



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099, D.F. PONIENTE**

**ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE GÉNERO Y SUS  
IMPLICACIONES ENTRE NIÑAS Y NIÑOS QUE CURSAN  
LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL D.F., UNA MIRADA AL  
PATIO ESCOLAR**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
BÁSICA**

**PRESENTA**

**CECILIA SOSA DOMÍNGUEZ**

**MÉXICO, D.F.**

**NOVIEMBRE DE 2013**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099, D.F. PONIENTE**

**ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE GÉNERO Y SUS  
IMPLICACIONES ENTRE NIÑAS Y NIÑOS QUE CURSAN  
LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL D.F., UNA MIRADA AL  
PATIO ESCOLAR**

**T E S I S**

**PRESENTA**

**CECILIA SOSA DOMÍNGUEZ**

**MÉXICO, D.F.**

**NOVIEMBRE DE 2013**

## DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION DE POSGRADO

México, D. F., 5 de noviembre de 2013

**C. CECILIA SOSA DOMÍNGUEZ**  
**PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

### **ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES ENTRE NIÑAS Y NIÑOS QUE CURSAN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL D.F., UNA MIRADA AL PATIO ESCOLAR**

*Manifiesto a usted, que, reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica.*

**A T E N T A M E N T E**



S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 099

**MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN**  
**PRÉSIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES**  
**PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/arr

**Con gran admiración y respeto a la Maestra Guadalupe G. Quintanilla Calderón, Directora de la Unidad 099, Poniente de la Universidad Pedagógica Nacional, quien durante este tiempo ha sido ejemplo de vocación docente, entrega a la profesión y voluntad para continuar enseñando... Gracias.**

**Con un gran amor a Mayumi y Sayuri.**

# Í N D I C E

**PÁG.**

## **INTRODUCCIÓN**

### **CAPÍTULO 1. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA**

1.1. Problemática Educativa .....	4
1.2. Estado del Arte .....	10
1.3. Planteamiento del Problema que Orienta la Investigación.....	21
1.4. Planteamiento de la Hipótesis de Trabajo. ....	22
1.5. Planteamiento de los Objetivos de la Investigación.....	22
1.5.1. Objetivo General.....	22
1.5.2. Objetivos Específicos.....	23

### **CAPÍTULO 2. ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL ANÁLISIS INVESTIGATIVO**

2.1. Marco Histórico del Contexto en el cual se Presenta la Problemática Educativa.....	24
2.2. Contexto Geográfico en el cual se Presenta el Problema Educativo.....	36
2.3. Análisis Poblacional y Socio-Económico en el Contexto de la Problemática.....	37

2.4. El Marco Institucional de Actualización y Capacitación del Magisterio dentro del Área Geográfica de la Problemática .....	40
2.5. Establecimiento de los Perfiles de Desempeño que se observan en el Grupo Magisterial del Sector de la Problemática .....	41

### **CAPÍTULO 3. EL MARCO TEÓRICO INHERENTE AL PROBLEMA**

3.1. El Marco Conceptual y su Contrastación con el Marco Referencial .....	47
3.1.1. La Globalización .....	47
3.1.2. La Globalización en América Latina .....	50
3.1.3. El Consenso de Washington .....	53
3.1.4. La Globalización en México .....	54
3.2. Políticas Educativas Internacionales y su impacto en México .....	56
3.3. Las Competencias en los Sistemas Laborales .....	61
3.3.1. Proyecto Tunning .....	61
3.3.2. Proyecto Tunning en América Latina .....	64
3.3.3. Proyecto Tunning en México .....	66
3.4. Competencias en el Sistema Educativo Nacional .....	67
3.4.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica .....	67
3.4.2. Retos de la Educación .....	69
3.4.3. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) .....	70
3.4.3.1. Programa de Educación Preescolar .....	70
3.4.3.2. Reforma en la Educación Secundaria .....	72

