

**LA EDUCACIÓN DESDE EL DOCENTE
INVESTIGADOR. MIRADAS AL TRABAJO
CON ESTUDIANTES Y LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA**



Coordinadores

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Nancy Diana Quiñones Ponce

María Leticia Moreno Elizalde

ISBN: 978-607-8662-31-9



9 786078 662319

Primera edición: Abril de 2021

Editado: Victoria de Durango, Dgo, México

ISBN: ISBN 978-607-8662-31-9

Editor

Red Durango de Investigadores Educativos A.C

Coautores

Alan Sánchez Valles

Ana Rosa Rodríguez Duran

Delia Arrieta Díaz

Flor Idalia Arreola Espinoza

Hiram Edel Chaires Borboa

Jesús Bernardo Miranda Esquer

José Castañeda Delfin

Leticia Pesqueira Leal

María Alejandra Ruiz Guzmán

María Guadalupe Fimbres Mézquita

María Leticia Moreno Elizalde

Miriam Hazel Rodríguez López

Rafael Osuna Arredondo

Comité científico

David Alejandro Sifuentes Godoy (Universidad Tecnológica de Durango)

Heriberto Monárrez Vásquez (SEED)

Isidro Barraza Barraza (Centro de Actualización del Magisterio)

Mario César Martínez Vásquez (SEED)

Revisión de estilo y diseño editorial

José Guadalupe Estrada Ramírez

Fotografía

Diana Verónica Marín Quiñonez

D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C

No está permitida la impresión o reproducción total, o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

CAPÍTULO I REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL TEXTO FÍLMICO EN ALUMNOS PRE-ALFABÉTICOS	10
Jesús Bernardo Miranda Esquer	10
Rafael Osuna Arredondo.....	10
CAPÍTULO II EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN NIÑOS PREALFABÉTICOS EMPLEANDO	
CORTOMETRAJES.....	23
Jesús Bernardo Miranda Esquer	23
Rafael Osuna Arredondo.....	23
María Alejandra Ruiz Guzmán.....	23
CAPÍTULO III FACTORES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES SONORENSES EN PLANEA 2018	38
Jesús Bernardo Miranda Esquer	38
María Guadalupe Fimbres Mézquita	38
Hiram Edel Chaires Borboa.....	38
CAPÍTULO IV CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA LICENCIATURA EN	
ENFERMERÍA.....	62
José Castañeda-Delfin	62
Leticia Pesqueira-Leal	62
Ana Rosa Rodríguez-Duran	62
Miriam Hazel Rodríguez-López	62
CAPÍTULO V REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD, GENERACIÓN DE	
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUYENTES	75
Alan Sánchez Valles	75
CAPÍTULO VI CONDICIONES DESDE LA REALIDAD EDUCATIVA PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA	
INCLUSIVA.	86
Flor Idalia Arreola Espinoza.....	86
CAPÍTULO VII POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
EN MÉXICO	95
María Leticia Moreno Elizalde	95
Delia Arrieta Díaz	95

INTRODUCCIÓN

La Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) ha desarrollado durante los últimos años un evento académico conocido como *El foro educativo ReDIE*. En conjunto con otras entidades educativas como el Instituto Tecnológico de Durango, la Universidad Pedagógica de Durango, la Universidad Juárez del Estado de Durango, entre otras, se realizó el 5to Foro en septiembre de 2019.

Durante el desarrollo de este evento, se presentaron reportes de investigación parciales y finales, así como ensayos y propuestas de intervención. Los asistentes y ponentes disfrutaron, académicamente hablando, de la participación de investigadores noveles y consolidados (algunos integrantes del Sistema Nacional de Investigadores) quienes compartieron sus trabajos ubicados en distintas líneas de investigación.

Producto de esas exposiciones, se ha constituido una serie de libros denominados como *"La educación desde el docente investigador"*, y en la cual se inserta el presente libro *"La educación desde el docente investigador. Miradas al trabajo con estudiantes y la inclusión educativa"*. Este libro pretende compartir con los potenciales lectores una serie de documentos que tienen como punto de referencia hacer del alumno el centro de atención del proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo general, y la educación inclusiva en la dinámica de trabajo docente, en lo particular.

Las tendencias en materia educativa en los últimos años del siglo pasado y los que van de este, han hecho que se ubique al alumno como centro de atención.

Es decir, el alumno (quien aprende) es lo más importante y el eje del desarrollo de la práctica docente donde los contenidos que se trabajan (plan de estudios) y la forma de enseñarlos (estrategias didácticas) se ajustan a sus necesidades de aprendizaje.

Poner al centro al alumno implica, entre otras cosas, que se ha de reconocer su individualidad, sus necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Este conocimiento obtenido por docente de cada alumno permitirá al alumno, como ente activo, en el salón de clase recibir la ayuda pedagógica en el desarrollo de los aprendizajes propuestos desde el plan de estudios de cada institución.

Respetar la individualidad de los alumnos va de la mano con un movimiento socioeducativo conocido como la inclusión educativa. De acuerdo con Herrera (2009, p. 76):

El movimiento de inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años, para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, pues representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones.

La inclusión educativa se preocupa por atender a todos los alumnos independientemente de la situación o necesidades específicas que puedan entorpecer su proceso de aprendizaje. En este sentido:

La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación (UNESCO 2000, p. 3).

A partir del concepto de educación inclusiva se ha concebido el término escuela inclusiva, definida, “desde el punto de vista educativo, como aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas” (Ofstend s.f., como se citó en Aisncow, 2001, p. 1).

Este libro está integrado por siete capítulos, cinco de ellos son producto de procesos de investigación y dos son ensayos. Destaca de la mayoría de los estudios empíricos se basan en modelos cualitativos de investigación, donde los métodos etnográficos y documentales son los más utilizados. La población objeto de estudio está ubicada en dos polos: educación primaria y educación superior. A continuación, se describen algunos elementos de cada uno de los siete capítulos.

En el primer capítulo, *“Reflexión y evaluación del texto fílmico en alumnos pre-alfabéticos”*, Jesús Bernardo Miranda Esquer, María Alejandra Ruiz Guzmán y Rafael Osuna Arredondo presentan un estudio cualitativo, donde a partir del método etnográfico aplicaron como técnicas de recolección de datos las notas de campo,

observación no participante y videograbación a 46 alumnos de primer grado de educación primaria. De acuerdo con los autores de este capítulo, con esta investigación el objetivo general que se alcanzó fue describir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la comprensión lectora del texto fílmico y del empleo de cortometrajes, desde la reflexión y la evaluación. Para estos autores, los procesos cognitivos para reflexionar y evaluar información del texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, por lo que se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura.

“El desarrollo de la literacidad en niños prealfabéticos empleando cortometrajes” es el título del segundo capítulo, el cual es presentado por Jesús Bernardo Mirando Esquer, Rafael Osuna Arredondo y María Alejandra Ruiz Guzmán. Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y se utilizó el método etnográfico para realizarlo. Luego de trabajar con 30 alumnos de educación primaria, y que se encuentran en una hipótesis pre-silábica, se encontró que los procesos cognitivos para el desarrollo de la literacidad son iguales, a los empleados por estudiantes en una hipótesis alfabética.

Con el tercer capítulo, *“Factores asociados al desempeño de estudiantes sonorenses en PLANEA 2018”*, los autores Jesús Bernardo Miranda Esquer. María Guadalupe Fimbres Mézquita e Hiram Edel Chaires Barboa analizan y comparan los resultados de la evaluación citada en el título del capítulo de 1794 alumnas y 1898 alumnos en sexto grado de educación primaria en el estado de Sonora. De

acuerdo con los autores se pudo determinar la influencia del grado de marginación, tipo de escuela y sexo de los participantes, en relación con los niveles de logro en cada asignatura evaluada.

José Castañeda-Delfin, Leticia Pesqueira-Leal, Ana Rosa Rodríguez-Duran y Miriam Hazel Rodríguez-López presentan el cuarto capítulo de este libro, el cual lleva por nombre *“Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en enfermería”*. Para alcanzar el objetivo de este estudio, se aplicó un cuestionario elaborado por las aportaciones teórico-metodológicas en instituciones de educación superior que han identificado información importante en los ingresantes a sus programas académicos para apoyar su adaptabilidad a la universidad. De acuerdo con los autores del capítulo, los estudiantes aceptados cuentan con una motivación muy importante para estudiar la licenciatura, aunque no con los elementos importantes que les faciliten su estancia en la carrera como es, el no contar con becas para estudiar la licenciatura y bajo apoyo económico, por parte de quienes les sostienen económicamente. también al ser la enfermería una profesión que se dedica al cuidado de los demás, ellos no son personas que prioricen de manera personal la realización del ejercicio físico.

En el quinto capítulo se presenta el ensayo *“Representación social de la educación en la diversidad, generación de prácticas pedagógicas incluyentes”* de Alán Sánchez Valles. Este ensayo presenta una serie de prácticas pedagógicas tendientes a favorecer la inclusión al interior de los centros escolares, con el objetivo de generar una ideología de aceptación y una perspectiva de posibilidad de acción ante el reto que representa la diversidad en las aulas. De acuerdo con el autor, este

texto es una invitación a los docentes para hacer uso de sus habilidades y actitudes en favor de sus alumnos, al tiempo que observen dicha diversidad como la oportunidad propicia para generar ambientes de aprendizaje y se avance hacia la construcción de una pedagogía incluyente.

“Condiciones desde la realidad educativa para construir una escuela inclusiva” es el título del sexto capítulo, el cual es presentado por Flor Idalia Arreola Espinoza. En este trabajo se analiza la complejidad de la vida escolar desde la perspectiva de la heterogeneidad como una de sus manifestaciones. Para la autora es importante analizar lo que implica una educación inclusiva, hablando de necesidades, capacidades, oportunidades y experiencias de aprendizaje que se deben atender y/o generar en el centro escolar.

En el último capítulo, María Leticia Moreno Elizalde y Delia Arrieta Díaz presentan el texto *“Políticas públicas en la educación intercultural para la educación inclusiva en México”*. Con este trabajo se presenta una investigación de corte cualitativo a partir del uso del método documental de investigación. Para las autoras, las conclusiones podrán resultar de utilidad para desarrollar una visión integradora del papel que juegan las universidades para inscribir la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001) “Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas” en García I., (2010) *Educación Inclusiva II. Antología del Curso*. México-SEP, pp. 24-26.
- Herrera M. G., (2009) “Escuelas inclusivas: su conceptualización”, en Barraza, A. (coord.) *Tendencias y modelos para la educación del siglo XXI*, pp. 74-83. Durango-IUNAES.
- UNESCO (1994) *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. Madrid/UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia, en García I., (2010) *Educación Inclusiva II. Antología del Curso*. México-SEP, pp. 21-23.

Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Nancy Diana Quiñones Ponce
María Leticia Moreno Elizalde
Coordinadores

CAPÍTULO I

REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL TEXTO FÍLMICO EN ALUMNOS PRE-ALFABÉTICOS

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS)
mirandaesquer72@hotmail.com

María Alejandra Ruiz Guzmán

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS)
aleruiz_409@hotmail.com

Rafael Osuna Arredondo

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS)
rafael.osuna.arredondo@gmail.com

Resumen

El paradigma que enmarca el estudio es de tipo cualitativo. Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz, JP. y LeCompte, MD. 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de clases. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 46 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública del municipio de Villa Hidalgo, Sonora y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la comprensión lectora del texto fílmico y del empleo de cortometrajes, desde la reflexión y evaluación. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para reflexionar y evaluar información del texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura.

Palabras clave: Alfabetización inicial, comprensión de lectura, cine.

Planteamiento del problema

La escuela mexicana actual presenta separados los procesos de alfabetización inicial y comprensión lectora. La tesis que subyace en esta falsa dicotomía es la siguiente: la comprensión lectora solo es posible una vez que se ha logrado la convencionalidad de la escritura en el estudiante de primer grado de primaria. En

consecuencia, los alumnos que aún no acceden a la convencionalidad de la escritura y lectura son capaces de comprender lo que leen, esto lo logran apoyándose en imágenes o ilustraciones que se le ofrecen junto al texto. Las prácticas de lectura de los niños son más amplias que los casos de los adultos: leen letras, logotipos, números y símbolos. Las pantallas son otro tipo de lecturas donde también existen reacciones creativas ante lo que se observa, por lo que se construye espacios donde se permite interactuar con otros lectores (Sánchez, 2014).

En el caso de los alumnos de primer grado, hay una comprensión del *texto fílmico* de los cortometrajes, el cual se encuentra de manera oralizado y enriquecido con las animación y sonidos que se presentan en él.

En el aula se logra la construcción de significados en un plano interpsicológico, pero también intrapsicológico, mediante la interacción entre profesor y el grupo-clase, acompañados de una correcta mediación. En este caso el docente guía la atención hacia los elementos expuestos en el texto fílmico del cortometraje por medio de preguntas que evoquen la extracción de la información, la interpretación.

Estudios de antecedentes

Miranda *et al.* (2015), Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018) han realizado algunos estudios en distintos puntos geográficos del estado de Sonora, en los que describen los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes.

Miranda, *et al.* (2015) presentaron un estudio que retomó el método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte 1987), se emplearon las técnicas de recolección de datos como notas de campo, observación no participante y videograbación, en tres clases con tres grupos y tres profesores diferentes. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). Los sujetos investigados fueron 97 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en tres grupos de dos escuelas públicas del municipio de Navojoa, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes. Dentro de las conclusiones del estudio destacaron las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos.

Miranda, *et al.* (2018) presentaron un estudio de tipo cualitativo, donde se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presentó el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 30 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública de la ciudad de Navojoa, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la comprensión lectora

del texto fílmico, a partir del empleo de cortometrajes, desde un planteamiento de cognición distribuida. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura, dentro de los subsistemas de actividad distribución y consumo, sigue siendo el docente un actor estratégico para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Marco teórico

El proceso de alfabetización inicial.

La alfabetización es el primer objetivo y meta por cumplir de los primeros años en la educación primaria, sin duda alguna todos los esfuerzos de la comunidad educativa van enfocadas en alfabetizar al alumno, considerando así, en algunas ocasiones, que este proceso no inicio anteriormente en su vida cotidiana. Sin embargo, los constructivistas opinan que estos aprendizajes suceden mucho antes, entre los 3 y 5 años, ya que el niño escribe palabras con valor sonoro convencional y tiende a leer su propia escritura con una estrategia silábica, lo que da por entendido que el educando puede relacionar la escritura con el sonido fonológico de las palabras (Teberosky, 2003).

Pontecorvo (1992) menciona que las prácticas alfabetizadoras pueden ser mediadas e intensificadas por la interacción social, que el camino del niño hacia la alfabetización se considera como un complejo conjunto de prácticas socioculturales. Este proceso puede ser mediado por diferentes actores comprometidos e involucrados en este proceso. En este caso el docente es quien realiza preguntas que evocan la correcta comprensión, apoyado en el uso de cortometraje, así como en las vivencias y construcciones anteriores de los alumnos. El proceso de alfabetización inicial se concibe como un intercambio de hipótesis sobre *cómo se escribe y cómo se lee*. Este intercambio se realiza a partir de los distintos acercamientos a la lecto-escritura, por parte de los estudiantes.

La comprensión lectora.

La OCDE (2010), a través del proyecto PISA, propone el concepto de comprensión lectora como una competencia que se desarrolla desde la práctica, mediante procesos cognitivos como extraer información, interpretar lo leído, reflexionar y valorar el contenido, y comprender de una manera general amplia el texto. Según la OCDE (2006) se entiende por competencia lectora, la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar tanto su conocimiento, como sus capacidades.

Shank y Abelson (1977, como se citó en Gárate, 1994) afirman que la comprensión de cuentos en los niños depende de los guiones que hayan desarrollado con anterioridad.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2005, p. 275) conceptualizan la comprensión lectora como: “[...] una actividad constructiva de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”.

Pontecorvo y Orsolini (1992) hacen referencia a que la comprensión e interpretación de cuentos puede ser construida desde las prácticas discursivas, comenta que el hecho de leer a los niños e ir realizando pausas para pedirles predecir lo que continua los ayuda a ser lectores activos. Los niños que aún no leen son capaces interpretar y brindar explicaciones basadas en los textos que se les lee. En nuestro caso los niños que todavía no acceden a la convencionalidad de la lectura y escritura logran comprender lo observado en el texto fílmico del video.

Cortometraje.

La Academia de las Ciencia y las Artes Cinematográficas clasifica una película como cortometraje cuando dura cuarenta minutos o menos. Pueden retomar varios géneros: narrativo, experimental, de animación, documental, etc. (Adelman, 2005).

Según Cossalter (2012, p. 4, como se citó en Dancyger, 1998) el cortometraje suele utilizar pocos personajes, casi nunca más de tres o cuatro, y la propia trama está poderosamente simplificada en relación con el nivel de elaboración que alcanza en un largometraje. En el caso de los alumnos de primer grado, se utilizan cortometrajes con pocos personajes y que estos sean animados.

La real academia española define cortometraje como una “película de corta e imprecisa duración” en este caso se utilizan filmes con mínima duración (6 a 15 minuto) con el fin de mantener la atención de los alumnos.

Texto fílmico.

Blanco (2003, como se citó en Miranda, *et al.*, 2015) define al texto fílmico como un texto *sincrético*, debido a que convergen diversos códigos: visuales y sonoros (lengua, música y ruidos).

Según Izaguirre (2007, p. 1) el “texto fílmico es considerado un espacio de encuentro del sujeto y el proyecto del vivir social, entendido en el espacio de construir ese mundo con una gramática de verosimilitud” lo que permite que los alumnos no solo interpreten, sino que logren reflexionar y evaluar lo observado con base a sus experiencias cotidianas.

Objetivos del estudio

Describir el proceso cognitivo de reflexión y evaluación del texto fílmico de un cortometraje en alumnos de primer grado de educación primaria.

Preguntas de investigación

¿Cómo es el proceso cognitivo de la reflexión y evaluación del texto fílmico?

Metodología

Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados 46 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública del municipio de Villa Hidalgo, Sonora y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica.

Resultados y discusión

Los resultados del estudio se presentan en una dimensión de análisis: el proceso de comprensión lectora del texto fílmico.

Dimensión de análisis 1. El proceso de comprensión lectora del texto fílmico.

Esta dimensión retoma categorías a priori construidas a partir de aquellas que se contemplan en las distintas pruebas de comprensión lectora. En la presente investigación se hace un análisis únicamente de la categoría de reflexión y evaluación.

Categoría de análisis “Reflexión y evaluación”.

Las unidades de análisis de esta categoría son aquellas en donde alumnos y profesores, reflexionan y evalúan tomando distancia del cortometraje.

En la figura 1, se muestran algunas viñetas narrativas en los que se les solicita a los estudiantes reflexionar y evaluar el texto fílmico.

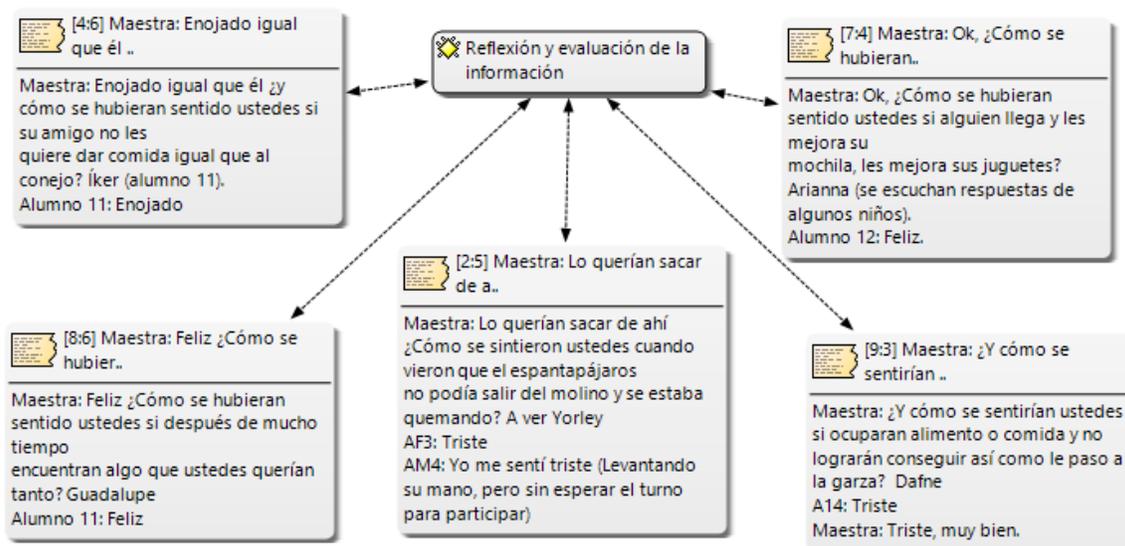


Figura 1. Reflexión y evaluación de la información de un “texto fílmico”.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior, la profesora plantea preguntas que los estudiantes deben resolver a partir de reflexionar y evaluar el texto fílmico presentado. En este tipo de respuestas, la producción oral realizada por el estudiante es posible a partir de contrastar lo observado con sus conocimientos previos y experiencia en el tema abordado. En las viñetas narrativas anteriores, la docente pregunta a sus alumnos cómo se sentirían, si hubieran estado en la misma situación de los personajes del cortometraje. Con estos cuestionamientos, los estudiantes comparten sus estados de ánimo a partir de situaciones similares que la profesora les ha planteado.

