tipos de orientación realiza el psicólogo para coadyuvar a la atención de los niños con necesidades educativas especiales?

En la pregunta número uno se puede observar que se formula una pregunta que se puede responder con un sí o un no. Esta es una forma incorrecta de formular preguntas de investigación ya que reduce todo el proceso de investigación a la identificación de la presencia o ausencia de algo y ese es el nivel de medición más burdo y simple que existe. Para solucionarlo es necesario utilizar las palabras preguntas Qué? Quiénes? Cómo? Cuando? Donde? Por qué? Para qué?

En la pregunta número dos se observa una pregunta informativa (Stake, 1998). Cuando una pregunta se plantea en estos términos la investigación no tiene necesidad de ser, ya que se puede recurrir a algún libro, o cualquier otro texto, y ahí encontraremos la respuesta. Para solucionarlo agregar un contexto y actor específico ya que esto ayuda a remitirlo a lo empírico y alejarlo de lo exclusivamente teórico o conceptual.

En la pregunta número tres se muestra una pregunta de carácter evaluativo. Cuando al formular una pregunta se utilizan adjetivos calificativos como adecuado, pertinente, eficaz, eficiente, relevante, etc. estamos formulando una pregunta evaluativa para una investigación de corte evaluativo y el adjetivo es el criterio de evaluación que se utilizará. Para solucionarlo evite este tipo de adjetivos en la redacción de la pregunta.

En la cuarta pregunta se observa como se utiliza un término con alto nivel de abstracción (calidad) y otro con un mediano nivel de abstracción (atención psicológica) lo que es erróneo ya que lo adecuado es usar términos concretos con un referente empírico y observacional inmediato. Para solucionarlo haga referencia a procesos, procedimientos, formas de trabajo, rasgos de carácter, etc. que sean susceptibles de ser observados sin requerir mayores explicaciones o aclaraciones al respecto.

En síntesis: a) si utilizamos las palabras preguntas Qué? Quiénes? Cómo? Cuando? Donde? Por qué? Para qué?, b) agregamos un contexto y actor específico, c) evitamos usar adjetivos calificativos en su redacción, y d) utilizamos términos que hagan referencia a procesos, procedimientos, formas de trabajo, rasgos de carácter, etc. que sean susceptibles de ser observados sin requerir mayores explicaciones o aclaraciones al respecto, estaremos haciendo una buena formulación de preguntas de investigación.

La estrategia empírico situacional

Esta estrategia consiste en la formulación de preguntas de investigación por parte del investigador a partir de una primera inmersión en el campo (Ruiz, 1999). Para esto se sugieren los siguientes pasos:

- Seleccionar el tema de investigación. Precisar el contexto de interés y los actores involucrados.
- Se ingresa al campo de trabajo y se realiza: a) una observación exploratoria; se recomienda un mínimo de tres sesiones de observación, o b) una entrevista no estructurada a uno o dos de los actores involucrados. El campo y los actores deben de ser de un contexto similar al de nuestro interés.
- Se analiza la información recolectada y se construyen unidades de análisis de carácter temático, como si fueran categorías provisionales.

- A partir de cada una de esas unidades de análisis el investigador formula una pregunta de investigación cuidando los requisitos ya mencionados anteriormente.

Una vez que se tienen las preguntas de investigación se insertan en un contexto discursivo que las contextualiza, siendo de preferencia este contexto de carácter empírico o situacional.

A manera de cierre

En los primeros apartados se mencionó que las preguntas de investigación que se formulan al inicio del proceso metodológico de una investigación cualitativa, con orientación interpretativa, tienen un carácter provisional, sin embargo, esto no quiere decir que no tengan ningún valor. Estas primeras preguntas son las que desencadenan el trabajo de campo del investigador y establecen el primer foco de observación, por lo que su importancia radica en ser el primer acotamiento realizado al objeto de investigación de la manera menos impositiva posible y buscando otorgarle primacía a la realidad.

En la medida en que este momento lo hagamos de la mejor manera posible, a partir de las estrategias mencionadas para la formulación de preguntas de investigación, se estará en óptimas condiciones para que los resultados puedan ser interpretados desde una perspectiva émica y tomen en cuenta la indexicabilidad de los mismos, con lo que estaríamos realmente haciendo una investigación cualitativa con orientación interpretativa.

Referencias

- Barraza, A. (2017). Las características de la investigación cualitativa desde una orientación interpretativa. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 7 (13), pp. 78-86.
- Berteley, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Goetz J. P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección:

http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.