3.4.3.3. Reforma Integral en la Educación Primaria .....	75
3.5. El Sistema Educativo Mexicano a partir de 1990 .....	89
3.5.1. Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 .....	92
3.5.2. Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) .....	93
3.6. La Equidad de Género .....	94
3.6.1. Antecedentes	
3.6.1.1. La Educación de las Mujeres .....	98
3.6.1.2. Los Libros de Texto Gratuito y la Equidad de Género .....	101
3.6.1.3. La Escuela: Reproductora de Estereotipos de Género .....	104

## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO**

4.1. Características del Tipo de Estudio de Investigación Educativa	
Seleccionado.....	106
4.2. Población que presenta la Problemática .....	107
4.3. Selección de la Muestra.....	107
4.4. Diseño del Instrumento de recabación de datos.....	108
4.5. Diseño Estadístico del Análisis de los Datos.....	113
4.5.1. Análisis Descriptivo e Inferencial de los datos.....	113

## **CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO, BASE DE LA PROPUESTA .....**

160

## **CAPÍTULO 6. PROPUESTA SOLUCIÓN AL PROBLEMA**

6.1. Justificación de la Propuesta de Solución al Problema.....	166
6.2. Marco Jurídico-Legal de la Implantación de la Propuesta.....	167
6.3. Fundamentación Teórica del Diseño de la Propuesta.....	171
6.4. Perfil de Ingreso .....	173
6.5. Perfil de Egreso .....	173
6.6. Diseño de la propuesta .....	173
6.7. Mapa Curricular de la Propuesta .....	174
6.8. Criterios de evaluación y Acreditación en el Desarrollo del Plan de Estudios .....	186
6.9. Evaluación y Seguimiento General de las Actividades de la Propuesta. ....	186

## **CONCLUSIONES**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

# INTRODUCCIÓN

La escuela es la institución ideal para construir una sociedad democrática e igualitaria. Todas las personas que conviven diariamente en el espacio escolar, tienen la oportunidad de producir o quitar todo aquello que obstaculiza ese propósito.

La perspectiva de género vinculada a la igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños, plantea que las personas somos iguales como seres humanos pero distintas en relación al sexo. Comprender esta complejidad que plantea la igualdad desde la diferencia requiere la apropiación de conceptos clave.

La Reforma Integral de la Educación Básica al incorporar temas de relevancia social como una temática de corte transversal que contribuya a la formación crítica, responsable y participativa de las/os estudiantes y favorecer los aprendizajes relacionados con los valores y las actitudes tiene la finalidad de crear condiciones para tener una convivencia armónica y desarrollar la identidad personal y colectiva.

En este orden de ideas la equidad de género en la escuela se inscribe como temática transversal de gran relevancia. El impacto que tiene en la identidad de mujeres y hombres, en su desarrollo personal y en consecuencia, en la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de la dignidad humana.

En el momento actual se asocia el término género, con las palabras igualdad, diferencia, sexo, discriminación y violencia y otras más. Esto debido al equilibrio social que se vive entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida cotidiana, en esta investigación se pretende comprender cómo se integra la perspectiva de género en la política educativa, las estrategias que se plantean para alcanzar los objetivos propuestos y cuál ha sido su impacto en las escuelas.

En el Primer Capítulo, se presenta la Descripción de la problemática educativa como una consecuencia de los cambios políticos, económicos y sociales principalmente, derivados de las formas en que la cultura se transmite, en un

orden generacional establecido y como producto también de las formas de producción de las necesidades de la vida. En el Estado del Arte se presentan los antecedentes históricos que el tema de género en educación primaria ha trastocado con la intención de ofrecer igualdad de oportunidades, en este caso niñas y niños.

El planteamiento de la problemática permite definir los objetivos que orientan la investigación, que surge como una necesidad de asesorar y acompañar a los docentes para reproducir en la escuela y en el aula, relaciones de igualdad entre los/as estudiantes.

En el Segundo Capítulo, se describe el Contexto en el que se ubica geográficamente la problemática, las características referentes a la infraestructura y recursos materiales, especialmente a la población escolar que atiende y a la preparación profesional y los perfiles de desempeño de los docentes que ofrecen el servicio educativo.

En el Capítulo Tres, se presenta el Marco Teórico que fundamenta la problemática educativa que se investiga, las consecuencias de los cambios en el Sistema Educativo, atribuidas a los movimientos económicos, políticos, sociales y culturales derivados de la globalización.