Estos ejercicios para reflexionar y evaluar el texto fílmico coadyuvan para que el estudiante pre-alfabetizado le *brinde sentido* al texto fílmico, desde su experiencia personal. En la figura 2, se profundiza en esta misma dirección.

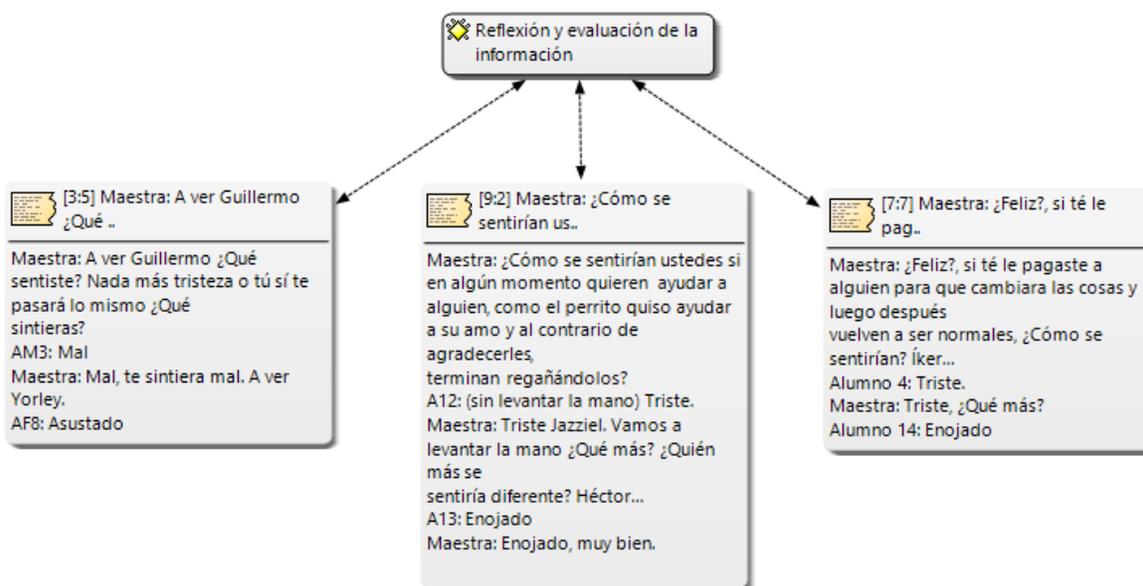


Figura 2. Reflexión y evaluación de la información pre-alfabetizado de un “texto fílmico”.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior, las respuestas de los estudiantes se construyen a partir de dialogar lo comunicado por el texto fílmico con sus saberes previos y experiencias. En las tres viñetas hay una misma situación, pero con distintas respuestas de acuerdo con las construcciones de las vivencias y personalidad de cada alumno con el texto fílmico.

En la figura 3, cuando la maestra pregunta ¿Cómo se sentirían ustedes si en algún momento quieren ayudar a alguien, como el perrito quiso ayudar a su amo y al contrario de agradecerles, terminan regañándolos?, uno de los alumnos comenta que se sentiría triste y otro menciona que se enojaría.

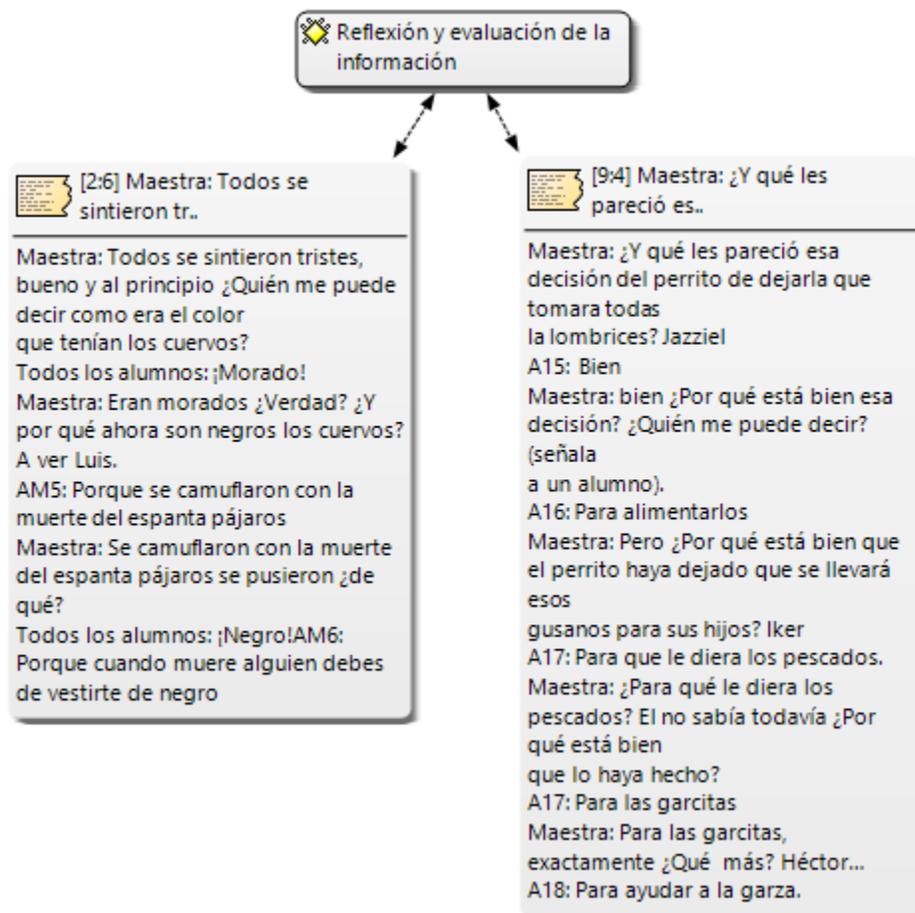


Figura 3. Reflexión y evaluación de la información.
 Fuente: Elaboración propia.

En estas dos viñetas las respuestas se construyen a partir de una vivencia personal, en este caso las tradiciones que se practican cuando muere alguien (ponerse de luto, vestir de negro) que corresponde a lo observado en el cortometraje. Así como también a las acciones que se consideran correctas, como el ayudar, lo cual se observa en texto fílmico del segundo recuadro.

Conclusiones

Se coincide con las investigaciones mencionadas en los antecedentes de Miranda, *et al.* (2015), Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018), ya que entre las conclusiones del presente estudio destaca que los procesos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos.

El proceso de comprensión lectora del texto fílmico de un cortometraje en alumnos de primer grado de educación primaria observa las mismas características que el proceso de comprender la lectura de los textos impresos por alumnos que han construido la convencionalidad de la escritura.

La reflexión y evaluación del texto fílmico parte de las construcciones que han realizado los alumnos comunicándose con el texto fílmico y sus vivencias con situaciones similares.

Referencias

- Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker's Guide To Short Films*. Barcelona, España: Ed. Robinbook
- Blanco, D. (2003). *Semiótica del texto fílmico*. Lima, Perú: Ed. Universidad de Lima.
- Cossalter, J. (2012). En busca de la (s) especificidad (es) del cortometraje. El corto de ficción en la argentina de los años sesenta, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. México: Ed. Siglo XXI.
- Goetz, JP. y LeCompte, MD. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Izaguirre, R. (2007). La Lectura Fílmica una Intencionalidad de Presencia Educativa. *Razón y Palabra*, 12(58).

- Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. (2015). Análisis cualitativo de interacción en el aula: Uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos pre-silábicos. Chihuahua, México: COMIE.
- Miranda, J., Ruiz, M., Barreras, A. y Miranda, J. (2018). Cortometraje, alfabetización inicial, comprensión lectora y cognición distribuida en primer grado de educación primaria. Durango, México: REDIE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). El programa PISA de la OCDE. París. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE] (2010).
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 125-141
- Sánchez, D. (2014). Los niños lectores y las políticas culturales. Puerto Rico, Río Piedras, San Juan. Quinto Seminario de la Red de Estudios y Políticas Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42-46. Consultado el 12 de octubre de 2017 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760304>

CAPÍTULO II

EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN NIÑOS PREALFABÉTICOS EMPLEANDO CORTOMETRAJES

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS)
mirandaesquer72@hotmail.com

Rafael Osuna Arredondo

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS)
rafael.osuna.arredondo@gmail.com

María Alejandra Ruiz Guzmán

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (CEEyS)
aleruiz_409@hotmail.com

Resumen

El paradigma que enmarca el estudio es de tipo cualitativo. Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz, JP. y LeCompte, MD. 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 30 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública de Villa Hidalgo, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó fue describir y reflexionar sobre el proceso literacidad del texto fílmico. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para el desarrollo de la literacidad son iguales, a los empleados por estudiantes en una hipótesis alfabética.

Palabras clave: alfabetización, comprensión de lectura, cine

Planteamiento del problema

La escuela mexicana actual, concibe el desarrollo de la literacidad (alfabetización avanzada) en un punto posterior a la alfabetización inicial. Sin embargo, la alfabetización inicial, desde las exploraciones anteriores de los autores de esta comunicación, puede desarrollarse al mismo tiempo que la literacidad de los

estudiantes de primer grado de educación primaria, antes de que construyan la convencionalidad de la escritura.

Desde una perspectiva sociocognitiva el desarrollo de la literacidad se presenta en dos planos: uno interiorizado llamado intrapsicológico, y otro exteriorizado conocido como interpsicológico, lo que nos dice que el individuo recibe información del exterior y la apropia para sí mismo dándole significado personal y cultural (Miranda & Lara, 2010).

En el caso de los cortometrajes, los niños no alfabetizados pueden comprender a partir de los textos fílmicos, apoyados por las animaciones, sonidos, ruidos y textos oralizados que contiene este recurso. La interacción en el aula permite al docente construir un significado de lo que se presenta al alumno, permite recuperar un sentido no solo en el plano interpsicológico, sino también en el intrapsicológico, ya que mediante la guía del profesor grupo-clase orienta su atención hacia aquellos elementos expuestos en el cortometraje, y estos permitan comprender la información.

Desde la literacidad nos podemos dar cuenta que no es un proceso individual y simple, es más bien un proceso colectivo, cultural y social.

Preguntas de investigación

¿Cómo es el proceso de literacidad de un texto fílmico en estudiantes prealfabéticos?

Antecedentes

Como antecedente se encuentran estudios similares. Miranda, Solís y Miranda (2015) presentaron un estudio etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987), en el que aplicaron algunas técnicas de recolección de datos como notas de campo, observación no participante y videograbación. El estudio se realizó en tres grupos distintos. Las técnicas de análisis utilizadas fueron: inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). Los participantes fueron 97 alumnos de primer grado de primaria en una hipótesis pre-silábica, en dos escuelas públicas del municipio de Navojoa, Sonora. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes. Dentro de las conclusiones, están que los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos presilábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos y, en consecuencia, se puede desarrollar la competencia lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura.

Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018) realizaron un estudio en el municipio de Villa Hidalgo, Sonora, en un grupo de primer grado de primaria en una hipótesis presilábica. Como objetivo general de esta investigación se describieron los procesos cognitivos de los alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar información del texto fílmico de cortometrajes. En dicho estudio se destacó que los procesos cognitivos de los alumnos para extraer,

interpretar, reflexionar y evaluar información son similares a los utilizados por los alumnos prealfabéticos cuando leen textos impresos.

Marco teórico

Literacidad.

La literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos nos dice Cassany (2004), también menciona que abarca el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, así como los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas. El término implica socioculturalidad, se entiende lectura y escritura como prácticas sociales, es decir, el escrito es solo la punta del iceberg, debajo de este proceso se esconden otros elementos previos que hacen que esta sea posible.

La literacidad dista de la mera alfabetización, sus denotaciones y connotaciones (Londoño, 2014), señalan que la lectura y escritura no solo se obtienen de los medios clásicos como lo son el papel y el lápiz, sino que surgen nuevos medios, los digitales; los cuáles pueden potenciar una comprensión crítica de lo leído. Se plantea entonces la necesidad de desarrollar la literacidad como parte de una competencia comunicativa más integral.

Tobón *et al.* (2006, como se citó en Miranda & Lara, 2010) explican las competencias como el cruce de varias dimensiones: la dimensión afectiva-emocional, que se integra por actitudes y valores; la cognoscitiva, integrada por

conceptos, conocimientos y habilidades; por último, la actuacional, la que está conformada por habilidades procedimentales y técnicas.

La literacidad se entiende entonces como el conjunto de conocimientos y habilidades que hacen hábil a una persona para analizar y recibir información en determinados contextos, por medio de la lectura de diferentes tipos de textos, y además poder transformarla en conocimiento.

Las competencias que definen literacidad varían según el contexto y el medio en el cual se desarrollan los textos. En el caso de la presente investigación el contexto es mediado por cortometrajes, videos de corta duración con mensajes implícitos, gracias a los cuales los alumnos tienen la oportunidad de realizar un ejercicio de análisis y tratamiento de la información bajo la guía y acompañamiento del docente.

La literacidad según Catalá (2011) tiene en cuenta determinados componentes del manejo de la información como: literal, reorganizativa, inferencial y crítica. La literacidad como se mencionaba anteriormente considera al lector capaz de inferir información del texto y del contexto en el que se encuentra, característica presente en el componente inferencial de la comprensión. Además, la literacidad tiene que ver con darle un significado propio y cultural a la información que se extrae de los textos.

El nivel literal de la literacidad es el reconocimiento de todo aquello explícito en un texto, aquello que se puede ubicar al realizar tareas como ubicar personajes principales, seguir una instrucción. En este componente se fija y retiene la información para evocarla posteriormente.

El componente “organización” de la información se concibe cuando la información es sintetizada y esquematizada de manera mental, se consolidan ideas a partir de la información obtenida a fin de hacer una síntesis, aquí la información se hace más clara y precisa, se ordena lógicamente.

El nivel inferencial o interpretativo, involucra los conocimientos previos del individuo, se pueden formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de indicios observables, se crean expectativas sobre futura información las cuales se van verificando o reformulando a medida que se va leyendo.

El nivel “crítico” implica una postura de acuerdo con la situación planteada, el individuo es capaz de emitir juicios basándose en la información presentada, es capaz de defender dicha postura explicar las acciones observadas o incluso aquellas que se pudieran presentar en otro contexto.

Proceso de alfabetización inicial.

En los primeros años de educación primaria el objetivo primordial es que los alumnos aprendan a leer, alfabetizar al alumno es la meta más importante, y en ella se centran todos los esfuerzos del maestro y de la comunidad educativa. Se parte en muchas ocasiones de que el niño no ha tenido contacto con el proceso alfabetizador, sin embargo, existen teóricos que opinan que este proceso inicia antes de la edad escolar, desde los 3 a 5 años, el niño que ha tenido contacto con un contexto alfabetizado escribe palabras y tiende a leer su propia escritura, lo que da por entendido que el educando relaciona la escritura con un sonido (Teberosky, 2003).

Ferreiro (2008) nos menciona que el principal objetivo que los planes, manuales y programas establecen sobre la alfabetización inicial, es que los alumnos adquieran el placer por la lectura, además de también lograr expresarse por escrito. Sin embargo, las prácticas convencionales llevan a los niños a considerar este último como repetir las fórmulas estereotipadas, a descontextualizar su función, evitando así la práctica de una función comunicativa real. Para ello resulta fundamental que el proceso de alfabetización inicial no sean actividades que se den de manera natural, propiciando su disfrute.

Cortometraje.

Se clasifica según la academia de las ciencias y artes cinematográficas a una película como cortometraje cuando esta tiene una duración de cuarenta minutos o menos, se pueden retomar en ella varios géneros: narrativo, experimental, de animación, documental, etc. (Adelman, 2005).

Los cortometrajes suelen utilizar pocos personajes, casi nunca más de tres o cuatro, y la propia trama está poderosamente simplificada en relación con el nivel de elaboración que se alcanzaría en un largometraje (Dancyger, 1998, como se citó en Cossalter, 2012).

La duración y trama simplificada de los cortometrajes permiten a los alumnos que no han accedido a la escritura convencional demostrar comprensión, ponen de manifiesto que pueden comprender a partir de los textos oralizados de la película que además está enriquecido con sonidos y animaciones, lo que en conjunto llamamos texto fílmico

Algunos autores previamente habían manejado el término de texto fílmico, según Izaguirre (2007, p.1) “el texto fílmico es considerado un espacio de encuentro del sujeto y el proyecto del vivir social, entendido en el espacio de construir ese mundo con una gramática de verosimilitud” lo que permite que los alumnos no solo interpreten, sino que logren reflexionar y evaluar lo observado con base en sus experiencias cotidianas. Blanco (2003, como se citó en Miranda, *et al*, 2015) define al texto fílmico como un texto sincrético, debido a que convergen diversos códigos, visuales y sonoros.

Método

Se recupera el método y diseño etnográfico (Goetz & LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se presenta el análisis de una clase. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz & LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 30 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública de Villa Hidalgo, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica.

Resultados y discusión

Dimensión de análisis “literacidad”.

En este trabajo la dimensión de análisis literacidad se concibe como la habilidad de una persona para recibir y analizar información en determinados contextos por medio de la lectura de diferentes tipos de textos, y posteriormente poder transformarla en conocimiento, no es necesario saber escribir convencionalmente para poder recibir, analizar y comprender información.

Categoría de análisis “Literal”.

Se presenta la siguiente figura donde muestra el reconocimiento literal de todo aquello que figura explícitamente en un texto, siendo este en el que normalmente se hace más énfasis en las escuelas, como por ejemplo distinguir información relevante, ubicar ideas principales, seguir instrucciones. En este componente se fija y retiene la información y puede evocar posteriormente.

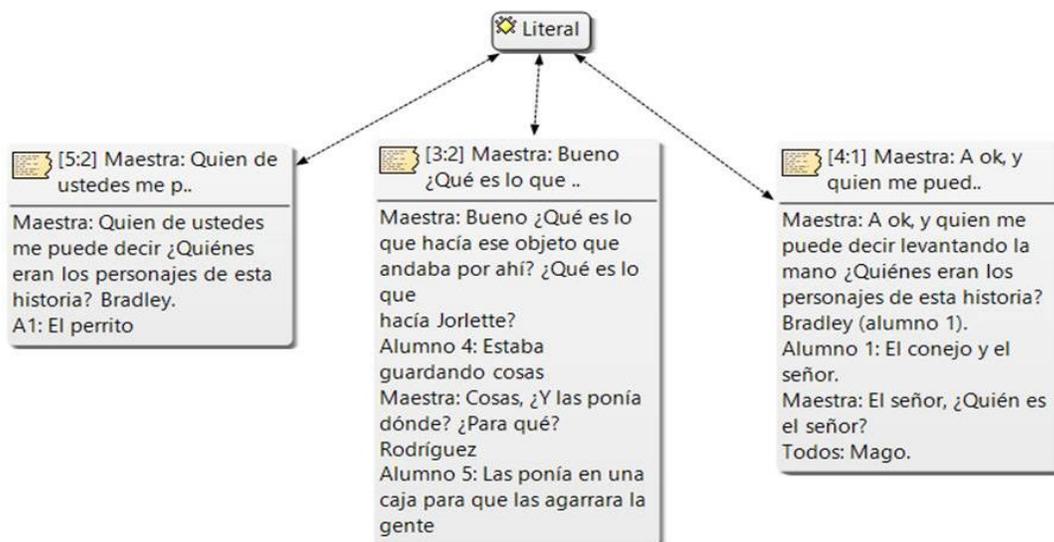


Figura 1. Red de categoría de análisis “Literal”.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, la profesora solicita a los alumnos distinguir información explícita del texto fílmico, por ejemplo, en la viñeta de la izquierda los niños observaron que el perrito era el personaje principal; en la viñeta central se observa como una niña observó como un personaje estaba poniendo objetos en una caja; en la viñeta de la derecha un niño se da cuenta de que el personaje principal era el mago.

Categoría de análisis “Organización”.

En la siguiente figura se muestra el componente organizacional de la información, donde es sintetizada y esquematizada mentalmente, consolidando ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva. Aquí la información se hace más clara y precisa, ordenada lógicamente.

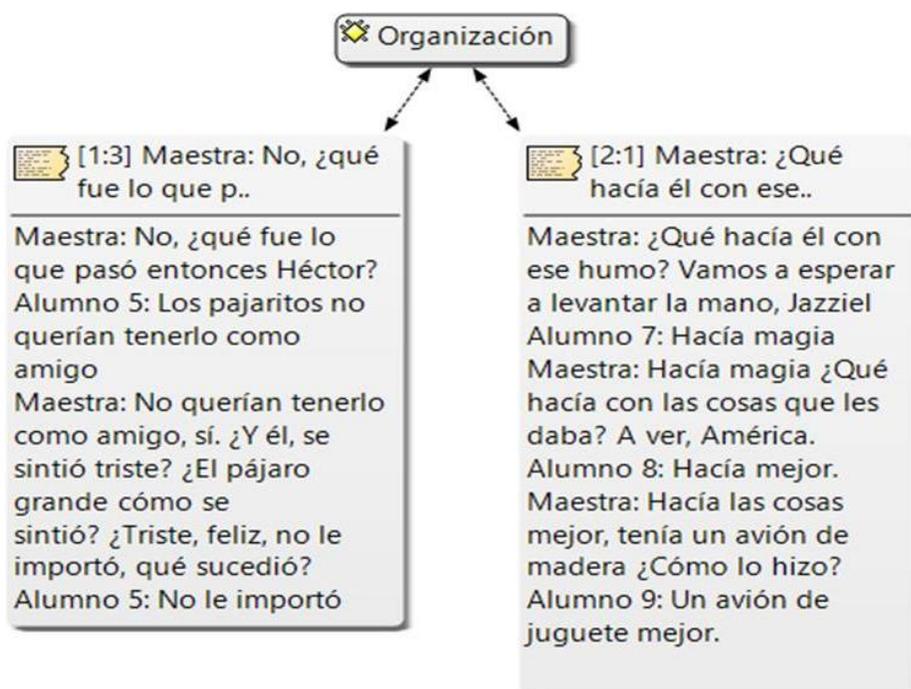


Figura 2. Red de categoría de análisis “Organización”.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior en la viñeta de la izquierda la maestra cuestiona al alumno sobre cómo se siente un personaje a lo que el alumno sintetiza la poca importancia que le dio el personaje a este suceso, en la viñeta de la derecha organizan la información de acuerdo con los objetos observador en el video y cómo estos fueron mejorados.

Categoría de análisis “Inferencial”.

La figura que se muestra a continuación nos muestra el componente inferencial o interpretativo, el cual involucra el conocimiento previo del alumno, se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios observables. Se crean expectativas sobre la futura información las cuales se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

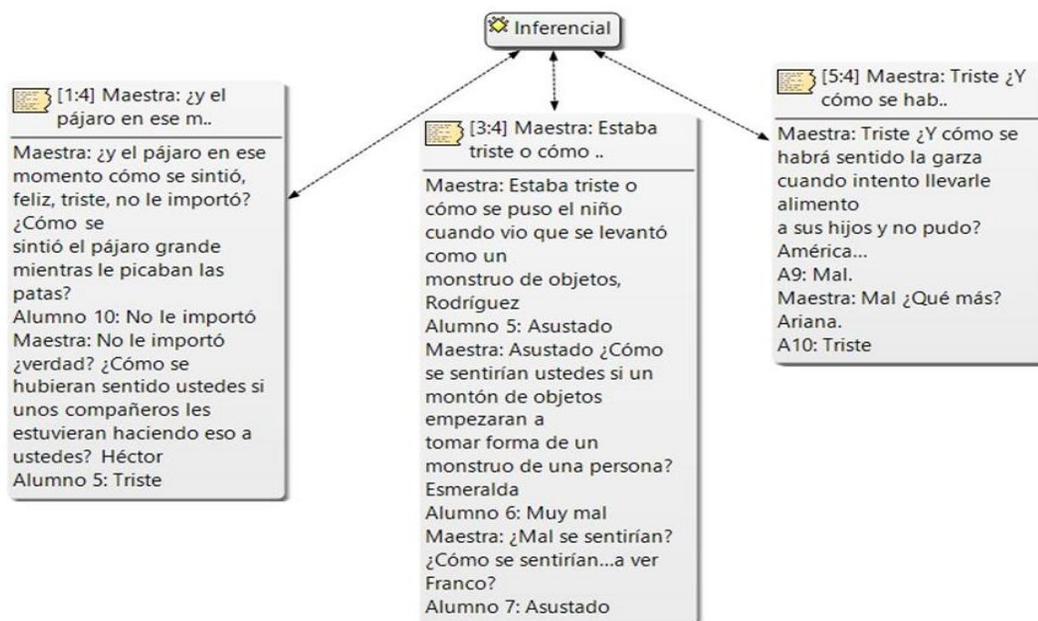


Figura 3. Red de categoría de análisis “Inferencial”.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 podemos observar tres ejemplos donde se manifiesta la inferenciación de la información, en la viñeta de la izquierda se puede ver como la maestra inicia preguntando a los alumnos como se sentía el espantapájaros y posteriormente les pregunta cómo se hubieran sentido ellos, poniendo al alumno en una posición de inferenciación. En la viñeta del centro la maestra pregunta a los alumnos como se sentía el monstruo y con base a ello, les pregunta cómo se sentirían ellos, para lo que tienen que ponerse en una posición ajena a ellos para responder, en la viñeta de la derecha la docente pregunta cómo se habrá sentido la garza, para lo que el alumno tiene que asumir el rol del personaje para responder.

Categoría de análisis “Crítico”.

El nivel o componente crítico implica la formulación de juicios propios con carácter subjetivo, se crean interpretaciones personales a partir de lo observado, el individuo deduce, expresa opiniones y predice información. Es aquí donde el individuo emite opiniones e incluso analiza las intenciones del texto.

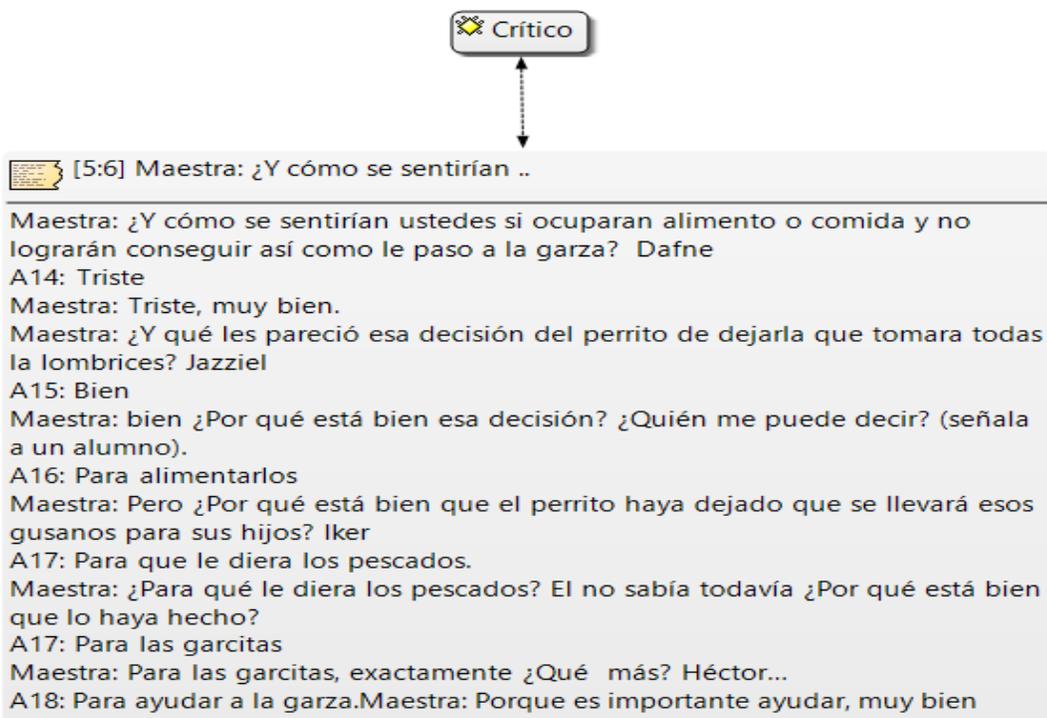


Figura 4. Red de categoría de análisis “Crítico”.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 observamos un nivel crítico, inicialmente la docente plantea la pregunta con la intención de saber cómo se sentirían si necesitaran alimento y no lograran hacerlo, primeramente el alumno da una respuesta simple, sin embargo, la maestra insiste en pedirle al alumno una respuesta más compleja, a lo que finalmente el alumno responde que para ayudar, este elemento no fue observable en el video, para dar esta respuesta el alumno tuvo que basarse en su experiencia personal y asumir otro rol al contestar.

Conclusiones

Desde la literacidad se reflexiona que no es necesario que el alumno haya adquirido la convencionalidad de la escritura para comprender. En el proceso de comprensión de la información del texto fílmico de un cortometraje en alumnos de primer grado de primaria se observan las mismas características que el proceso de comprender la lectura de los textos impresos por alumnos en una hipótesis alfabética.

Se coincide con las investigaciones mencionadas en los antecedentes mencionados anteriormente, ya que entre las conclusiones del presente estudio destaca que los alumnos presilábicos pueden desarrollar los procesos del nivel literal, organizativo, inferencial y crítico, de la misma manera que los alumnos que han accedido a la convencionalidad de la escritura.

Referencias

- Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker's Guide To Short Films*. Barcelona, España: Ed. Robinbook
- Cassany D. (2004) *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual y multiliteracidad, internet y criticidad*. Concepción, Chile: UNESCO
- Cossalter, J. (2012). *En busca de la (s) especificidad (es) del cortometraje. El corto de ficción en la argentina de los años sesenta*, Buenos Aires, Argentina.
- Goetz, JP. y LeCompte, MD. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Izaguirre, R. (2007). *La Lectura Fílmica una Intencionalidad de Presencia Educativa*. *Razón y Palabra*, 12(58).
- Londoño, D. (2014) *De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte*. Medellín, Colombia: Anagramas
- Miranda, J. y Lara, J. (2010). *El desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes*. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J. Solís, M. Miranda, J. (2015). *Análisis cualitativo de interacción en el aula: Uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos presilábicos*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. P.4

- Miranda, J. Ruiz, M., Barreras, A. y Miranda, J. (2018). Cortometraje, alfabetización inicial, comprensión lectora y cognición distribuida en primer grado de educación primaria. Durando, México: REDIE
- Mireia Catalá (2011). Lectura desde el punto de vista de una maestra, en evaluación de la comprensión lectora. España: Editorial Graó
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Cuadernos de pedagogía, 330, 42-46. Consultado el 12 de octubre de 2017 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760304>

CAPÍTULO III

FACTORES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES SONORENSES EN PLANEA 2018

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Red de Investigación del Norte de México/Secretaría de Educación y Cultura
mirandaesquer72@hotmail.com

María Guadalupe Fimbres Mézquita

Dirección de Primarias Estatales de la Secretaría de Educación y Cultura
fimbresm.maria@sonora.edu.mx

Hiram Edel Chaires Borboa

Colegiado Académico de Secretaría de Educación y Cultura
chairesb.hiram@sonora.edu.mx

Resumen

Se analizan y comparan los resultados de evaluación del Programa Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA), detallando por asignatura los resultados obtenidos; se procesaron los datos oficiales con la finalidad de determinar la asociación de las diferentes variables (contextuales y personales) con el nivel de logro tanto en Lenguaje y Comunicación, como en Matemáticas, así mismo para determinar la correlación entre el nivel de logro en ambas asignaturas. El método y diseño del estudio es No experimental (Kerlinger y Lee, 2002). Retomando la tipología de Bravo (2005), la presente investigación es por su finalidad básica, por su alcance temporal es seccional, por su profundidad es explicativa, por sus fuentes es secundaria y por su naturaleza es documental. Los sujetos del estudio son 1794 alumnas y 1898 alumnos inscritos en sexto grado de educación primaria en el estado de Sonora. Los estadísticos de prueba fueron Chi Cuadrado y Rho de Spearman. A partir del análisis se pudo determinar la influencia del grado de marginación, tipo de escuela y sexo de los participantes, en relación con los niveles de logro en cada asignatura evaluada. Se aporta evidencia empírica de una correlación bivariada positiva considerable entre los puntajes de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, matemáticas, lenguaje.

Introducción

En México se han evaluado de manera sistemática los aprendizajes y competencias desarrolladas por los estudiantes en las últimas dos décadas. Se han implementado distintas evaluaciones que han permitido acercar datos para retroalimentar al propio sistema educativo nacional. Además, se ha participado en distintas evaluaciones

internacionales, con fines de comparación con otros sistemas educativos nacionales. En la última generación de evaluaciones, el Programa Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha enfocado el esfuerzo de recolección en dos mediciones: Lenguaje y Comunicación, por una parte, y Matemáticas por la otra.

En el informe de resultados de Lenguaje y Comunicación de PLANEA 2018, el INEE (2018), comparte la distribución porcentual observada por los estudiantes de sexto grado de educación primaria, siendo la siguiente: 49% en nivel I, 33% en nivel II, 15% en nivel III y un 3% en nivel IV.

En la prueba de Matemáticas de PLANEA 2018, el INEE (2018) reporta los siguientes resultados por niveles de logro: 59% nivel I, 18% nivel II, 15% en nivel III, y finalmente, 8% en nivel IV.

A partir de este campo problemático, se tienen a bien, plantear las siguientes preguntas de investigación e hipótesis.

Preguntas de investigación

- ¿El grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas?
- ¿El tipo de escuela influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas?

- ¿El sexo del alumno influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas?
- ¿Los altos niveles de logro en Lenguaje y Comunicación se correlacionan con altos niveles de logro de Matemáticas?

Hipótesis

H1: El grado de marginación de la localidad influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

H2: El tipo de escuela influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

H3: El sexo del alumno influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

H4: A mayor nivel de logro en Lenguaje y Comunicación, mayor nivel de logro de Matemáticas

Objetivos

- Determinar la asociación de las variables contextuales y personales con los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas
- Determinar la correlación bivariada entre los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

Desarrollo

El propósito de la aplicación de la prueba PLANEA, lo explica la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el siguiente párrafo:

La prueba correspondiente a Planea Educación Básica 6° grado de Primaria se aplicó con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Primaria, en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. (SEP, 2018, p. 2)

La SEP (2018) define a la prueba PLANEA como una prueba objetiva y estandarizada que evalúa los campos disciplinares tanto de Lenguaje y Comunicación, como de Matemáticas. Advierte la SEP (2018), que la prueba no está diseñada para derivar conclusiones respecto al desempeño de las escuelas o los docentes, sin embargo, si genera directrices precisas para la mejora de los Sistemas Educativos (nacional y estatal).

En la prueba de Lenguaje y Comunicación se evalúan dos áreas: la comprensión lectora y la reflexión sobre la lengua. La comprensión lectora se mide a partir de 30 reactivos, distribuidos en las siguientes unidades de análisis: extracción de información y comprensión, desarrollo de una interpretación y análisis de la estructura textual. La reflexión sobre la lengua se mide a partir de 15 reactivos, distribuidos en las siguientes unidades de análisis: reflexión sobre el sistema de la lengua y convencionalidades lingüísticas.

La prueba de Matemáticas se evalúa a partir de tres áreas: 1. Forma, espacio y medida, 2. Manejo de la información, y 3. Sentido numérico y pensamiento

algebraico. Forma, espacio y medida se mide a partir 16 reactivos, distribuidos en tres unidades de análisis (figuras y cuerpos, medida y ubicación espacial). Manejo de la información se mide en seis reactivos, que integran dos unidades de análisis: proporcionalidad y funciones, así como análisis y representación de datos. Sentido numérico y pensamiento algebraico, se mide en 26 reactivos, que se distribuyen en las tres unidades de análisis que integran esta área (1. Números y sistemas de numeración, 2. Problemas aditivos y 3. Problemas multiplicativos).

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (s.f., como se citó en Bustos, 2011, p. 172) el índice de marginación es:

(...) una medida-resumen que permite diferenciar entidades federativas y municipios según el impacto global de las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas.

El INEE (2017) ha adaptado los niveles de cinco niveles de marginación propuestos por el CONAPO, en solamente tres: muy alto o alto, medio y muy bajo o bajo.

Método

El método y diseño del estudio es No experimental (Kerlinger & Lee, 2002). Retomando la tipología de Bravo (2005), la presente investigación por su finalidad es básica, por su alcance temporal es seccional, por su profundidad es explicativa, por sus fuentes es secundaria y por su naturaleza es documental. Los sujetos del

estudio son 1794 alumnas y 1898 alumnos inscritos en sexto grado de educación primaria en el estado de Sonora.

El procedimiento del estudio se describe enseguida: a) se accedió a la base de datos para el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) de PLANEA 2018; b) se seleccionaron los estudiantes de Sonora, para generar una nueva base de datos; y, c) se realizaron los cálculos estadísticos en esta nueva base de datos.

Resultados y discusión

En la base de datos, se retoma el grado de marginación de la localidad en la que está ubicada la escuela. En la tabla 1, se presenta la distribución de las escuelas a partir de los niveles de marginación.

Análisis descriptivo de los datos.

En la figura 1, se presenta la distribución porcentual de la variable denominada Grado de marginación de la comunidad donde se ubica la escuela.



Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela

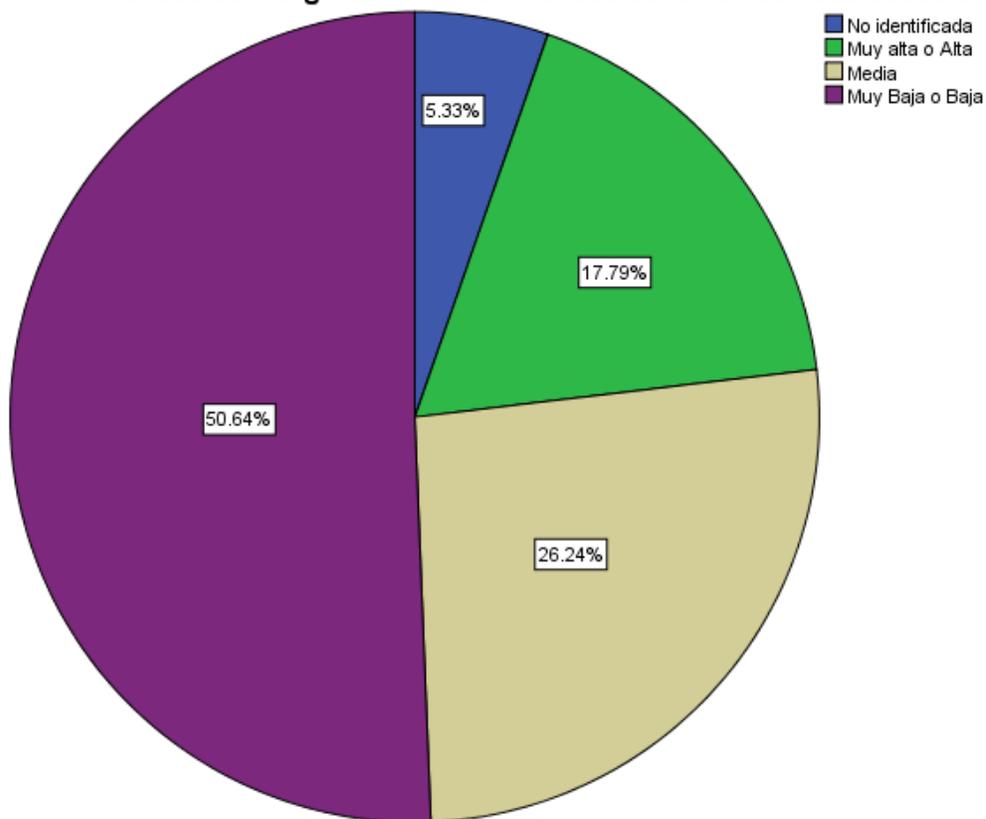


Figura 1. Gráfico de sectores de Grado de marginación de la comunidad donde se ubica la escuela.
Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la figura anterior, el grado de marginación *muy baja o baja* de la localidad representa un 50.64% de la muestra del estado, mientras que el 26.24% presenta un grado de marginación *media*, y un 17.79% un nivel *alto y muy alto* de marginación.

En la figura 2, se presenta la distribución de escuelas, a partir del tipo de escuela.

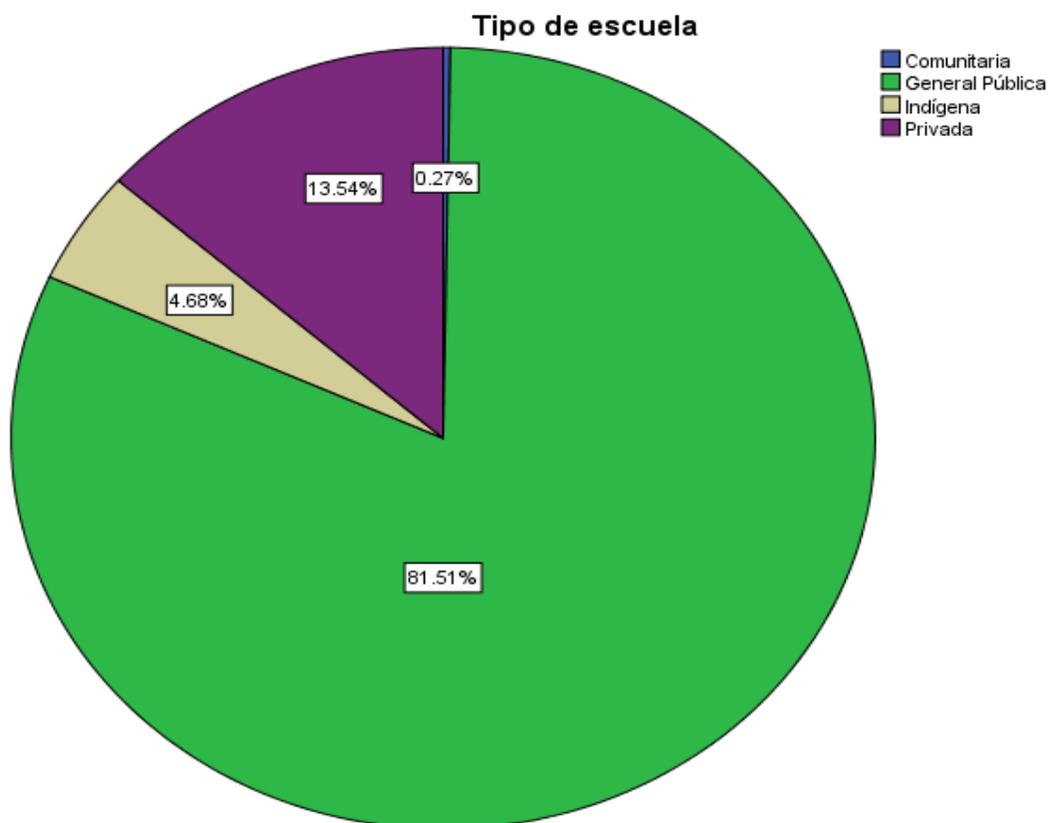


Figura 2. Gráfico de sectores de la distribución porcentual del tipo de escuela.
Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la figura 2, se observa que el 81.51% de escuelas son del tipo General Pública, mientras del tipo privada representa el 13.54%, la indígena el 4.68% y la comunitaria apenas un 0.27%.