Se presenta al Sistema Educativo Mexicano como parte de una Política Pública Nacional e Internacional, en el que se adhiere a los acuerdos y decisiones de corte mundial, dando respuesta con la actual Reforma Educativa en Educación Básica.

Se mencionan los enfoques y el diseño curricular que la Reforma ha traído consigo, generando la necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes que permitan a maestros y alumnos insertarse en esta Sociedad del Conocimiento.

Se destacan principalmente los rasgos de la Reforma Educativa que tienden a cerrar las brechas educacionales de desigualdad entre hombres y mujeres.

En el Capítulo Cuatro, se describe la metodología del estudio descriptivo, y se hace referencia a la Muestra seleccionada y sus características, además de presentar la

escala Tipo Likert para el uso de la recogida de datos y los cuestionarios empleados. Se encuentra también la descripción del Programa de codificación de datos, *Statiscal Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), las gráficas obtenidas con la información su análisis e interpretación.

En el Capítulo Cinco, se mencionan los hallazgos obtenidos durante la aplicación de la encuesta y los elementos que sirven de diagnóstico para la propuesta de solución, dando singular importancia a la necesidad de fortalecer, construir o reconstruir las conceptualizaciones de lo masculino y lo femenino ofreciendo herramientas teórico metodológicas a los/as docentes.

En el Capítulo Seis, se presenta una descripción de la Propuesta de Solución que pretende transformar las prácticas desiguales y la discriminación por género, el Marco Jurídico que la sustentan, el Mapa Curricular de la propuesta y la evaluación de la misma.

Para finalizar se ofrecen las Conclusiones alcanzadas en la presente investigación y la Bibliografía utilizada, así como también las Referencias Electrónicas.

# CAPÍTULO 1. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

## 1.1. Problemática Educativa

La sociedad humana perdura y tiene continuidad gracias a la educación, la que desempeña el papel indispensable de ser el proceso mediante la cual se reproducen las formas de producción de las necesidades de la vida, de las cosas materiales, de los símbolos, del orden social, del conocimiento, habilidades, actitudes, destrezas y valores, etc. Es decir; de la cultura existente.

El mundo social está saturado de significados y como seres sociales estamos dentro de una cultura que nos transmite ideas, sentimientos y conocimientos de la realidad en que se vive, que nos forma como sujetos pertenecientes a esa sociedad. En ella se determinan las reglas y normas que han de regir esa convivencia social, por lo que se aprende a convivir socialmente. De tal forma que los niños y niñas aprenden de sus mayores las reglas sociales con las que han de conducirse dentro de ese contexto social inmediato al que pertenecen.

El contexto social es el hogar, escuela, colonia, delegación, etc. Los niños y niñas aprenden a dominar su mundo, a imitar a sus mayores en el desarrollo natural del trabajo. Al decir de Lundgren (1997:18) ***“...el niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ellas”***.

Cada sociedad tiene un orden ya establecido, que por lo general está basado en el binomio masculino y femenino, y es sobre esta base genérica que elabora sus normas y reglas de manera que respondan a sus ideas, pensamientos y sentimientos.

Desde el origen del ser humano existe una clara diferencia entre mujeres y hombres, haciendo alusión no sólo a las diferencias de orden biológico.

Las diferencias hacen referencia a proporcionar a los hombres las herramientas intelectuales para desempeñarse en cargos de responsabilidad pública, política, económica o social, de tal forma que las mujeres han quedado supeditadas a las labores del hogar y por sus características biológicas al papel de ser madres.

Desde la perspectiva religiosa, aparecen estas ideas y pensamientos sexistas sobre los hombres y mujeres, refiriéndose a la creación del ser humano, mencionando que la mujer surge a partir del hombre, que primero se creó Adán y de él surgió Eva. Otro ejemplo es la política, donde desde nuestros antepasados se observa cómo se educaba a los hombres en el arte de gobernar, hoy en día aún, se perciben en su mayoría que los cargos importantes en la política se desempeñan por el sexo masculino, y las mujeres que han obtenido un espacio en la vida política se ven discriminadas por ser consideradas el sexo débil imaginando que su espacio en el que debe desempeñarse es el ámbito del hogar.