En la figura 3, se revisa el número de hombres y mujeres, participantes de la prueba PLANEA.

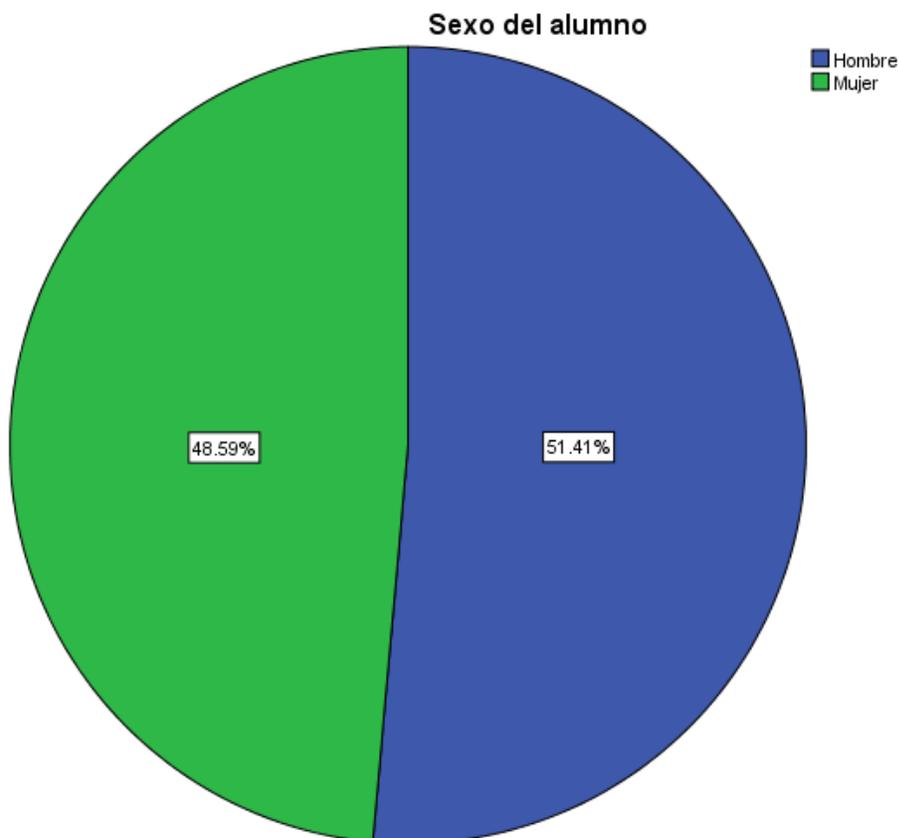


Figura 3. Gráfico de sectores de la distribución porcentual de la variable Sexo del alumno.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4, se presenta la distribución de alumnos por nivel de logro en Lenguaje y Comunicación.

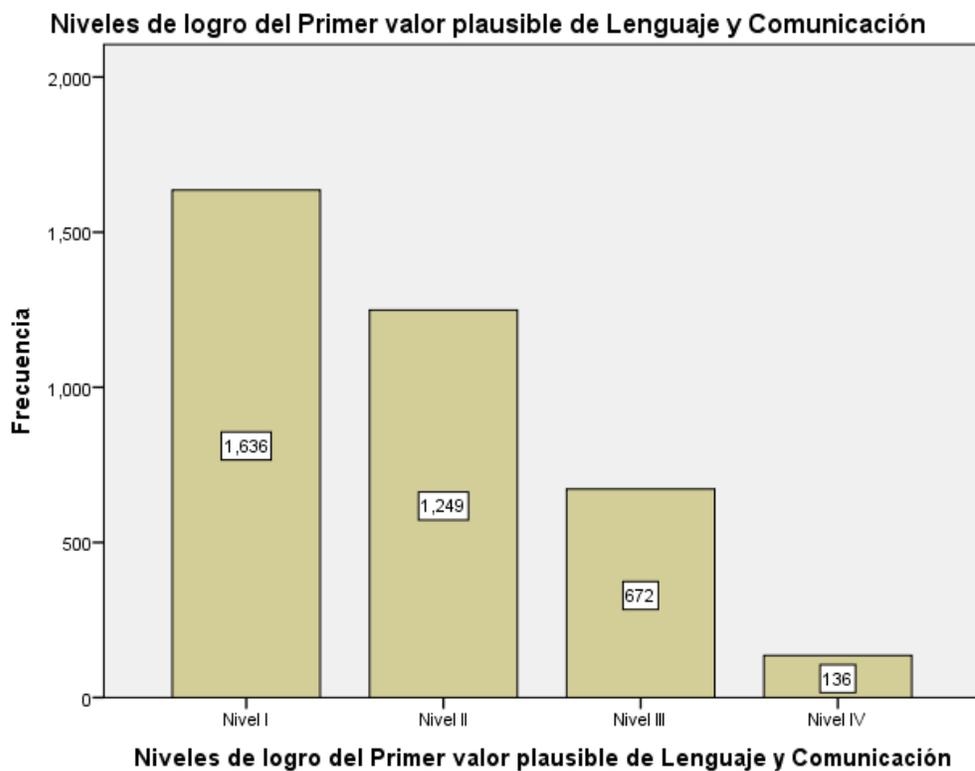


Figura 4. Distribución de frecuencias por niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación
Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se observa que la mayoría de los alumnos participantes se ubican en los niveles I y II de Lenguaje y Comunicación.

En la figura 5, se presenta la distribución de alumnos por nivel de logro en Matemáticas.

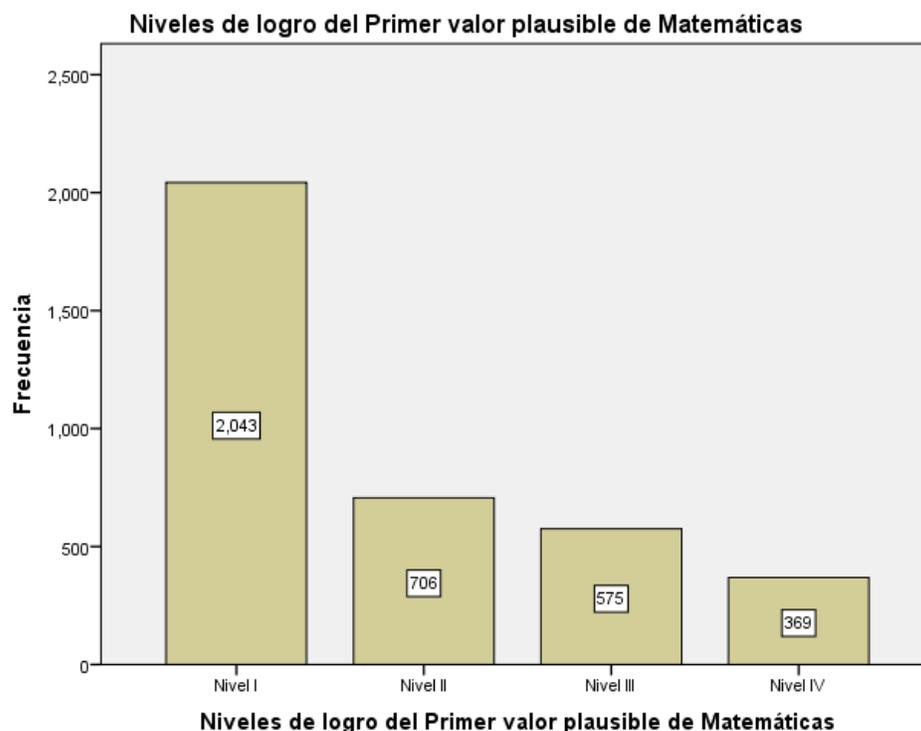


Figura 5. Distribución de frecuencias por niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas. Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la figura 5 se observa que la mitad de los estudiantes sonense se ubicaron en el nivel I de la prueba de Matemáticas.

Análisis inferencial de los datos.

En la figura 6, se presenta la gráfica agrupada de las variables Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela y Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

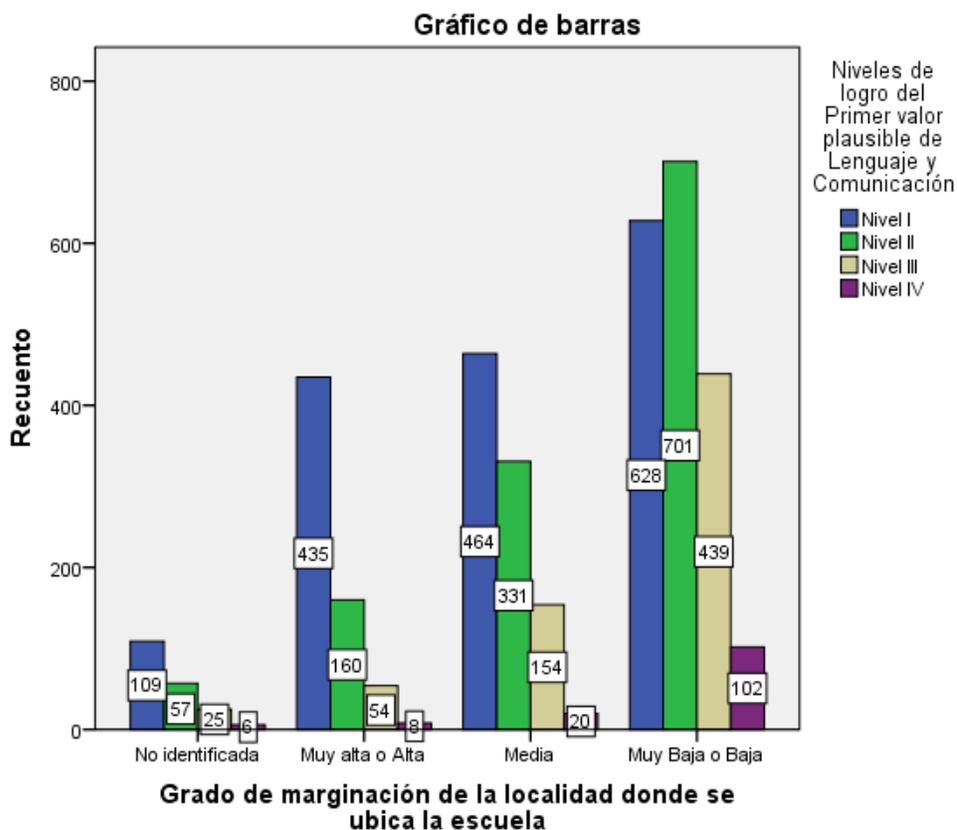


Figura 6. Gráfico de barras agrupadas de las variables Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.
Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la figura 6, se observa que la mayoría de los estudiantes del nivel IV de Lenguaje y Comunicación, se encuentran en localidades con niveles *bajos* o *muy bajos* de marginación. Al calcular el Chi Cuadrado, se ha construido la siguiente tabla.

Tabla 1.

Prueba de Chi Cuadrado para establecer asociación de las variables Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	258.754 ^a	9	.000
Razón de verosimilitud	265.491	9	.000
Asociación lineal por lineal	198.648	1	.000
N de casos válidos	3693		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7.25.

Fuente: Elaboración propia.

El Chi Cuadrado Calculado (258.754) contrastado con el Chi Cuadrado de Tabla para 9 Grados de libertad (8.34) con el 5% de margen de error, se determina que el Chi Cuadrado Calculado, nuevamente, es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla.

En la figura 7, se presenta la gráfica agrupada de las variables Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela y Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

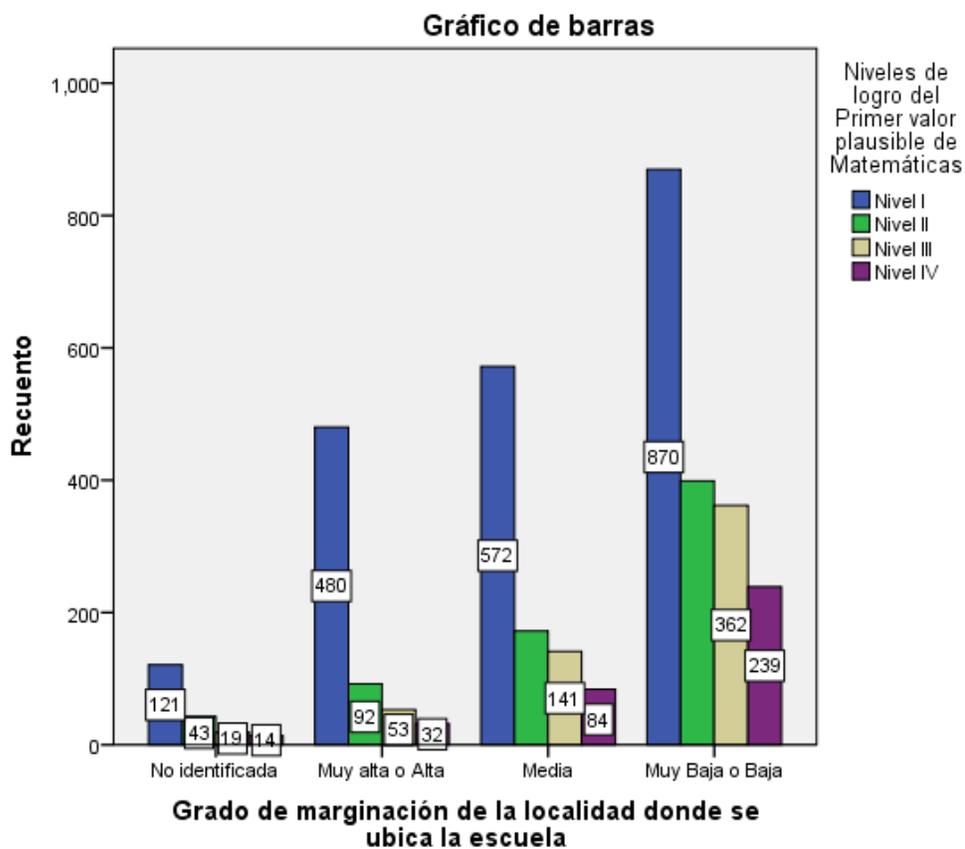


Figura 7. Gráfico de barras agrupadas de las variables Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.
Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la figura 7, se observa que la mayoría de los estudiantes del nivel IV de Matemáticas, se encuentran en localidades con niveles *bajos o muy bajos* de marginación.

En la tabla 2, se presenta la asociación del par de variables, para determinar si existe asociación entre las mismas.

Tabla 2.
Prueba de Chi Cuadrado para establecer asociación de las variables Grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	163.994 ^a	9	.000
Razón de verosimilitud	170.429	9	.000
Asociación lineal por lineal	123.300	1	.000
N de casos válidos	3693		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19.68.

Fuente: Elaboración propia.

El Chi Cuadrado Calculado (163.994) se ha contrastado con el Chi Cuadrado de Tabla con 9 Grados de libertad (8.34) con un 5% de margen de error. Por lo tanto, se determina que el Chi Cuadrado Calculado, es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla.

En la figura 8, se presenta la gráfica agrupada de las variables Tipo de escuela y Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

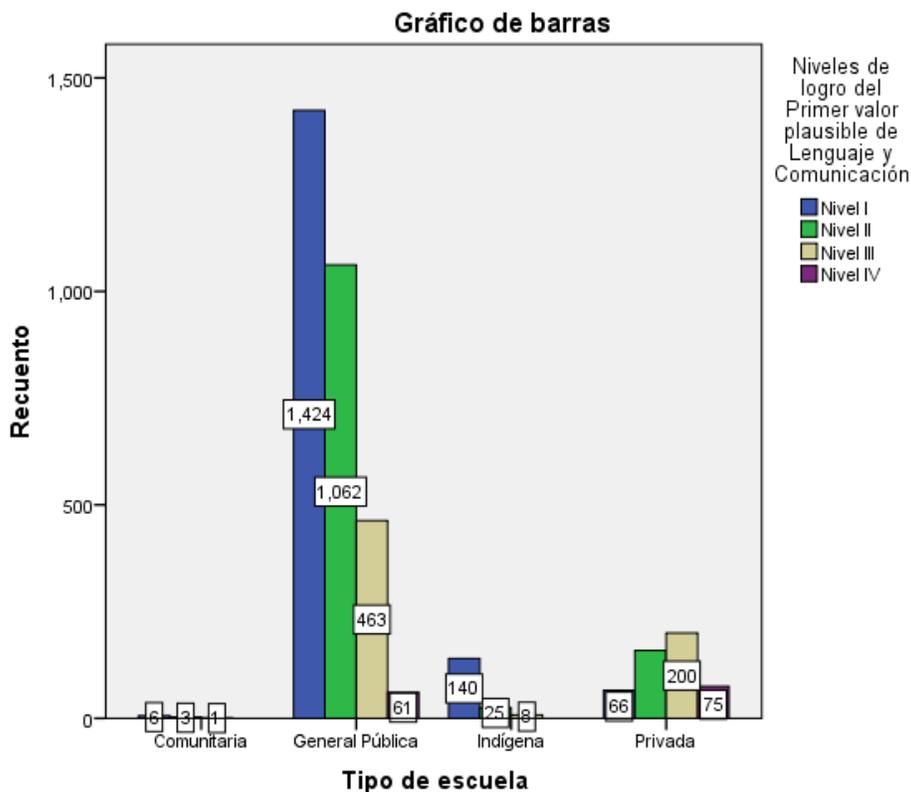


Figura 8. Gráfico de barras agrupadas de las variables Tipo de escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lengua y Comunicación.
Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la figura 8, se observa que la mayoría de los estudiantes del nivel I de Lengua y Comunicación, se encuentran en escuelas del tipo General Pública. Para comprobar la asociación de las variables, se aplicó el estadístico de prueba conocido como Chi Cuadrado. En la tabla 3, se presentan los resultados de Chi Cuadrado Calculado.

Tabla 3.
Prueba de Chi Cuadrado para establecer asociación de las variables Tipo de escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	554.665 ^a	9	.000
Razón de verosimilitud	500.862	9	.000
N de casos válidos	3693		

a. 4 casillas (25.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .37.

Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar el Chi Cuadrado Calculado (554.665) con el Chi Cuadrado de Tabla para 9 Grados de libertad (8.34) con el 5% de margen de error, se determina que el Chi Cuadrado Calculado es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla.

En la figura 9, se grafica la distribución de frecuencias de las variables tipo de escuela y niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

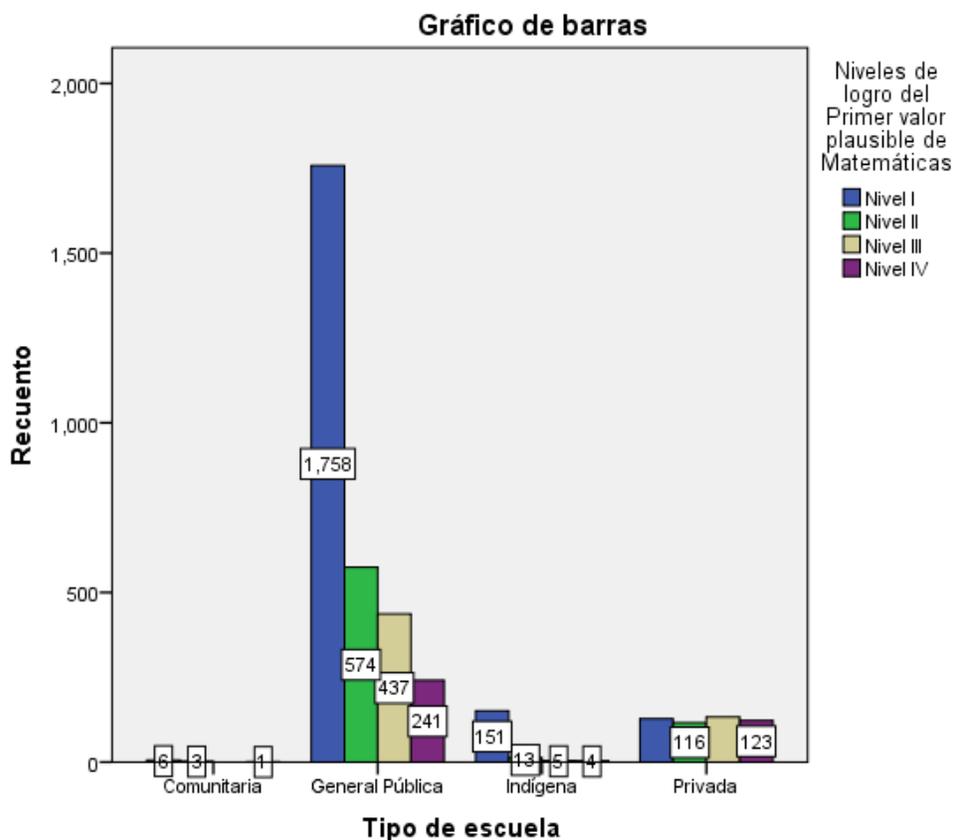


Figura 9. Gráfico de barras agrupadas de las variables Tipo de escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior, se observa que la distribución en los niveles de logro de matemáticas, en la escuela privada se distribuye de manera similar. En la escuela general pública y escuela indígena, se concentra el mayor número de alumnos en los niveles de logro más bajos.

Para determinar el grado de asociación de este par de variables, en la tabla 4, se presenta la prueba de Chi Cuadrado.

Tabla 4.
Prueba de Chi Cuadrado para establecer asociación de las variables Tipo de escuela vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	323.664 ^a	9	.000
Razón de verosimilitud	320.333	9	.000
N de casos válidos	3693		

a. 3 casillas (18.8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.00.

Fuente: Elaboración propia.

El Chi Cuadrado Calculado (323.664) se ha contrastado con el Chi Cuadrado de Tabla con 9 Grados de libertad (8.34) con un 5% de margen de error. Por lo tanto, se determina que el Chi Cuadrado Calculado, es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla.

En la figura 10, se grafica la distribución de frecuencias de las variables sexo y niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

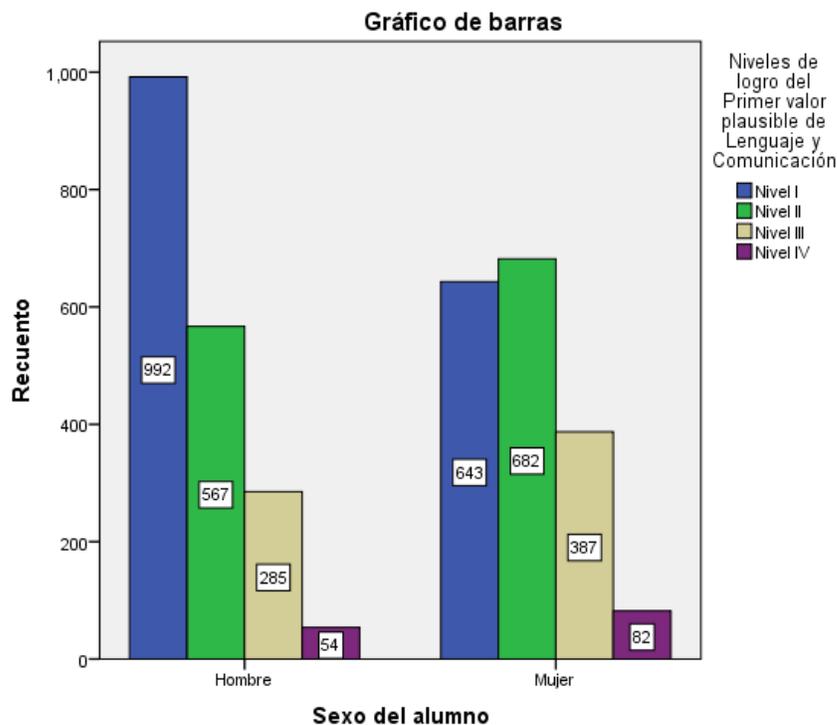


Figura 10. Gráfico de barras agrupadas de las variables Sexo vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.
Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se observa que los hombres se ubican de manera predominante en el nivel I de Lenguaje y Comunicación.

En la tabla 5, se presenta la prueba de Chi Cuadrado para las variables Sexo vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 5.
Prueba de Chi Cuadrado para establecer asociación de las variables Sexo vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	103.484 ^a	3	.000
Razón de verosimilitud	104.094	3	.000
Asociación lineal por lineal	87.378	1	.000
N de casos válidos	3692		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 66.08.

Fuente: Elaboración propia.

El Chi Cuadrado Calculado (103.484) se ha contrastado con el Chi Cuadrado de Tabla con 3 Grados de libertad (2.36) con un 5% de margen de error. Por lo tanto, se determina que el Chi Cuadrado Calculado, es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla.

En la figura 11, se grafica la distribución de frecuencias de las variables sexo y niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

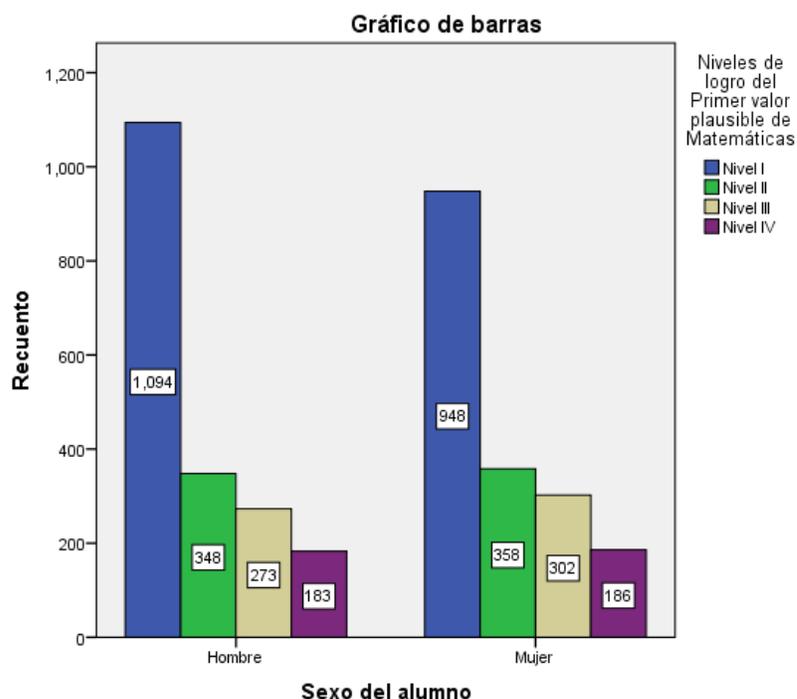


Figura 11. Gráfico de barras agrupadas de las variables Sexo vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior, se observa que la distribución en los niveles de logro de matemáticas, a partir de la variable sexo, es similar.

Para determinar el grado de asociación de variables, en la tabla 6, se presenta la prueba de Chi Cuadrado para las variables Sexo vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

Tabla 6.
Prueba de Chi Cuadrado para establecer asociación de las variables Sexo vs. Niveles de logro del primer valor plausible de Matemáticas.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.145 ^a	3	.027
Razón de verosimilitud	9.147	3	.027
Asociación lineal por lineal	6.524	1	.011
N de casos válidos	3692		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 179.30.

Fuente: Elaboración propia.

El Chi Cuadrado Calculado (9.145) se ha contrastado con el Chi Cuadrado de Tabla con 3 Grados de libertad (2.36) con un 5% de margen de error. Por lo tanto, se determina que el Chi Cuadrado Calculado, es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla.

Análisis correlacional.

En la tabla 7, se presenta el análisis correlacional de los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Tabla 7.
Análisis correlacional de los niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación y de los niveles de logro del Primer valor plausible de Matemáticas.

			Niveles de logro del Primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación	Niveles de logro del Primer valor plausible de Matemáticas
Rho de Spearman	Niveles de logro del Primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación	Coeficiente de correlación	1.000	.764**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	3693	3693
	Niveles de logro del Primer valor plausible de Matemáticas	Coeficiente de correlación	.764**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	3693	3693

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

Fuente: Elaboración propia.

El valor de Rho de Spearman es de +.764, lo que indica una correlación positiva considerable (Hernández, Fernández & Baptista, 2008).

Conclusiones

A partir de los datos analizados se establecen las siguientes conclusiones. El grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

El tipo de escuela influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

El sexo del alumno influye en los niveles de logro de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Los altos niveles de logro en Lenguaje y Comunicación están asociados a altos niveles de logro de Matemáticas.

Los objetivos planteados en el presente estudio se han alcanzado al comprobar las hipótesis y contestar las preguntas de investigación.

Las evidencias recolectadas, así como las conclusiones establecidas a partir de análisis de los datos, observan una relevancia científica y social a partir de que se pueden generar políticas públicas en las que se atiendan de manera diferenciada las variables contextuales estudiadas (grado de marginación de la comunidad donde se ubica la escuela y el tipo de escuela) para disminuir el grado de marginación de las comunidades y trabajar en el aspecto de infraestructura de los tipos de escuela en desventaja.

Al comprobar que los resultados de Lenguaje y Comunicación, contrastados con los resultados de Matemáticas, presentan una correlación positiva considerable; es necesario que la estructura educativa considere el siguiente planteamiento pedagógico: *trabajar de manera transversal la comprensión de textos y la resolución de problemas*, en todas las asignaturas.

Referencias

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGrawHill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2017). *Informe de resultados PLANEA 2015*. Ciudad de México: Autor.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill
- SEP (2018) *¿Qué hay de nuevo en PLANEA? ¿Qué, cómo y cuándo se evalúa?* Ciudad de México: Autor.
- SEP (2018). *PLANEA Resultados nacionales 2018*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *PLANEA en Educación Básica*. Ciudad de México: Autor. Consultado el 21 de abril de 2019. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid, España: Ed. Paraninfo.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

José Castañeda-Delfin

*Facultad de Enfermería y Obstetricia
jcastaneda@ujed.mx*

Leticia Pesqueira-Leal

*Facultad de Psicología y Terapia de Comunicación Humana
letty_pl@hotmail.com*

Ana Rosa Rodríguez-Duran

*Facultad de Trabajo Social
danafy.24@ujed.mx*

Miriam Hazel Rodríguez-López

*Facultad de Ciencias Químicas
miriamhazel_rodriguez1@hotmail.com*

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar las características de los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango. La caracterización fue a partir de un cuestionario elaborado por las aportaciones teórico-metodológicas en instituciones de educación superior que han identificado información importante en los ingresantes a sus programas académicos para apoyar su adaptabilidad a la universidad. En este proyecto se encontró que los estudiantes aceptados cuentan con una motivación muy importante para estudiar la licenciatura, aunque no con los elementos importantes que les faciliten su estancia en la carrera como es, el no contar con becas para estudiar la licenciatura y bajo apoyo económico, por parte de quienes les sostienen económicamente. también al ser la enfermería una profesión que se dedica al cuidado de los demás, ellos no son personas que prioricen de manera personal la realización del ejercicio físico.

Palabras Clave: Caracterización, deserción, adaptabilidad.

Introducción

Este siglo XXI ha tenido la característica de grandes cambios en los avances en el procesamiento y recopilación de la información, traduciéndose en incrementos acelerados de conocimiento y su difusión, lo que obliga a las actualizaciones de planes y programas de estudio de las universidades, al tener que hacerlos más

pertinentes a lo que la sociedad demanda, bajo un ambiente laboral cambiante y con ello los cambios en los criterios de admisión y selección de estudiantes en las carreras.

También obliga a que los aspirantes a la licenciatura posean estrategias de aprendizaje más autónomas y eficientes que les permitan adaptarse a nuevos roles, dado que las exigencias dinámicas en los modelos educativos centrados en el desempeño del estudiante.

Dado que, cada institución tiene sus políticas y estrategias de admisión de aspirantes, considerando las exigencias de sus programas académicos dependiendo de su experiencia académica previa con objetivos propios de la formación, considerando características individuales y los factores socioeconómicos de los estudiantes, además de criterios valorados a través de examen de admisión general, entrevistas y evaluaciones psicométricas, todo un proceso que repercuta en bajos índices de reprobación, altos grados de titulación preferentemente a través de la aprobación de exámenes generales de egreso que den cuenta de su imagen institucional.

De ahí que, en la presente investigación de tipo descriptiva, se propuso identificar riesgos de deserción escolar en estudiantes de nuevo ingreso considerando las características individuales, motivos para la selección de la carrera, características económicas, antecedentes académicos, autoconcepto y las relaciones sociales y familiares.

Fundamentación Teórica

Los indicadores en las instituciones de educación superior exigen el acompañar a aquellos estudiantes que por sus condiciones de ingreso pueden presentar mayores dificultades en su integración académica y social, pues existe amplia evidencia sobre las dificultades que enfrentan los jóvenes que provienen de contextos desfavorecidos para permanecer en la educación superior (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012; Castillo & Cabezas, 2010; Canales & De los Ríos, 2009; Ezcurra, 2005, como se citó en Carreño, Micin & Urzua, 2018), lo cual se traduce en altas tasas de deserción, evidenciadas durante los primeros semestres.

Según datos del SIES (2014) el 30% de los estudiantes que ingresa a la educación superior, la abandona al cabo del primer año, cifra que aumenta a 50% cuando se analiza la deserción de quienes provienen de los dos primeros quintiles de ingreso (Donoso, Donoso & Frites, 2013).

El interés por la retención de alumnos en las instituciones de educación superior ha hecho que se establezca una cultura de atención y acompañamiento donde se identifiquen dificultades académicas desde el ingreso, con programas de inducción, se atiendan sus necesidades a través del servicio de tutorías, la misma formación docente y el establecimiento de estímulos económicos a través de becas.

Sin embargo, previo a las estrategias de retención y apoyo a los estudiantes se requiere conocer el su perfil de ingreso, saber cuáles han sido sus antecedentes académicos, sus necesidades particulares que en determinado momento de su trayectoria escolar presenten un riesgo de reprobación y/o deserción, para gestionar aquellos apoyos requeridos de acuerdo con sus necesidades particulares.

Por consiguiente, la caracterización busca conocer características de los alumnos con la finalidad de lograr una adaptación social, cognitiva y motivacional más armónica que les facilite un desempeño óptimo durante la su trayectoria por la carrera que cursan.

La caracterización de los estudiantes de nuevo ingreso, es con la finalidad que el ingreso de estudiantes se traduzca en bajos niveles de reprobación y deserción, al contar la institución también con estrategias de integración académica, en este sentido (Stelnicki, Nordstokke & Saklofske, 2015, como se citó en Rivera & Pastrana, s.f.) indican que las instituciones de educación superior, requieren de formas o procedimientos eficientes para identificar estudiantes en riesgo de deserción o no tener éxito y al mismo tiempo para adquirir conocimiento sobre el éxito estudiantil.

Generalmente los estudiantes universitarios que tienen metas de aprendizaje intrínsecas y que utilizan estrategias de planificación del estudio de elaboración y de revisión tienen mayor éxito y un mejor autoconcepto académico (Arias *et al.*, 2000; Martín *et al.*, 2008; Valle *et al.*, 2006). Al mismo tiempo el autoconcepto positivo se asocia con el uso de estrategias de aprendizaje que fomentan el procesamiento profundo del material a estudiar y con estrategias de apoyo, como por ejemplo repasar o realizar las tareas académicas. Mientras que un autoconcepto negativo se asocia con el uso de estrategias de aprendizaje superficiales (Barca Lozano *et al.*, 2013; Pérez *et al.*, 1998), y, por tanto, tienen menos éxito.

Berrio, Misas, Santacruz y Villa (2013) consideran que la deserción escolar cuenta con factores relacionados a las características individuales tales como aspectos familiares, experiencias académicas previas, y motivación.

Spady (1970), Tinto (1975) y Cabrera *et al.* (1993) concluyen que la motivación tiene relación con la integración académica y social que logra el estudiante en la institución académica, de forma que entre menor sea dicha motivación mayor es la posibilidad de deserción. Sobre este aspecto, los autores identifican diferentes características que impactan la integración académica, preuniversitaria y de las instituciones de educación superior, y la integración social, familiar e individual.

Universidad de Antioquia (2006), indican que las principales características asociadas a la deserción son: género, estado civil, personas a cargo, lugar de procedencia, créditos reprobados, autofinanciación y nivel académico de la institución de procedencia.

Universidad Nacional (2007) y Universidad EAFIT (2010), observaron que la deserción va decreciendo a medida que los alumnos avanzan en sus estudios.

Berrio, *et al.* (2013) para la detección de la deserción escolar aplicaron una encuesta que consideró cinco módulos conformados por categorías relacionadas con: (i) información personal, (ii) aspectos financieros, (iii) aspectos académicos, (iv) aspectos sobre calidad de la oferta académica y (v) aspectos relacionados con las actividades de la carrera.

De acuerdo con el Diccionario Mosby (2009), la enfermería es la práctica en la cual el enfermero asiste a individuos sanos y enfermos, en las actividades que contribuyen a la salud o la recuperación (o a una muerte en paz), que, de otra manera, dicho individuo pudiera realizar de forma independiente si tuviera la fortaleza, voluntad o conocimiento.

La actividad profesional que realiza el personal de enfermería en relación con el cuidado de los pacientes de acuerdo a: a) el fenómeno que abordan en su profesión, b) el uso de las teorías para observar la necesidad de intervenciones de enfermería y planificar el curso de acción, implementar el curso de acción y la evaluación de los efectos de la intervención relacionada al fenómeno a tratar (Rivera, & Pastrana, s.f.).

Al ser la enfermería, una profesión con alto sentido de servicio, encargada del cuidado de personas con necesidades de salud, la práctica de sus técnicas y principios hablan de una profesión enfocada al bienestar físico y emocional del paciente que para realizar esta actividad requiere tener una motivación intrínseca y una vocación de servicio con conciencia de la importancia de su actividad, lo que implica que el estudiante debe de poseer cualidades para desempeñarse con éxito en esta profesión.

Metodología

Esta investigación fue del cuantitativa descriptiva, utilizando la encuesta con un instrumento de recolección realizado a través de la operacionalización de la variable caracterización de estudiantes de educación superior con 68 ítems comprendiendo las siguientes dimensiones: características individuales (13), motivos para la selección de la carrera (8), características económicas (5), antecedentes académicos (17), autoconcepto (11) y las relaciones sociales y familiares (14).

Los datos analizados, fueron recolectados de 59 estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Enfermería y la información recopilada fue procesada en el software SPSS (Statistical Package Social Science).

Resultados

Características individuales.

Se entrevistó a 59 estudiantes de los cuales el 79.7% correspondieron al sexo femenino, con edades de 17 a los 33 años, en donde la edad de 18 predominó con el 49.2%, también el 16.9% de ellos contaba al momento de la entrevista con 17 años, con un promedio de edad de 18.69.

En relación con el lugar de procedencia, el 78.0% manifestó haber nacido en la Ciudad de Durango, el 3.4% fuera del estado de Durango, pero dentro del país, porque el 5.1%, nació en Estados Unidos de América.

El 81.4% manifestó provenir de un bachillerato de la ciudad, aunque un 1.7% provenía de la Ciudad de México.

La mayoría de los entrevistados manifestaron ser solteros (98.3%) y la única persona casada indicó tener 3 hijos.

En relación con la actividad deportiva, la mayoría manifestó no contar con ninguna (64.4%), el principal motivo fue que no tenía tiempo por andar realizando otras actividades.

En su mayoría los aceptados provenían de bachilleratos públicos, solo el 10.2% de un bachillerato privado, y de ellos el 54.2% conto con beca para estudiar.

El 88.1% vive con sus padres y en cuanto al grado académico de los padres son secundaria y preparatoria con un 43.2%, un 28.8% contaban con licenciatura y 1.7% con maestría.

Ninguno de los alumnos pertenece a algún grupo étnico.

Selección de la carrera.

La elección por la carrera de licenciatura fue muy importante (84.7%), aunque no fue por sus instalaciones (55.9%), sino que fue por su calidad académica (91.52%), tampoco fue por condiciones económicas personales, ni por influencia de los padres (61%), ni mucho menos por recomendación de familiares (3.3%).

Características económicas.

Para estudiar la licenciatura los alumnos de nuevo ingreso dependen mayoritariamente de los padres (94.9%) y solo el 6.8% de ellos considera contar con beca para estudiar.

Otra de las características es que el 13.6% de ellos trabaja para financiar sus estudios, dado que afirmaron disponer de dinero para sus estudios desde \$700.00 hasta \$4,000.00, siendo \$2,000.00 cantidad nombrada por la mayoría.

Antecedentes académicos.

Para los entrevistados sus calificaciones de primaria, fueron de 8 a 9.80 con un promedio de 9.12, en secundaria de 7.0 a 9.8 con promedio general de 8.68 y bachillerato de 7.00 a 9.9 con promedio de 8.64.

El 62.7% afirmó haber contado con Orientación Vocacional, sin embargo, eso no influyó para decidirse por estudiar enfermería 66.1%.

Si hubo personas que llegaron a reprobado hasta dos materias (15.3%) en secundaria, mientras que en preparatorio el 39.0% afirmo haber reprobado de 1 a 5 materias.

En relación con repetir materias en secundaria ninguno llegó a repetir alguna materia, mientras que en preparatoria si hubo cuatro personas que lo hicieron con hasta dos materias.

De los entrevistados, el 6.8% llevo a llevar materias en línea, es decir, en combinación con presenciales y en relación a exámenes en línea el 57.6% afirmó haber hecho al menos un examen en línea.