El lenguaje es otro ejemplo, ya que por norma, regla o costumbre se utiliza un lenguaje “androcéntrico” que significa que en una visión universal “el centro es el hombre”, incluyendo de forma general en el término, a las mujeres. Y en la vida cotidiana el lenguaje que se utiliza es masculino, se dice niños, maestros, nosotros, refiriéndose a hombres y mujeres.

Los niños y niñas antes de nacer, ya son sometidos a las normas y reglas sociales. Culturalmente se predice que sexo ha de tener el nuevo ser ¿será niña? Será niño? Y surgen especulaciones en torno al nacimiento del nuevo ser, el color con el que ha de vestir, rosa si es niña, porque el rosa es delicadeza, serenidad, pasividad, docilidad, etc., azul si es varón, porque el azul es fuerza, valentía seguridad, fuerza, inteligencia, etc. Así mismo se pronostica, si es hombre, será médico, arquitecto, astronauta, si es mujer, seguramente será madre, ama de casa, maestra, enfermera,

etc. Y se mencionan para ellas las profesiones que se relacionan con el servicio y cuidado de las demás personas; hijos, hermanos, padres, nietos, etc.

Así cuando se presenta el nacimiento le adjudican características que hacen referencia a su cuerpo, en específico a sus genitales, adquiriendo una connotación sexual, por lo que define que **"el sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos"** (CONAPO, 1997, p. 32). A partir de este momento niñas y niños se enfrentan a una serie de convencionalismos sociales asociados a su sexo, que se derivan en juegos, roles<sup>1</sup>, funciones, atribuciones y actividades de acuerdo al sexo que ostentan y que se desarrollan de forma natural para hombres y mujeres.

Estas expectativas o especulaciones que alrededor de los sexos emergen, socialmente se legitiman principalmente en las instituciones, en este caso en las instituciones educativas.

En el momento en que niñas y niños se integran a la vida escolar, socializan e interactúan con sus pares, de tal forma que es en la escuela donde se refuerzan, fomentan y reproducen las prácticas sociales y culturales relativas a hombres y mujeres.

El aula de clase es una gran fuente de información, en ellas se observa cómo niñas y niños reciben un trato desigual, ya que "naturalmente" se considera que los niños son más latosos, inquietos, traviosos, etc., que las niñas. En consecuencia, son los varones los que reciben de parte de la maestra o maestro una mayor atención. Haciendo referencia a sus características físicas que culturalmente se les atribuye, los niños realizan actividades como cargar las bancas, mover las sillas, cambiar de lugar los estantes, etc.

En cambio para las niñas, están asignadas aquellas tareas que tienen que ver con la limpieza del salón y el orden de los materiales.

---

<sup>11</sup> Rol es de género, es el conjunto de ideas, normas expectativas acerca de los comportamientos apropiados para mujeres y hombres. Son comportamientos que una sociedad en un tiempo y lugar demanda a hombres y mujeres.

Y en el patio escolar, donde niñas y niños socializan a través del juego se observa, como predominan los juegos de fútbol en los que sólo participan los niños, juegan y apuestan sus tazos o estampas, sólo entre niños del mismo sexo.

Las niñas se asocian entre ellas, platican, brincan la cuerda, juegan stop, cantan, corren, y se miran correr niñas y niños cuando han entrado a la pubertad, y esto obedece más allá de una cuestión de igualdad o equidad a una inquietud propia de la etapa del desarrollo en la que se encuentran.

En la relación que se establece en la escuela entre niñas y niños con lo que han de aprender tiene que ver con el currículum formal<sup>2</sup>, es decir con lo que está establecido por el Estado en los Planes y Programas, Libros de Texto Gratuito y todos aquellos materiales educativos que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde es común observar que la mayoría de los materiales utilizan un lenguaje androcéntrico, se habla de hombres, refiriéndose también a las mujeres, y en un análisis iconográfico se percibe como los hombres predominan en ellas, o están colocados en un relieve más arriba que las mujeres. En los libros se encuentran imágenes que reproducen y legitiman los roles sociales atribuidos a mujeres y hombres, esas representaciones sobrevaloran el papel de los hombres en el espacio público y estereotipan<sup>3</sup> a las mujeres, presentándolas en el espacio privado: el hogar y realizando actividades asociadas a su sexo.

Existen teorías como la del Currículum Oculto y la Reproducción Cultural, que revelan cómo hay otros aprendizajes que adquieren los estudiantes en la escuela y que los/as docentes transmiten, en los límites de lo curricularmente establecido, y que se basa en las interacciones entre niñas y niños, maestros y maestras y que suceden en los procesos de aprendizaje y de enseñanza y en todas las actividades de la vida cotidiana escolar.

---

<sup>2</sup> El término currículum se ha utilizado de diversas maneras. Currículum es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. Es una organización del conocimiento y las destrezas... su secuencia y control. Por lo tanto un currículum, incluye un conjunto de principios sobre cómo han de seleccionarse, organizarse y transmitir el conocimiento y las destrezas.

<sup>3</sup> Son prejuicios, falacias acerca de lo que "debe ser" un hombre o mujer, asociados a símbolos.

En las aulas de clase se observa cómo se perciben niños y niñas, unos con otros y se ponen en juego reglas de lo que se espera de uno y de otra, desde el concepto de ser mujer o ser hombre. El papel que desempeña la maestra o maestro del grupo es sustantivo, dado que de su intervención se puede demostrar que existen distinciones entre niñas y niños, que tienen un carácter oculto, no intencionado ya que supone una serie de conductas consideradas “naturales” para cada uno de los sexos. De esta manera, las maestras y maestros tienden a realizar distinciones y discriminación al interior de las aulas, a través del lenguaje que emplean para cada uno de los sexos, los adjetivos que utilizan para nombrarlos y la valoración que se tiene sobre uno y sobre otro sexo. Safilios (1987: 61), menciona que **“los maestros tratan a la chicas de distinto modo que a los muchachos y ... su actitud refleja la de los progenitores con relación a su hijo a hija”**

El papel de la maestra o maestro recupera, desde su género, entendido éste, al decir (Hierro, 2002, p.25)

*“El género es la interpretación del significado social del hecho biológico de haber nacido hombre o mujer. Los sistemas de género suponen prácticas, símbolos, representaciones, normas morales y jerarquías de valores. Los estudios de género se ocupan de este ámbito de conocimiento...el concepto de género es la herramienta heurística central para desentrañar la diferencia entre sexo y género. El primero como fenómeno natural y el segundo como condicionamiento cultural”.*

Es así que en este documento se entiende género como una construcción social, que al decir de Scott, (1996, p.270) **el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder.**

En síntesis, género es una suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo, que refleja y perpetúa las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Género define el grado en que cada persona se identifica como niña o niño, hombre o mujer.

La maestra o maestro desde su autoconcepto, desde su género, regula las pautas de interacción entre niñas y niños. Sus concepciones y valores, implícitos o explícitos sobre la conducta esperada para niños y niñas.

Este conjunto de aprendizajes que se adquieren en la escuela integran el bagaje cultural de las personas. Lo cual permanece a lo largo de la historia de sus vidas e influyen en sus formas de actuar, participar y relacionarse con los otros/as. Tienen un carácter ideológico. Se le llama identidad de género. Siguiendo a Álvarez Gayou (2001, p.56) Se denomina identidad de género a la percepción subjetiva, íntima de sentirse mujer u hombre.

Las niñas o niños estructuran en su propia experiencia de vida, el género al que pertenecen les hace identificarse en todas sus manifestaciones, emociones, sentimientos, actitudes de niña o niño, comportamientos, juegos. Etc.