También se les preguntó si leen, hablan, y/o escriben inglés, afirmando que el 20.3% lo hicieron en diferentes instituciones de la ciudad con exámenes de Cambridge o Toefl u otros tipos de certificados y solo una persona afirmo tener interacción comunicativa en francés

Autoconcepto.

En el cuestionario se le realizan al alumno unas preguntas referentes a la responsabilidad para hacer actividades académicas y todos afirmaron ser muy responsables, de ellos el 74.6% consideran que el éxito es muy importante y para

lograrlo la perseverancia es algo a tomar muy en cuenta (66.1%), la organización (59.3%) y el gusto por estudiar (71.2%), de ahí que el continuar estudiando es muy importante (55.9%) y los hace sentir que el estudiar es fundamental (45.8%) para lograr a través del interés (71.2%) las calificaciones (57.6%) deseadas.

El analizar constantemente lo que se ha aprendido para el estudiante es muy importante (57.6%) y ellos al momento de la entrevista se sienten emocionalmente estables (32.2%) y felices (23.7%) de estar estudiando la Licenciatura en Enfermería.

Relaciones sociales y familiares.

En las relaciones sociales el alumno afirmó que es poco importante para el salir a pasear con sus amigos (54.2%), pero importante compartir intereses con ellos (42.4%), sin importar las ideas o creencias (44.1%).

En relación con hacer tareas con compañeros es poco importante (52.2%), aunque si el apoyarse en estudiar (44.1%) y el trabajo en equipo (54.2%).

Para el alumno es importante (54.2%) que su familia se interese en lo que aprende diariamente, así como salir a divertirse con ellos (35.6%), participar en fiestas (45.8%) y a su vez, el estímulo económico (49.2%) que le proporcionan, así como la motivación (57.6%).

Conclusiones

La caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura es un proceso que permite a las instituciones, conocer características que le permiten realizar acciones de adaptación, por parte de los estudiantes, que prevenga problemas de deserción, reprobación y adaptabilidad.

En este proyecto de investigación, se encontró que:

- Los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en su mayoría pertenecen a la Ciudad de Durango, con estado civil de mayoría soltero (98.3%) lo que hace que se dediquen a estudiar.
- No suelen, en su mayoría hacer deporte (64.4%), lo que es importante dado que en su actividad requieren de promover la actividad física como base para la salud.
- La selección de la Carrera de Enfermería fue por criterio y por la calidad académica observada.
- Una desventaja es que no cuentan con el dinero suficiente dado que algunos de ellos disponen de \$700 pesos mensuales y en promedio \$2,000.00.
- Ciertamente de secundaria a preparatoria sus promedios bajaron y las reprobaciones en materias también aumentaron.
- Una fortaleza es que han participado en su mayoría (57.6%) en evaluaciones en línea lo que implica el uso de las Tecnologías de la Información y comunicación.
- En su mayoría son personas con autoconcepto de responsabilidad, que creen el éxito a través del esfuerzo y la dedicación.

- En relación con la relación con familiares es moderada para los que viven en la ciudad, sin embargo, es alta con los que viven fuera de la ciudad.

Referencias

- Arias, A., Cabanach, R., Pérez, J. C. N., Riveiro, J., Aguín, I. y Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Rioboo, A., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R. y Castro, F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación*, 21(1), 195-211.
- Berrio, M., Misas, M. Santacruz, S. y Villa, E. (2013). Análisis de Deserción Estudiantil en la Pontificia Universidad Javeriana- Bogotá: Caracterización de la Población Estudiantil. Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Departamento de Economía.
- Brito, C. y Ramos, M. (2017). Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad del CHEBUT.
- Carreño, B., Micin, S., y Urzua, S. (2018). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 7, Nº 1, 2016, Montevideo (Uruguay), 29-39. Universidad ORT Uruguay
- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 30, pp. 141.171.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Mesa, I., Bravo, M., Linares, H. y Junco, J. (2011). Caracterización y resultados académicos de estudiantes de Medicina del Proyecto Policlínico Universitario. *Educación Médica Superior*. 2011; 25(3):312-319.
- Paba, C. (2011). Identificación y caracterización de los estudiantes universitarios con talento científico. *Psicogente*, 14 (25): pp. 13-26. Junio, 2011. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X.
- Pérez, J. C. N., González-Pienda, J. A., Rodríguez, M. G., González-Pumariega, S., Montero, C. R., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M^a del Carmen. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Rivera, N. y Pastrana, M. (s/f). Características de Éxito Académico de Estudiantes de Enfermería de la Modalidad MAGAE. Universidad de Puerto Rico.

- Servicio de Información de Educación Superior (SIES), (2014). Panorama de la educación superior en Chile. Santiago, Chile: Mineduc.
- Spady, W. (1970). "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis", *Interchange*, 1(1).
- Tinto, V. (1989). "Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, 45, 1975.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), XVIII, 3.
- Tinto, V. "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", (1989). *Revista de Educación Superior*, No. 71, México.
- Universidad de Antioquia, Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria", *Lecturas de Economía*, No. 65, Universidad de Antioquia, 2006.
- Universidad EAFIT. Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., Zuluaga, F. y Tamayo, E. (2010). "Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad EAFIT", *Serie cuadernos de Investigación*, No. 81.
- Valle, A., Cabanach, R., Vieiro, P., Cuevas, L., Rodríguez, S. y Baspino, M. (2006). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 1(3), 41-58.

CAPÍTULO V

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD, GENERACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUYENTES

Alan Sánchez Valles

Instituto Universitario Anglo Español

bextor17@hotmail.com

Resumen

La atención a la diversidad debe ser concebida como una filosofía institucional que busque el acceso y la equidad en el ámbito educativo, la cual permita formar integralmente a los individuos y garantizar así su derecho a la educación. El presente ensayo presenta una serie de prácticas pedagógicas tendientes a favorecer la inclusión al interior de los centros escolares, con el objetivo de generar una ideología de aceptación y una perspectiva de posibilidad de acción ante el reto que representa la diversidad en las aulas. Se presenta como una invitación a los docentes para hacer uso de sus habilidades y actitudes en favor de sus alumnos, al tiempo que observen dicha diversidad como la oportunidad propicia para generar ambientes de aprendizaje y se avance hacia la construcción de una pedagogía incluyente.

Palabras Clave: atención a la diversidad, inclusión, prácticas pedagógicas.

Abstract

Attention to diversity must be conceived as an institutional philosophy that seeks access and equity in education, which allows individuals to be fully trained and thus guarantee their right to education. This essay presents a series of pedagogical practices tending to favor inclusion within schools, with the aim of generating an acceptance ideology and a perspective of possibility of action in the face of the challenge of diversity in the classroom. It is presented as an invitation to teachers to make use of their skills and attitudes in favor of their students, while observing such diversity as the propitious opportunity to generate learning environments and progress towards the construction of an inclusive pedagogy.

Key Words: attention to diversity, inclusion, pedagogical practices.

La diversidad representa el rasgo distintivo del ser humano, el cual radica en las características particulares de cada individuo y que impactan el proceso cognitivo, por ende. Hablar de atención a la diversidad no debe circunscribirse al apoyo focalizado a alumnos que presenten alguna variante fuera del estándar sino se debe

replantear ello al enfoque de las necesidades específicas de cada uno de los alumnos dentro del aula y del centro escolar.

Más que un referente pedagógico se tiene que considerar el atender a la diversidad del alumnado como una filosofía que debe estar presente en la institución, la cual busca que todos los alumnos logren los aprendizajes y para dar cumplimiento a ello se debe de poner en práctica pedagogías que busquen la inclusión sin que sus necesidades, ritmos, estilos y/o capacidades les haga verse limitados en el acceso, comprensión y consolidación de sus competencias.

Correa (2008, como se citó en Jiménez Guzmán & Buitrago Marín, 2011, p. 237) define a la inclusión como la “posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación”; en este sentido se trata no de ofrecer una educación igualitaria sino de garantizar la equidad de todos los estudiantes a la educación, al tiempo que les permite compartir el aprendizaje con jóvenes de su edad y la oportunidad de convivir y sentirse parte de la sociedad.

Sin embargo, hablar de inclusión precisa no solo del conocimiento del discurso en sí, sino de la actitud de convencimiento del profesor para hacer frente al derecho de todos a la educación por una parte, y también a partir de dicha aceptación la generación de prácticas pedagógicas que permitan promover el acceso de todos los alumnos al aprendizaje, lo cual requiere de adecuaciones específicas para la atención a las particularidades.

Se dice fácil el aceptar las diferencias; sin embargo, en la medida de que no se tenga una actitud favorable hacia la diversidad por parte de los profesores, no se

tendrá el resultado esperado. Algunos docentes generan prejuicios hacia los jóvenes que presentan alguna diferencia, generando etiquetas, categorizando y discriminando en ocasiones (Pérez-Jorge, *et al.*, 2016, pp. 68-69); no obstante, se tiene que reconocer también que estas actitudes son compartidas por los compañeros de clase quienes adoptan modelos de conducta de su profesor.

Por otra parte, el resto de los docentes, esperando ser mayoría, reconoce la importancia de la inclusión en el servicio regular de todos y cada uno de los estudiantes, lo cual hacen bajo el “reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona” (Echaita, 2016, p. 113).

Es así como se logra un primer paso a la inclusión, que se podría definir como el más complicado de lograr, es decir, la aceptación e interiorización de esta práctica educativa no como una situación que representa una carga extra a la labor académica, sino como un modelo de educación que ajusta la intervención docente en torno a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes (Araque & Barrio de la Puente, 2010), esto con el objetivo de brindar una educación que responda al contexto del alumnado y que al mismo tiempo le permita generar un aprendizaje significativo que le prepare para la vida en sociedad.

A partir de esta adopción ideológica de atención a la diversidad, el siguiente paso es la acción, es decir la implementación de actividades tendientes a favorecer la inclusión desde los ámbitos de aula e institucional, pero más allá buscando trascender al contexto inmediato y lejano.

En este sentido, la escuela funge de gestora de prácticas que favorecen la inclusión, mientras que los docentes toman el rol de promotores de la misma; para que ello se pueda lograr e impacte en beneficio de toda la comunidad educativa se

debe involucrar a todos los actores presentes en el proceso educativo, así como buscar el vínculo con instancias externas que puedan apoyar en esta labor (Secretaría de Educación Pública, 2010); porque de esta manera se coordinarán esfuerzos compartidos que coadyuvarán a fortalecer la intención de lograr un centro escolar que busque eliminar la exclusión en beneficio de la sociedad.

La práctica pedagógica refiere a una acción que permite innovar y transformar el proceso de enseñanza, dado que ésta se circunscribe en un contexto escolar inmerso en una realidad inmediata ésta tiene impacto al exterior del centro educativo (Castro, Peley & Morillo, 2006); de aquí se puede dilucidar que todas aquellas propuestas generadas deben estar basadas en las necesidades específicas de atención del alumnado que se atiende, pero de mayor relevancia aún es que siempre se busca que éstas tengan un impacto a nivel macro.

Es pertinente reconocer que las prácticas pedagógicas que promueven la inclusión pueden ser de distinta índole y complejidad dependiendo de la particularidad específica en las características que se desean atender; se debe aceptar que algunas de ellas representarán facilidad para ser abordadas por el docente, en otros casos se requerirá apoyo de especialistas, sin embargo, todas ellas tienen de respaldo la empatía, solidaridad y responsabilidad inherente al proceso educativo.

Una primera práctica que favorece la inclusión, enlistada así porque de ella se parte es la sensibilización, asociada a lograr la aceptación y el apoyo tanto del personal como del alumnado (SEP, 2010), teniendo en cuenta los retos que representa, pero también las posibilidades ricas de aprendizaje mutuo así como el fortalecimiento del aspecto humano; de igual forma dentro de ésta se debe brindar

información para evitar angustia por desconocer precisiones sobre las necesidades requeridas.

Asimismo, la actualización constante que conlleva prácticas pedagógicas pertinentes para atender a las particularidades es otro aspecto a considerar (SEP, 2010); dependiendo la necesidad específica el docente puede tener desde su experiencia personal estrategias para abordar la situación, pero en otros casos deberá acudir a compañeros maestros que puedan dar sugerencias en su tratamiento, o bien, en el contexto actual la búsqueda de información en la red o libros físicos y/o digitales sobre pedagogía, psicología y educación especial; en caso de que se contara con apoyo de la Unidad de Servicio de Asistencia a la Educación Regular (USAER) se considera coordinar con este equipo para establecer una estrategia compartida y realizar adecuaciones curriculares, metodológicas y evaluativas según sea necesario.

Para poder brindar una atención que responda a las necesidades de los alumnos se debe partir de un diagnóstico, el cual brinda un panorama general en el aspecto académico, pero que para que éste sea integral debe considerar la esfera personal, social y familiar, esto con la intención de generar intervenciones pertinentes teniendo en cuenta factores de riesgo, historial académico, clínico y psicológico; una vez que se cuente con éste se podrá elegir acciones que respondan específicamente a las necesidades de los estudiantes.

Otro punto a considerar es la realización de adecuaciones curriculares, al responder a una diversidad de intereses, necesidades y capacidades en los alumnos surge como prioridad adecuar la planeación didáctica, si el grado de especificidad es alto se hablaría de una propuesta individualizada, sin embargo, se

debe tener en cuenta que nunca ésta variará en cuanto a la intención didáctica del grupo, pues de otra manera se caería en la segregación del alumno dentro del aula al trabajar un currículo paralelo; las adecuaciones a las que se refiere son enfocadas a la metodología de trabajo, evaluación y propósitos (SEP, 2000).

Otro tipo de adecuaciones como señala el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de España (1990, p. 134, como se citó en SEP, 2010, p. 135) refiere a las enfocadas al acceso de los estudiantes al currículo relativas a las “modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado”; entre éstas se encuentran las adaptaciones a las instalaciones, distribución de los elementos en el aula, así como apoyos técnicos específicos para alumnos con alguna discapacidad visual, motriz, auditiva, etc.

Un elemento esencial para poder dar una atención pertinente a los alumnos es la comunicación constante con los padres de familia, ya que ellos son quienes más conocen a los estudiantes, sus capacidades e intereses, pero también posibles necesidades específicas de aprendizaje relacionadas con aspectos biológicos y/o hereditarios, psicológicos y conductuales; la familia representa un aliado en esta tarea si se logra establecer un lazo de corresponsabilidad en la tarea educativa estando al pendiente de alguna situación extraordinaria o bien fortaleciendo la tarea educativa desde el hogar.

Cuando no existe personal especialista en educación especial para solicitar sugerencias en la atención de casos de discapacidad y barreras para el aprendizaje dentro del centro escolar, o bien, las situaciones se encuentran fuera del alcance del colectivo docente, se tiene la necesidad de recurrir a instituciones

gubernamentales y organizaciones civiles con la intención de solicitar apoyo para atender efectivamente la diversidad. Gestionar apoyos en actividades de capacitación e intervención puntual, incluso dotación de equipo y/o materiales específicos se vuelve necesario toda vez que el fin último de ello es posibilitar el alcance de los aprendizajes en todos los estudiantes; esta labor prioritariamente recae en el área directiva, sin embargo, los padres de familia pueden fortalecer esta práctica al coadyuvar en su puesta en marcha generándose un compromiso compartido.

Toda institución educativa de nivel básico cuenta con un documento normativo denominado Ruta de Mejora la cual considera la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de acciones encaminadas a mejorar el logro escolar; desde este punto de vista los centros educativos deben hacer patentes actividades que busquen garantizar la inclusión en las escuelas, proponiendo sugerencias genéricas que busquen abatir el rezago, la deserción y el abandono escolar por situaciones de distinta índole; en este sentido el Consejo Técnico Escolar debe analizar la situación diversa de su alumnado y efectuar intervenciones pertinentes para que todos los alumnos permanezcan en la escuela hasta su egreso independientemente de su condición física, psíquica o social; sin embargo, para que realmente funcionen deben ser compartidas por la totalidad del personal y así se logre su cometido.

El aspecto de la innovación pedagógica por parte de los docentes es un asunto de gran valía (Arnaiz Sánchez, 2018), toda vez que como expertos en el tema educativo además de las sugerencias encontradas en fuentes digitales, físicas y orales se tiene un bagaje de estrategias adquiridas a través de la experiencia y la

socialización que se pueden implementar en el aula a favor de la inclusión teniendo una perspectiva amplia del contexto en donde se desenvuelven; es importante aquí que el centro educativo sea lo suficientemente flexible y primordialmente los directivos, para que se generen los mecanismos que posibiliten la implementación de estas prácticas innovadoras que tienen como objetivo proveer una oferta diversificada que atienda las necesidades e intereses del alumnado.

La lúdica en la práctica pedagógica tiene un gran impacto y favorece la inclusión (Jiménez & Buitrago, 2011); en un ambiente de aprendizaje donde el trabajo en valores como la solidaridad, colaboración, empatía no se dilucida como tal pero tiene ese efecto en el cual los estudiantes aprenden divirtiéndose no excluyendo al resto es propicio para fortalecer la identidad como grupo, el reconocimiento de las diversas capacidades y su conjunción en la resolución de tareas grupales.

El tema del fortalecimiento de valores, la motivación y autoestima es de vital importancia en la atención a la diversidad, toda vez que en muchos de los casos al reconocerse los estudiantes como distintos respecto a la mayoría de sus compañeros se puede tender a afectar la perspectiva de autoconcepto bajo el cual se engloban (Jiménez & Buitrago, 2011); en este sentido se debe promover a través de la implementación de actividades lúdicas y reflexivas la importancia de valorarse a sí mismos, de tener derecho a no ser excluido, ridiculizado o segregado, el punto de partida siempre serán los derechos humanos y el respeto a la dignidad de la persona; es óptimo fortalecer este trabajo con ayuda de los padres de familia en casa incidiendo en un autoconcepto positivo y educando en valores.

En el caso específico de estudiantes con algún tipo de discapacidad es importante el desarrollo de actividades productivas (Jiménez & Buitrago, 2011), de esta manera los alumnos se sienten útiles y capaces de generar algo en beneficio de la sociedad, al tiempo que esta acción tiene una doble intención ya que al sentirse proactivos en su entorno su autoestima y autoconcepto se incrementa, lo cual genera motivación en su proceso educativo y mayor seguridad al desenvolverse en sociedad.

Una vez que se han sugerido algunas prácticas posibles de implementar en los centros educativos es necesario que como docentes comprometidos partamos de una ideología de atención a la diversidad, reconociendo como prioridad ofrecer una pedagogía incluyente que considere las necesidades e intereses del alumnado que se atiende, porque solo de esta manera se estará garantizando la educación de calidad para todos.

Existen diversas maneras de poder brindar el derecho a la educación a los niños y jóvenes en los centros escolares, dentro de las grandes habilidades y actitudes de los maestros se encuentran la flexibilidad en la práctica y la innovación, pero también la práctica de valores como la empatía y la solidaridad. El generar inclusión en los centros educativos nace de la convicción magisterial, pero también de la adopción de una filosofía de vida relacionada con la atención puntual y adecuada a las distintas características de los seres humanos con los que convivimos.

Se debe partir del hecho de que la diversidad no representa un obstáculo en el aula, sino al contrario, con base en ella se presentan amplias oportunidades de escenarios de aprendizaje que permitan formar en diversas áreas al alumnado que

se atiende; no solo en la esfera académica sino en el aspecto humano y formativo que se relacionan con la convivencia, aceptación del otro y trabajo colaborativo.

Como actores educativos en constante transformación, además del rico bagaje cultural con que contamos, nos es posible implementar distintas estrategias de cohesión de grupo, creación de ambientes de aprendizaje, uso de diversos materiales, solicitud de asesoría académica en aspectos complejos, búsqueda autónoma de soluciones, vinculación con la comunidad, adaptación curricular y de acceso al aprendizaje; todas estas propuestas pedagógicas y otras más con las que contamos cada uno de los docentes representan la posibilidad de dar un paso más hacia la inclusión de todos los alumnos a través del ejercicio de su derecho a la educación, y por ende, su desarrollo en la sociedad.

El fin último de los educadores es formar individuos de manera integral que puedan integrarse en la sociedad de manera pertinente; sin embargo, esto se logra ofreciendo las herramientas que requieren cada uno de los alumnos de acuerdo a sus particularidades; así como fomentando competencias que les permitan explorar y consolidar sus potencialidades para lograr elevar su autonomía en la ejecución de tareas y su desempeño dentro de la comunidad donde se insertan.

Referencias

- Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la Diversidad y Desarrollo de Procesos Educativos Inclusivos. *prismasocial*, 1-37.
- Arnaiz Sánchez, P. (27 de Junio de 2018). Atención a la diversidad. Obtenido de diversidad.murciaeduca.es:
<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>

- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 581-587.
- Jiménez Guzmán, C., & Buitrago Marín, L. (2011). Prácticas inclusivas. *Esperanzas de humanidad. Plumilla Educativa*, 234-243.
- Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, O., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & De la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 64-81.
- SEP. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). *Módulo VI Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

CAPÍTULO VI

CONDICIONES DESDE LA REALIDAD EDUCATIVA PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA INCLUSIVA.

Flor Idalia Arreola Espinoza

Instituto Universitario Anglo Español

paceyidali@hotmail.com

Resumen

La complejidad de la vida escolar encuentra en la heterogeneidad una de sus varias manifestaciones, también la encuentra en el cómo viven la diversidad cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Se deriva de esto, la importancia de analizar lo que implica una educación inclusiva, hablando de necesidades, capacidades, oportunidades y experiencias de aprendizaje que se deben atender y/o generar en el centro escolar. La propia función social y formativa de la escuela obliga a avanzar hacia la gestión inclusiva, marcando ciertas acciones generales para enfrentar el reto que representa la atención a la diversidad y la generación de espacios inclusivos. En este trabajo se presentan entonces algunas de estas acciones, desde distintas perspectivas, pero en función del reto educativo que la comunidad escolar en conjunto debe atender para una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, diversidad, heterogeneidad.

Summary

The complexity of school life finds in the heterogeneity one of its several manifestations, it also finds it in how each of the members of the educational community live diversity. Derived from this, it is important to analyze what an inclusive education implies, speaking of needs, capacities, opportunities and learning experiences that must be attended and / or generated in the school. The social and formative function of the school forces us to move towards inclusive management, marking certain general actions to face the challenge of attention to diversity and the generation of inclusive spaces. In this work, some of these actions are presented, from different perspectives, but depending on the educational challenge that the school community as a whole must attend for an inclusive education.

Keywords: Inclusive education, diversity, heterogeneity.

La complejidad de la vida escolar tiene diversas manifestaciones, las cuales van desde la conformación del colectivo que labora en el plantel, la integración de los grupos académicos, el desarrollo de relaciones entre los diversos actores educativos –docentes, autoridades educativas, padres de familia, estudiantes-, los

propios procesos de enseñanza y aprendizaje, el contexto educativo, y por su puesto la heterogeneidad que caracteriza al grupo y los subgrupos de cada comunidad educativa.

En este clima escolar, es fundamental reconocer la diversidad de los individuos, de las formas de enseñar de los docentes, así como de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y más importante, la comprensión de las experiencias desde la perspectiva de los distintos actores educativos, su sentido y significado en un colectivo escolar.

Hablar de diversidad implica entonces colocar como prioridad, la aceptación de las diferencias y el cambio de perspectiva hacia lo que debe ser una verdadera educación inclusiva, entender que las diferencias y discapacidades son una oportunidad de aprendizaje para la comunidad educativa completa, para provocar el cambio en las formas pedagógicas, para la búsqueda de estrategias que conduzcan hacia el aprendizaje, es decir, generar los cambios que fortalezcan la capacidad de la institución de atender la diversidad.

Al enfocarse en la realidad de las escuelas en un contexto actual, esta necesidad de atender la diversidad pudiera parecer una situación difícil de lograr en cualquier institución escolar: autoridades ocupadas en procesos administrativos y de gestión que poco tiempo permiten dedicar a cuestiones pedagógicas; maestros frente a grupos saturados, bajo condiciones de estrés laboral, o con poco conocimiento de las diferencias que enfrentan en sus heterogéneos grupos, con prácticas tradicionales y actividades rutinarias; alumnos que tratan de responder a las propuestas educativas que mínimamente atienden sus necesidades e intereses en el aprendizaje; condiciones de infraestructura, materiales y mobiliario, que

representan en sí mismas, barreras para el aprendizaje; plantilla de personal incompleta, lo que limita la calidad en el servicio que se pueda ofrecer, y algunas otras condiciones que esbozan dificultades y retos de complicada resolución.

A pesar de esta realidad, la función social de la escuela en un contexto complejo actual, continúa exigiendo que las prácticas pedagógicas que despliegan los docentes favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, y que, de forma colectiva, se supere un modelo tradicional de enseñanza, siendo una institución abierta al cambio, autónoma ante los requerimientos de gestión, que reflexione sobre los procesos educativos, que desarrolle formas efectivas de comunicación; un sinnúmero de exigencias que siguen presentándose en comparación con los apoyos mínimos que se brindan en la verticalidad del sistema educativo.

Pero es esa misma condición actual, la que exige avanzar hacia la gestión inclusiva (Jiménez & Buitrago, 2011), que busca adecuar las prácticas pedagógicas, modificando el sentido de la organización de las aulas, proponiendo la búsqueda de estrategias metodológicas para atender el currículo, brindando respuestas ante la heterogeneidad del grupo; todo esto con la finalidad de generar que todas las personas, a pesar de sus diferencias, puedan sentirse incluidas en una institución educativa, al ser atendida su diversidad.

Ante el reto que representa la atención a la diversidad y la generación de espacios inclusivos, las modificaciones que se proponen desde un nuevo modelo educativo, plantean iniciar por el reconocimiento de la diversidad de contextos y entornos escolares, para brindar oportunidades para el aprendizaje significativo y funcional; proporcionar herramientas sociales y educativas que fomenten diferentes

interacciones, y con esto, que lo aprendido en la escuela se aplique en la vida cotidiana (Leyton, 2018).

Los discursos pueden ser similares ya sea desde las políticas públicas, desde los fundamentos pedagógicos y sociales de los planes y programas educativos, sin embargo, configurar las condiciones que desde la propia realidad educativa permitan construir una escuela inclusiva, será un proceso interdependiente, pero característico de cada institución, que podrá considerar alguna de las siguientes acciones generales (Jiménez & Buitrago, 2011):

- Análisis de fortalezas y oportunidades de mejora institucional.
- Reflexión sobre los procesos educativos desarrollados: autonomía de gestión, procesos de enseñanza y aprendizaje, comunicación entre los diversos agentes, y la evaluación sobre el logro educativo.
- Atender las características del contexto.
- Establecer prioridades, atendiendo la diversidad.
- Construcción de propuestas pedagógicas innovadoras, que contrarresten prácticas tradicionales, poco efectivas y rutinarias.
- Identificar áreas de gestión inclusiva
- Toma de decisiones para potenciar el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad educativa con énfasis en la inclusión.
- Considerar las formas de enseñar y de aprender que se despliegan de forma general en una institución.

- Apertura al cambio, fundamentada en el reconocimiento y aceptación de las diferencias, más allá de la simple tolerancia, en el respeto y la comprensión.
- Hacer las adecuaciones necesarias en infraestructura, gestión que es responsabilidad de la comunidad educativa en general y no de un solo agente, pues estas modificaciones quedan al servicio de la propia comunidad.
- Crear espacios de participación para los estudiantes favoreciendo la autoestima, pero también la motivación, que permita avanzar en la cultura de la inclusión.
- Trabajar en la generación de estímulos para los docentes, por su esfuerzo en la construcción de ambientes de aprendizaje heterogéneos, y por ende de aulas y escuelas inclusivas.

De manera más específica, las acciones a considerar tendrían que ver con procesos dependientes de un solo agente educativo en particular (Jiménez & Buitrago, 2011), por lo que se considera que al docente le corresponde:

- a) Reflexionar sobre su práctica y modificarla, a partir de la experiencia teórica y pedagógica, integrando las principales áreas del desarrollo humano: lo afectivo, lo social y lo intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Diversificar las estrategias implementadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

- c) Conocer las características de los estudiantes, particularidades y necesidades, potencialidades y áreas de oportunidad.
- d) Ser mediador ante actitudes de discriminación o desigualdad.
- e) Disposición para la capacitación si la diversidad atendida se relaciona con necesidades educativas especiales que así lo requieran, o con el aprendizaje de lenguas y costumbres, ante la diversidad cultural.

Otras de las acciones específicas cuya responsabilidad deberá ser asumida por alguno de los agentes involucrados en la creación de escuelas inclusivas, no siendo precisamente el docente, son:

- a) A todos corresponde mantener una actitud de inclusión, basada en el respeto por las diferencias.
- b) La comunidad educativa en su totalidad deberá conocer la diversidad con la que se convive, para su aceptación, y adecuada interrelación.
- c) La gestión de un acompañamiento especializado al docente, por especialistas o conocedores del área a atender desde la diversidad.
- d) Integración de los padres de familia, en las acciones que se realizan en el centro en relación con la inclusión, principalmente en las capacitaciones que ayudan a contrarrestar el desconocimiento ante la diversidad.

La creación de escuelas inclusivas implica un cambio a profundidad pues pretende impactar en ideologías e intereses políticos, económicos y sociales sobre la manera en que se había caracterizado la atención a la diversidad y específicamente, a las personas con alguna discapacidad (Arnaiz, 2000).

Ahora bien, la diversidad incluye a las necesidades educativas, algunas comunes entre los estudiantes, como procesos de desarrollo, estilos de aprendizaje,

nivel socioeconómico; otras que suelen ser particulares en unos cuantos alumnos, como diferencias culturales y de lenguaje; y aquellas que son especiales, asociadas o no a la discapacidad (Jiménez & Buitrago, 2011). Aunque todas exigen ser atendidas, las necesidades educativas especiales han sido a las cuales se les ha prestado mayor atención.

De esta consideración sobre la diversidad, el reto para el actuar educativo, es personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2000), partiendo de los derechos humanos y del fomento de actitudes para la cultura de la inclusión, pero fundamentalmente, trabajando desde la variedad de estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, y de ahí lograr ser una institución que genere sus propias soluciones ante los desafíos que enfrenta.

Básicamente, la creación de escuelas inclusivas es un reto que ha sido magnificado por el desconocimiento de las condiciones básicas que pudieran generar el cambio, logrando educar en y para la diversidad.

Estas condiciones deberán partir de la realidad educativa, del reconocimiento de la diversidad del contexto, de propiciar la adquisición de conocimientos sobre la diversidad en la que se interacciona, desarrollar habilidades para el aprendizaje y la convivencia y adoptar actitudes que aporten a la cultura de la inclusión.

El cambio fundamental se encuentra en las prácticas pedagógicas, las cuales pueden ser fortalecidas mediante estímulos a los docentes, capacitaciones permanentes sobre investigaciones científicas y conocimientos actuales de lo que realmente representa la inclusión, desafiar a las prácticas tradicionales, buscar la innovación de estrategias, recibir apoyo de especialistas, establecer mecanismos

de comunicación, abrirles espacios académicos, de diálogo y aprendizaje, de forma tal que lo que se haga en el aula, genere el cambio a nivel institucional y comunitario.

Por otra parte, las políticas educativas, a través de las autoridades correspondientes, deben generar la creación y concreción de marcos de inclusión y convivencia escolar sana, pacífica, inclusiva, libre de violencia, profundizando en apoyos focalizados y significativos hacia las escuelas que realmente comprueben que están transitando hacia la atención a la diversidad y la inclusión.

Finalmente, se retoman dos condiciones básicas, fundamentales en la creación de escuelas inclusivas que respondan a los retos de la actualidad: la primera de ellas, el desarrollo de mecanismo organizacionales, pedagógicos, administrativos y comunitarios que otorguen a las escuelas la capacidad de solucionar mediante propias estrategias los problemas que enfrentan, escuelas capaces de resolver sus propios problemas. La segunda condición, es la apertura al cambio basada en el reconocimiento y aceptación de las diferencias, más allá de la simple tolerancia de ellas, una actitud cimentada en el respeto y la comprensión de quienes representan a la diversidad y de quienes requieren en mayor medida ser incluidos en una institución escolar.

El reto de crear escuelas inclusivas no es imposible de lograr, solo se nos ha presentado la perspectiva concebida desde el desconocimiento y el error; es posible desde el cambio de actitud, desde la planeación y evaluación de la educación, y desde el derecho a ser diferentes y responder de forma diversa ante lo común. Las diferencias deben ser valoradas desde las capacidades, no desde la discapacidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD. En F. y. SOTO PÉREZ, Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Jiménez, C., y Buitrago, L. (2011). Prácticas educativas. Esperanzas de humanidad. Plumilla Educativa, 234-243.
- Leyton, O. (15 de julio de 2018). El nuevo Modelo Educativo 2016. UNA APROXIMACIÓN Y REFLEXIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA. Obtenido de CORREO del MAESTRO: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5102016/capitulo3/el_nuevo_modelo_educativo_2016.html

CAPÍTULO VII

POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

María Leticia Moreno Elizalde

Universidad Juárez del Estado de Durango

letymoreno_e@msn.com

Delia Arrieta Díaz

Universidad Juárez del Estado de Durango

darrietad@hotmail.com

Resumen

Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión bibliográfica que favorece una valoración de las acciones realizadas a nivel de políticas públicas en el marco de la educación superior intercultural en México como objeto de estudio y encuadre teórico para la primera etapa de este proyecto. Tiene como punto de partida la importancia y trascendencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que conforman la Agenda 2030, que reconocen la importancia de la educación para el desarrollo sostenible a través del ODS 4, que exige proporcionar “educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Se presenta la revisión literaria, en torno al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en correspondencia con el Programa Sectorial de la Educación 2013-2018 y el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, que contribuyen de manera importante con los ODS 4; así como los programas especiales de educación intercultural para el desarrollo, el bienestar y respeto a los derechos y la identidad de los pueblos indígenas; además de presentar las conclusiones que podrán resultar de utilidad para desarrollar una visión integradora del papel que pueden jugar las universidades para inscribir la Educación para el Desarrollo Sostenible, desde la que puede reformar sus enfoques y metodologías.

Palabras clave: educación superior, educación de calidad inclusiva, educación intercultural.

Introducción

En septiembre de 2015 las Naciones Unidas, como palanca de cambio, aprueban los Objetivos de Desarrollo Sostenible que conforman la Agenda 2030. Se presenta como un nuevo contrato entre las naciones del planeta caracterizado por la transversalidad de los tres pilares del desarrollo sostenible: económico, social y ambiental. Este nuevo acuerdo marco está formulado en torno a cinco ejes: planeta,

personas, prosperidad, paz y alianzas, y está articulado en 17 Objetivos, 169 Metas y 230 Indicadores globales, como muestra la Figura 1.



Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible
Fuente: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainabledevelopment-goals>

La educación es una de las piedras angulares de los ODS. Por sí misma, una educación de calidad conlleva considerables beneficios para personas, comunidades y países en el ámbito del desarrollo sostenible. Es también un medio crucial para apoyar y acelerar la capacidad global para implementar los ODS. Las universidades, a través de su extensa variedad de actividades educativas y de aprendizaje (enseñanzas de grado y posgrado, prácticas profesionales, formación a mayores y a empresas, enseñanza a distancia, asociaciones estudiantiles), tienen un papel importante que jugar en la implementación de los ODS (SDSN, 2017).

Los ODS reconocen la importancia de la educación para el desarrollo sostenible a través del ODS 4, que exige proporcionar educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover oportunidades de aprendizaje permanente para

todos. Algunas de las metas dentro de este objetivo requieren la acción explícita de las universidades, y otros tienen relevancia directa para las actividades de aprendizaje y enseñanza dentro de las universidades, de acuerdo con la SDSN (2017, pp. 13-14), como muestra la Tabla 1.

Tabla 1
Metas relacionadas con la educación y el aprendizaje.

Objetivo	Metas
	4.3 Para el año 2030, asegurar el acceso igualitario para hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
	4.4 Para el año 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos con habilidades relevantes, incluidas las técnicas y vocacionales, para el acceso al empleo, el empleo de calidad y el emprendimiento.
	4.5 Para el año 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
	4.7 Para el año 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible
	4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
	4.b Para el año 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas para los países en desarrollo, en particular los menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluida la formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo
	4.c Para el año 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados en desarrollo

Fuente: Elaboración propia desde SDSN, 2017.

Si bien la educación es el centro de uno de los objetivos, ODS 4, está estrechamente relacionada con todos los demás ODS y desempeña un papel importante en el apoyo a su implementación. Debido a la importancia de la

educación hacia el resto de ODS, es fundamental proporcionar una educación accesible, asequible, e inclusiva para todas las personas; independientemente del género, la identidad sexual, raza, edad, cultura, etnia, religión, discapacidad, estatus económico o el lugar de residencia (SDSN, 2017).

Por lo que debemos ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a las instituciones educativas en participación con la sociedad viene motivado ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales.

De lo anterior, la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) está obligada a adoptar el compromiso que se demanda a las universidades públicas que implica la construcción de espacios, de formación para actores sociales, que promuevan el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad como lo subraya los ODS 4.

Por lo que abordar los lineamientos de las políticas públicas, así como de las instituciones y organismos de carácter público en México que emprenden la atención a personas vulnerables y los pueblos indígenas son orientaciones estratégicas en la búsqueda de caminos posibles para la instrumentación de acciones consecuentes que permitan lograr los fines implícitos en estas disposiciones constitucionales y leyes complementarias hacia la conformación de una sociedad cada vez más incluyente.

La presente investigación permitirá determinar los lineamientos de políticas públicas que sustentan el desarrollo de la educación superior con equidad, pertinencia y calidad sobre la interculturalidad en la educación superior en México como parte inicial del Proyecto de investigación denominado “La Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la UJED como un espacio hacia la Multiculturalidad y la Educación Intercultural”. Este proyecto pretende desarrollar una intervención a la multiculturalidad para atender con pertinencia la formación profesional de jóvenes con identidades culturales y lingüísticas diversas ya que constituye un vacío que requiere atención de la política educativa.

Analizar la Multiculturalidad y educación intercultural supone ocuparnos de un tema fundamental que impregna a las instituciones de educación superior desde una perspectiva de responsabilidad de ética global e impacto social. El compromiso, por parte de la FECA UJED constituye la necesidad de impulsar la inclusión, respeto y diversidad en atención a la multiculturalidad y educación intercultural en la educación superior en México.

Por lo que se motiva la siguiente pregunta. ¿Cuáles son las políticas públicas educativas que se derivan de la interculturalidad como concepto emergente en el marco de la educación superior en México? Derivado del cuestionamiento anterior se plantea como objetivo el conocer las políticas públicas educativas que se formulan para impulsar una educación accesible, asequible, e inclusiva para gestionar la educación superior intercultural en México.

Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión bibliográfica que favorece una valoración de las acciones realizadas a nivel de políticas públicas en el marco de la educación superior intercultural en

México como objeto de estudio y encuadre teórico para la primera etapa de este proyecto.

Desarrollo

Durante la segunda mitad del siglo XX la educación en nuestro país registra importantes esfuerzos por promover el desarrollo de instituciones de educación media superior y superior, encargadas de preparar cuadros profesionales capaces de atender las demandas del desarrollo económico y social. Sin embargo, los esfuerzos de los diferentes gobiernos fueron insuficientes, pues las instituciones diseñadas dieron cabida fundamentalmente a los sectores medios urbanos cuyas expectativas de desarrollo se centraban en el mercado de trabajo que ofrecían los sectores secundario y terciario de la economía.

En esa perspectiva, los jóvenes habitantes de las zonas rurales e indígenas permanecieron al margen de la estrategia de preparación de los cuadros técnicos y profesionales porque sus condiciones de desarrollo les impedían ser considerados aspirantes potenciales a prepararse en estas instituciones, ya que difícilmente terminaban la educación básica.

En este contexto, debido a la situación educativa de los jóvenes integrantes de los sectores marginados, particularmente de la educación superior, se establece la necesidad de orientar las políticas públicas para incrementar la cobertura educativa con equidad, no solo para ampliar y diversificar la oferta educativa sino para acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso, a través del fomento a la ampliación de la oferta en zonas y regiones poco atendidas, orientada con criterios de pertinencia y calidad.

De aquí la importancia de destacar los principales lineamientos formales de la política pública, implementados a través de los diferentes programas sectoriales para la atención de los pueblos indígenas y para el desarrollo de la educación superior con equidad, cuya finalidad es brindar igualdad de oportunidades a los diversos sectores de la población (Casillas & Santini, 2006).

Planes y Programas Nacionales

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND).

El 20 de mayo de 2013 la Presidencia de la República emitió el Decreto de aprobación del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013–2018 donde se plasmaron las prioridades, metas nacionales y objetivos para llevar a México a su máximo potencial. Del PND 2013-2018 se desprenden programas de carácter específicos y estrategias transversales a través de los cuales se deben coordinar las acciones de gobierno y vincularse a los objetivos planteados en el mismo. El PND 2013-2018 está constituido por cinco metas, 31 objetivos, 118 estrategias y 819 líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo, como muestra la figura 2.



Figura 2. Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018).
Fuente: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, UNAM (2017).

Por su parte el PND 2013-2018 contribuye de manera directa con la Meta 3, objetivos 1 y 2; y de manera indirecta con la Meta 1, objetivos 1 y 5; y Meta 2, objetivos 2 y 3 en los objetivos del Programa Sectorial de la Educación 2013-2018 (PSE) y el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) como muestra la tabla 2.

Tabla 2

Metas, Objetivos y Estrategias del PND 2013-2018 que inciden con el PSE 2013-2018, y el PEEI 2014-2018.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018			Programa Sectorial de Educación 2013-2018	Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018
Meta nacional	Objetivos	Estrategias	Objetivo del PSE	Objetivos del PEEI
III. México con educación de calidad	1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.	1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico	Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población	Objetivo 1: Fortalecer la pertinencia cultural y lingüística en la educación básica.
		2. Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.	Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.	Objetivo 2: Contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante la incorporación del enfoque intercultural y la pertinencia educativa. Objetivo 3: Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística.