Es en este enfoque donde se establecen las relaciones de género. La perspectiva de género se refiere a resignificar la historia, la sociedad y la cultura. Se reconoce en la perspectiva de género que hay una diversidad, que existen mujeres y hombres, como principio de una humanidad diversa y democrática. La humanidad requiere que mujeres y hombres sean diferentes de quienes han sido hasta hoy, para ser reconocidos y vivir en una democracia genérica

Lagarde (1996) plantea que:

*La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de mujeres y hombres, el sentido de sus vidas, sus expectativas, oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros.*

Es una manera de ver el mundo y las relaciones entre las personas, es también una forma de cambiar la sociedad hacia relaciones más armónicas entre hombres y mujeres.

La escuela es el espacio en el que se espera que niñas y niños aprendan a socializar, a convivir y adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que están contemplados en el Plan de estudios. Corresponde a los docentes crear un ambiente

escolar favorable que atienda a la diversidad, con igualdad de oportunidades para niñas y niños, desde una visión compleja que implique un pensamiento crítico, que ofrezca equidad para todas las personas. Repensar el papel del maestro en una dimensión holística, dinámica, reflexiva, clara en la relación entre docentes, alumnos y alumnas que vayan más allá de los muros de las aulas de clase.

## 1.2. Estado del Arte

El Estado del Arte admite realizar una revisión a las publicaciones relacionadas con el tema y objeto de estudio, sus afirmaciones o negaciones, sus perspectivas teóricas y metodológicas, problemáticas, impacto social, consecuencias, tendencias, etc.

El Estado del Arte conserva los antecedentes históricos y literatura existente, refleja un estado de conocimiento en torno a un tema desde un área del conocimiento. Implica una búsqueda de materiales, principalmente libros, revistas especializadas, tesinas, tesis de maestría y doctorado (impresas y en formato electrónico)

Siguiendo a (Hirsch, 1993, p.13) presentan la definición de estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa:

*como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.*

A continuación se presenta de manera sintética el estado del conocimiento revisado sobre el tema **“Análisis de las políticas de género y sus implicaciones entre niñas y niños que cursan la educación primaria en el D. F., Una mirada al patio escolar”** a partir de diez investigaciones.

Los documentos que se mencionan se buscaron en las siguientes bibliotecas: a) Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, b) Biblioteca de la Universidad Nacional Autónoma de México, c) Biblioteca de la Universidad Iberoamericana – Santa Fe, d) Biblioteca de la Universidad Autónoma de México – Plantel Xochimilco, e) Biblioteca de El Colegio de México, f) Biblioteca del Centro de Estudios Educativos, A. C. g) Biblioteca del Departamento de Investigación Educativa – Cinvestav – Instituto Politécnico Nacional.

Para la revisión de los documentos se consideró sobre todo el nivel educativo, por encontrarlo afín con el tema que se pretende abordar.

Se realizó una revisión de la perspectiva sobre la que abordan el tema, en qué institución se realiza, y se eligieron los documentos que a continuación se mencionan, por ser documentos que orientan la investigación educativa desde la perspectiva de género en educación.

Los documentos que se revisaron se presentan a continuación, en un primer momento se presentan los libros o capítulos de ellos y las tesinas y tesis vinculadas con el tema que se pretende desarrollar.

Género, Cultura y Etnia en la escuela: informes etnográficos, (Woods, 1995, p. 113-130) Capítulo 5. Desequilibrios por razón de género en la Enseñanza Primaria. Un informe sobre interacción de Jane French y Peter French. .

El estudio revela desequilibrios en los contactos profesorado-alumnado. Pretende tomar la distribución diferenciada por género de la atención del profesorado como punto de partida para un posterior análisis de e investigación de sus fundamentos, tales como: “aunque hace ya bastante tiempo que se sabe que los chicos reciben mucha más atención del profesorado que la chicas... se han hecho pocos intentos por explicar este fenómeno”. Este capítulo corresponde a un proyecto etnográfico. Ofrece un punto de vista de situaciones semejantes comunes y corrientes que suceden en el aula de enseñanza primaria, los alumnos se las arreglan para atraer la atención del profesor/a, compañeros o ambos, intenta descubrir la motivación que

éstos tienen al asumir tales conductas. Los alumnos tratan de atraer la atención de forma activa, adoptan con mucha frecuencia posturas extravagantes, que no puede decirse son producto de la coincidencia. Existe la posibilidad de que el profesorado está social y psicológicamente predispuesto a favor de los chicos.