(Continúa)

Tabla 2

Metas, Objetivos y Estrategias del PND 2013-2018 que inciden con el PSE 2013-2018, y el PEEI 2014-2018 (continuación)

		<p>3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.</p> <p>4. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro</p>		
--	--	---	--	--

(Continúa)

Tabla 2

Metas, Objetivos y Estrategias del PND 2013-2018 que inciden con el PSE 2013-2018, y el PEEI 2014-2018 (continuación)

		6. Impulsar un sistema nacional de evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.		
	2. Garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo.	1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población. 2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. 3. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles.	Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.	Objetivo 4: Promover procesos de planeación y evaluación de políticas educativas para que sean pertinentes respecto a la pluriculturalidad del país. Objetivo 5: Fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal. Objetivo 6: Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional.

Fuente: Programa Especial de Educación Intercultural (2014-2018)

Asimismo, el PND 2013-2018 incide de manera indirecta desde las metas 1 y 2 en los objetivos del PSE (2013-2018) y el PEEI (2014-2018) como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3
Metas, Objetivos y Estrategias del PND 2013-2018 que inciden con el PSE 2013-2018, y el PEEI 2014-2018.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018			Programa Sectorial de Desarrollo Social 2013-2018	Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018
Meta nacional	Objetivos	Estrategias	Objetivos del PSE	Objetivos del PEEI
I. México en Paz	1. Promover y fortalecer la gobernabilidad democrática.	1. Contribuir al desarrollo de la democracia.	Objetivo 1. Promover y fortalecer la gobernabilidad democrática.	Objetivo 5: Fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal. Objetivo 6: Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional.
	5. Garantizar el respeto y proyección de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación.	4. Establecer una política de igualdad y no discriminación.	Objetivo 3. Garantizar el respeto y protección de los derechos humanos, reducir la discriminación y la violencia contra las mujeres.	Objetivo 5: Fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal. Objetivo 6: Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional.
II. México Incluyente	2. Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente.	2. Articular políticas que atiendan de manera específica cada etapa del ciclo de vida de la población.	4. Construir una sociedad igualitaria donde exista acceso irrestricto al bienestar social mediante acciones que protejan el ejercicio de los derechos de todas las personas.	Objetivo 2: Contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante la incorporación del enfoque intercultural y la pertinencia educativa. Objetivo 3: Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística.

Tabla 3

Metas, Objetivos y Estrategias del PND 2013-2018 que inciden con el PSE 2013-2018, y el PEEI 2014-2018. (continuación).

II. México Incluyente	3. Asegurar el acceso a los servicios de salud.	3. Mejorar la atención de la salud a la población en situación de vulnerabilidad.	Objetivo 2: Asegurar el acceso efectivo a servicios de salud con calidad.	2. Objetivo 3: Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística. Objetivo 5: Fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal. Objetivo 6: Promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional.
-----------------------	---	---	---	--

Fuente: Programa Especial de Educación Intercultural (2014-2018)

De lo anterior, el Gobierno de la República Mexicana asume el firme compromiso de impulsar políticas públicas que promuevan el desarrollo, el bienestar y que respeten los derechos y la identidad de los Pueblos Indígenas, así como los de las comunidades equiparables. El PND 2013-2018 propone la construcción de un México Incluyente a través del impulso de una nueva política social orientada a hacer realidad la vigencia de los derechos sociales de los mexicanos, especialmente los de las comunidades indígenas de todo el país, para incorporarlas al desarrollo.

Los derechos de los pueblos y comunidades indígenas incluyen los relativos a su reconocimiento pleno, al acceso a la justicia, a la alimentación, la salud, la educación, la vivienda y la infraestructura básica, así como a poder desarrollar actividades productivas que le permitan mejorar sus fuentes de ingreso. En el mismo sentido son fundamentales sus derechos a la igualdad, a la no discriminación y a la equidad, a la preservación de su cultura; ello implica también la igualdad en el trato, lo que exige un esfuerzo permanente de políticas públicas incluyentes y la necesaria

participación y colaboración de la sociedad (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2014).

Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) 2014-2018.

El Programa Especial de los Pueblos Indígenas para el periodo 2014-2018 establece los objetivos, las estrategias y líneas de acción con el propósito de orientar las políticas que se requieren en materia de atención a las comunidades y pueblos indígenas para alcanzar el objetivo general del PND 2013-2018: llevar a México a su máximo potencial.

El Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 cuenta con seis objetivos:

- Objetivo 1: Impulsar el reconocimiento, vigencia de derechos y el acceso a la justicia de los pueblos indígenas;
- Objetivo 2: Incrementar el acceso a la alimentación, la salud y la educación a los pueblos indígenas;
- Objetivo 3: Proveer de vivienda e infraestructura de servicios con un enfoque de sustentabilidad a las comunidades indígenas;
- Objetivo 4: Mejorar el ingreso monetario y no monetario de la población indígena a través del impulso a proyectos productivos;
- Objetivo 5: Fortalecer la planeación participativa y la coordinación de los programas gubernamentales que inciden en el desarrollo de los pueblos indígenas;

- Objetivo 6: Preservar y fortalecer la cultura de los pueblos indígenas reconociendo su carácter de patrimonio nacional.

Asimismo, el CDI está compuesto por 17 estrategias, 73 líneas de acción y estrategias transversales que reflejan las políticas que el Gobierno de la República llevará a cabo para la atención y desarrollo de los pueblos indígenas.

Por otra parte, el Sistema Nacional de Planeación Democrática del Desarrollo, establecido en el artículo 26º apartado A de la CPEUM y en la Ley de Planeación, garantiza una adecuada coordinación para que todos los objetivos y metas del PND 2013-2018 queden debidamente atendidos y se evite la duplicidad de acciones y esfuerzos. En este apartado se podrá verificar que cada objetivo del Programa Especial de los Pueblos Indígenas se encuentra vinculado a la Meta Nacional del PND 2. “México incluyente” y a su objetivo 2.2 “Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente”, como muestra la figura 3.

Además, es necesario estudiar las propuestas educativas denominadas inclusión educativa, así como interculturales, multiculturales, bilingües e indigenistas desde una amplia perspectiva cuya prioridad es la de analizar, comparar y contrastar interdisciplinariamente, las relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre las dos esferas de la interculturalidad y la educación inclusiva en México. Para ello, los centros educativos en México tendrán que identificar las barreras de aprendizaje y de participación que se están creando en sus contextos; así como diseñar propuestas educativas coherentes con el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa García y Goyenechea (2009).

PROGRAMA ESPECIAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS 2014-2018

Meta Nacional	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategia(s) del Objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa
México Incluyente.	Objetivo 2.2. Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente.	Estrategia 2.2.3. Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos.	Objetivo Especial 1. Impulsar el reconocimiento, vigencia de derechos y el acceso a la justicia de los Pueblos Indígenas.
			Objetivo Especial 2. Incrementar el acceso a la alimentación, la salud y la educación a los Pueblos Indígenas.
			Objetivo Especial 3. Proveer de vivienda e infraestructura de servicios con un enfoque de sustentabilidad a los Pueblos Indígenas.
			Objetivo Especial 4. Mejorar el ingreso monetario y no monetario de la población indígena a través del impulso a proyectos productivos.
			Objetivo Especial 5. Fortalecer la planeación participativa y la coordinación de los programas gubernamentales que inciden en el desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Figura 3. Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018

Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2014

Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018.

Los compromisos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 subrayan el compromiso de elevar la calidad de la educación de los mexicanos para la construcción de una sociedad incluyente y libre de discriminación. En este contexto, la calidad de la educación no puede establecerse sin considerar elementos como la pertinencia, la equidad, la eficiencia y el humanismo. La calidad de la educación no puede prescindir de la pertinencia en su sentido más estricto de responder a las características culturales y lingüísticas de la población.

El Programa de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) establece que una educación pertinente es aquella que constituye un factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales. Asimismo, afirma que la cultura,

como factor de la pertinencia, es un elemento poco atendido en el currículo nacional, además de la selección de conocimientos que se han elegido para ser preservados y desarrollados en las escuelas, se ha privilegiado un solo tipo de conocimiento, excluyendo la diversidad de conocimientos locales construidos por los pueblos indígenas. Por lo que esto se considera un acto de injusticia, pues debilita la diversidad cultural y hace de la escuela algo ajeno y poco significativo al estudiante y a las comunidades.

Según el PEEI 2014-2018, las reformas constitucionales de los últimos 15 años proclaman la necesidad de construir una sociedad con una visión pluralista, democrática e incluyente. Así, en el artículo 1º de la Constitución se establece la prohibición de toda discriminación que atente contra la dignidad humana o dañe los derechos y libertades de las personas. Por otro lado, la Ley General de Educación establece que uno de los objetivos de la educación que imparte el estado es promover la igualdad ante la ley de toda la población, la no violencia, el conocimiento y respeto de los derechos humanos.

Estos principios, emanados del imperativo social de equidad y justicia, reclama prácticas y procesos que consideren la distribución equilibrada de la educación y la participación equitativa de las distintas identidades, visiones del mundo y formas de conocimiento en los procesos educativos y en el conocimiento que se imparte.

En este contexto, el sistema educativo, por tanto, requiere un esfuerzo institucional por hacer de la educación intercultural un vehículo de formación de nuevas generaciones con una conciencia crítica y valorativa distinta, que puedan desafiar el saber dominante y avancen en la construcción de nuevos criterios de

razón y verdad, que sirvan de base a una sociedad más democrática, justa y equitativa.

Los planteamientos educativos deben engancharse en el currículum intercultural, como política educativa que incorpore en los planes y programas de estudio los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad. Requieren promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para conducir a una formación de educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener.

El PEEI 2014-2018 afirma que esto sólo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe de manera transversal en todo el sistema educativo. Sin embargo, avanzar en el cumplimiento de estos propósitos no se reduce sólo a un asunto de voluntad política, se requieren los presupuestos y condiciones de acceso que garanticen la equidad.

Por tanto, el sistema educativo en su conjunto requiere un cambio de actitudes y de paradigmas para toda la población, que permitan mover a México en el sentido del pleno respeto a los derechos humanos y a la pluralidad cultural y lingüística que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Además, debe anclarse en el currículum intercultural, como política educativa que incorpore en los planes y programas de estudio los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad.

Requiere promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan

espacios abiertos para la realización de los planes de vida, la preservación de la dignidad y la autonomía de los distintos grupos culturales que componen la sociedad.

Y ha de conducir a una formación de los educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener. Hoy estamos lejos de lograr estos propósitos y el propio sistema educativo reproduce elementos de la sociedad que mantienen la inequidad educativa y la desigualdad social.

De igual forma, el PEEI menciona que debemos transformar el sistema educativo nacional para desarrollar competencias ciudadanas de tolerancia, respeto y no discriminación, participación social, conocimiento- reconocimiento-valoración del otro y comprensión de la diversidad. Valores primordiales en la construcción nacional.

Para avanzar en estos cambios, la SEP cuenta con una oficina especializada: la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), creada con el triple propósito de coadyuvar al logro de la calidad educativa destinada a la población indígena, promover la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos. Ello ha servido de base para establecer políticas públicas tendientes a la introducción del enfoque en el sistema educativo.

La CGEIB fundamenta sus acciones en una definición de educación intercultural que considera el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena

conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Con ello se busca contribuir, desde el ámbito educativo, a eliminar las graves asimetrías valorativas que se derivan de relaciones de subordinación, discriminación y racismo que tienen raíces profundas en nuestro país (PEEI 2014-2018).

La CGEIB de la Secretaría de Educación Pública fundamenta sus acciones en una definición de educación intercultural que considera el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural y lingüística.

El carácter transversal de las facultades de la CGEIB requiere incorporar en el trabajo de todo el sistema educativo políticas, preocupaciones, perspectivas, conceptos y modelos de atención educativa conducentes al desarrollo intercultural, la equidad y la participación social, frente a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. En este marco, la tarea central de esta oficina consiste en encausar la interculturalidad desde el desarrollo de tres dimensiones que permitan construir el diálogo y la convivencia equitativa y respetuosa entre sujetos diferentes, como se detallan en el PEEI 2014-2018:

- Una dimensión epistemológica que postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás. Por el contrario, sostiene que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo.

- Una dimensión ética que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Como consecuencia, sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, así como el derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, los cuales pueden variar de una cultura a otra.
- Una dimensión lingüística que considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo. Defiende la necesidad de aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un bilingüismo equilibrado y en un multilingüismo eficaz.
- Por ello, el PSE 2013-2018 establece como prioridad una educación de calidad, y promueve una educación pertinente como factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los diversos grupos sociales que componen la Nación. Sobre esta base se plantea la necesidad de impulsar un Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) que sirva de guía programática para el trabajo transversal en el ámbito educativo.

En este sentido, los objetivos del PEEI, estrategias y líneas de acción se orientan a incidir en los tres niveles de acción del Sistema Educativo Nacional (SEN): educación básica, educación media superior y formación para el trabajo y educación superior, en las tareas de planeación y evaluación de la política educativa, así como en aquellos ámbitos de la educación no formal que permitan lograr una educación intercultural para toda la sociedad.

Los propósitos generales se dirigen a introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico bien definidos, que permitan cambiar la práctica escolar para introducir elementos de una educación que promueva el trato con equidad y respeto entre personas que provienen de tradiciones culturales diferentes.

También, se convoca a introducir cambios en la educación que abarquen currículum, recursos educativos, estilos de enseñanza-aprendizaje, actitudes, lenguas de instrucción, programas de orientación, evaluación educativa, cultura escolar y currículum oculto. Este último sólo es posible cambiarlo con una educación intercultural para toda la población.

El PEEI, preparado por la CGEIB, busca contribuir a mejorar la calidad de la educación desde la perspectiva intercultural. En este sentido, contribuye de manera específica a la tercera de las cinco metas nacionales que establece el PND de alcanzar un México con educación de calidad y equidad. Apoya, además, el propósito de la primera meta nacional de este programa al fortalecer al Estado y garantizar la paz; a la segunda, en la medida en que fomenta la inclusión, el ejercicio pleno de los derechos sociales y la ampliación de las oportunidades para todos los integrantes de la sociedad.

El PEEI, al proponerse eliminar la discriminación, la inequidad y la desigualdad en el SEN, es consecuente también con las estrategias transversales para el desarrollo nacional, al democratizar la productividad para que las oportunidades y el desarrollo lleguen a todas las regiones, a todos los sectores y a todos los grupos de la población. El PEEI establece seis objetivos, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción.

- El Objetivo 1: busca fortalecer la educación básica con pertinencia cultural y lingüística mediante una mirada intercultural. Esto implica incorporar la representatividad cultural en el currículum nacional para toda propuesta curricular, enriquecer los programas con la perspectiva intercultural, incluyendo las capacidades de gestión en la escuelas y su relación con su entorno, la producción de materiales educativos interculturales y en lenguas indígenas, así como promover la incorporación de características culturales y lingüísticas de la población escolar en los sistemas de información y evaluación para mejorar la calidad y pertinencia de educativa.
- El Objetivo 2: pretende contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante el enfoque intercultural y la pertinencia educativa.
- El Objetivo 3: busca fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística para mejorar la atención de los pueblos indígenas y afro-descendientes. Para lo cual se promueven estrategias educativas específicas a fin de atender, con pertinencia, la formación profesional de jóvenes con identidades culturales y lingüísticas diversas, mediante dos rutas: la consolidación del subsistema de Universidades Interculturales y el avance en la incorporación de principios del enfoque intercultural en las instituciones de educación superior convencionales.
- El Objetivo 4: busca promover que los procesos y las actividades de planeación y evaluación de las políticas educativas sean pertinentes

respecto a la pluriculturalidad del país. Lo anterior resulta relevante en tanto que el SEN ha operado durante décadas con una visión que crea una falsa homogeneidad respecto de la población escolar que atiende. Esto es igualmente válido para los distintos niveles y modalidades educativas, como para los aspectos de planeación, distribución presupuestal federalizada y evaluación de las políticas educativas.

- El Objetivo 5: establece la necesidad de fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal. Para ello es necesario introducir cambios importantes en el terreno de la investigación, en el acceso y empleo de las tecnologías de la información, y en los espacios educativos no formales.
- El Objetivo 6: está diseñado con el propósito de que el SEN establezca los mecanismos que aseguren los procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico. El principal problema que enfrentan hoy las lenguas indígenas nacionales es que sobreviven en contextos de discriminación estructural.

El PND 2013-2018 señala que el sistema educativo debe ampliar las oportunidades de acceso a la educación, la permanencia y el avance en los estudios en todas las regiones y sectores de la población. La realización del PEEI contribuye de manera específica a la tercera de las cinco metas nacionales del PND.

El PSE 2013-2018 establece como prioridad un México con educación de calidad. El PEEI promueve una educación pertinente para el desarrollo y fortalecimiento de la cultura de los diversos grupos sociales que componen la Nación; una que incluya el respeto a las distintas perspectivas desde las cuales se

comprende y explica la vida. La educación intercultural para todos resulta clave para el logro del conjunto de objetivos del PSE y los ejes correspondientes del PND. De allí su significativo papel como guía de trabajo transversal en el ámbito educativo.

La SEP presenta el PEEI 2014-2018 con el propósito de impulsar la mejora en la calidad de la educación, tanto la que se dirige a la población indígena, afrodescendiente y migrante del país, como la que está destinada a toda la población.

Reflexiones

Esta primera parte del trabajo se enfoca principalmente a conocer las políticas públicas educativas que favorecen el desarrollo de la educación superior con equidad, pertinencia y calidad en torno a la educación interculturalidad en las universidades en México. Para transformar nuestro mundo es necesario el desarrollo de políticas y abogacía hacia los ODS.

En este sentido, el PND 2013-2018 dentro de la Meta 3: México con educación de calidad y los objetivos 1 y 2: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad y Garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo respectivamente; en correspondencia con el Programa Sectorial de la Educación 2013-2018 (PSE) y el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI); contribuyen de manera importante con los ODS 4.

De lo anterior, el Estado admite la responsabilidad de promover políticas públicas para el desarrollo, el bienestar y que respeten los derechos y la identidad de los Pueblos Indígenas, así como los de las comunidades vulnerables, como son el establecimiento de los programas: *Programa Nacional para el Desarrollo de los*

Pueblos Indígenas (CDI) 2014-2018; así como el *Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018*, los cuales inciden con El PND 2013-2018 que propone la construcción de un “México Incluyente” a través del impulso de una nueva política social alineada a hacer realidad la eficacia de los derechos sociales de los mexicanos, especialmente los de las comunidades indígenas de todo el país, para incorporarlas al desarrollo.

Por lo que la educación superior en México deberá incluir las ODS para inscribir la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), desde la que puede reformar sus enfoques y metodologías. La EDS está cada vez más orientada a los ODS y está desarrollando recursos y herramientas específicos para ellos, como los objetivos de aprendizaje y pruebas de conocimientos.

Para contribuir a la educación para los ODS, las universidades pueden desarrollar lo siguiente, según SDSN (2017, pp. 14-15):

- Integrar los ODS y los principios de la EDS en todos los cursos de grado y posgrado, así como en la formación en investigación.
- Proporcionar formación sobre los ODS y la EDS a las personas responsables de la elaboración de los planes de estudios, a la coordinación de los cursos y al profesorado.
- Ofrecer formación y creación de capacidades a empresas y a entidades externas sobre los ODS, así como el conocimiento y habilidades necesarias para abordarlos.
- Abogar por una política de educación nacional y estatal que defienda los ODS.

- Vincular a estudiantes en procesos de co-creación compartida de entornos de aprendizaje e iniciativas que apoyen el aprendizaje sobre los ODS.
- Estructurar cursos en torno a proyectos colaborativos para el cambio con aplicación práctica, en los que el estudiantado tenga opciones para actuar y reflexionar de manera iterativa, y desarrolle una capacidad adaptativa mientras trabaja por un objetivo.

De igual forma, cabe mencionar que el discurso emergente desde la dirección de la CGEIB expresa como uno de los principales retos de las Universidades Interculturales en México la formación de universitarios con un nivel académico capaz de competir con los estudiantes y profesionistas de otras universidades en el país. Lo anterior, nos permite observar el sentido funcional que adquiere la interculturalidad en las políticas educativas del Estado, que no pretende cuestionar las estructuras de poder y conocimiento, sino propiciar la reproducción de los modelos económicos, sociales y de pensamiento actuales, a través de prácticas compensatorias dirigidas a los grupos indígenas en nombre de la interculturalidad.

Finalmente, la inclusión de los ODS en las universidades juntamente con las políticas educativas en México contribuirá para el desarrollo de proyectos educativos que sustenten la educación intercultural para proporcionar “educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ODS, 2015).

Referencias

- Casillas, M. y Santini, L (2006). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. México: Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014 – 2018. México: CDI
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012). Última Reforma DOF 09-02-2012. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). La educación, tema central de la Agenda 2030. La educación transforma vidas. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). La educación, tema central de la Agenda 2030. La educación transforma vidas. Francia: UNESCO.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. 20 de mayo de 2013. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>.
- SEP- CGEIB (2014). Programa Especial de Educación Intercultural. Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). Experiencias innovadoras en educación intercultural, 1. México, D.F.: SEP-DGEIB.
- Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2006). Experiencias innovadoras en educación intercultural, 2. México, D.F.: SEP-DGEIB.
- Sustainable Development Solutions Network (SDSN). (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia: New Zealand and Pacific Edition.