(Safilios, 1987, p. 43-80) Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados.

Las ideas recibidas por los progenitores acerca del rol impartido a su hijo según su sexo, se ven reforzadas por diferencias físicas visibles, ya que cuando nacen, los niños en general son más grandes, pesan más y tienen una masa muscular más importante. Consecuentemente los padres que tienen hijos con estas características no tienen miramientos en manipularlos de tal o cual manera, a diferencia de lo que sucede con las niñas, cuando se trata de pequeñas, ligeras, menudas se sienten los padres motivados para tratarlas como frágiles y darles protección. Ofrece otros datos asociados al desarrollo del lenguaje, de su esqueleto y a la dentición en las niñas, asociados a su maduración fisiológica y neurológica, datos que pasan desapercibidos para los padres, en tanto que de manera constante subrayan el significado social y psicológico de esta denominaciones que tienen que ver con la vestimenta, el tipo de juguetes que les ofrecen y las conductas esperadas. A los tres años de edad, niñas y niños no sólo distinguen a qué sexo pertenecen ellos y los otros, sino que también tienen conciencia del papel cultural asociado a su sexo. Los niños de esta edad cuanto más seguros están de su identidad sexual, más propensos están de seguir modelos en la televisión o la publicidad, cosa que sucede de menor manera con las niñas. Niños y niñas asocian su identidad de chico o chica a un conjunto de creencias y de comportamientos conforme a su sexo. Una situación similar ocurre en la escuela, en la interacción de las/los educadores con niñas y niños, quienes en su proceso de socialización contribuyen a reforzar las características que se mencionaron en el párrafo anterior. Así mismo la “obediencia y docilidad” atribuida a las niñas, sólo funciona a corto plazo para obtener buenos

resultados, debido que al atraer la distinción y buena fe del maestro/a las aleja de cultivar realmente conocimientos que las preparen para la vida escolar futura o para su ingreso en el ámbito laboral. Las conductas asociadas al sexo, son perjudiciales para las niñas, ya que se les atribuye a su deseo de complacer al maestro/a, no porque tengan interés en su aprendizaje. Suceso contrario a lo que ocurre con los niños a quienes se atribuye su deseo de aprender a aprender de forma autónoma. También se atribuye a las actitudes de los/las maestras/os parte de estos estereotipos que afectan la decisión y elección de estudios profesionales en las niñas. Se asegura que los profesores/as atienden de manera constante a los niños, les dan mayor número de instrucciones y aunque se les regaña con frecuencia por su conducta no afecta su trabajo. Aquí se rescata el mensaje de que los niños son inteligentes pero no se esfuerzan lo suficiente y que las niñas se esfuerzan pero no son tan inteligentes.

(Fainholc, 1994, p.124) ¿Por qué revisar la educación formal desde la perspectiva de género? En hacia una escuela no sexista.

La persistencia de la igualdad de oportunidades entre niñas y niños se debe a que el principio de igualdad entre los sexos, rara vez se ve garantizado en la práctica educativa que se encuentra mediatizada por los administradores de la educación y docentes y, antes que ellos, los padres y la sociedad.

Los derechos y posibilidades de las mujeres se desarrollaron con retraso frente a los derechos de los varones, a pesar de la cobertura educativa de este siglo, el currículo oculto continúa reforzando desigualdades ancestrales e impidiendo un equitativo desarrollo de los derechos humanos.

Aunque es el mismo currículo para niñas y niños, la escuela no es neutra, porque esa pedagogía invisible transmite la discriminación entre los géneros, sobre todo a partir de las estructuras del conocimiento implícitas en contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación y sus criterios, medidas disciplinarias, etc.

Los supuestos del currículo oculto o pedagogía invisible son:

El concepto de tiempo, se espera socialmente del niño y joven ciertas cosas en el aquí y ahora y en el futuro (laboral) diferentes cosas de las que se esperan de las niñas.

El concepto de espacio que será más definido reducido o limitado para las chicas y más amplio o de poco control para los varones.

Ambos supuestos regulan la vida de las personas, en su tiempo y espacio determinados y sustentan los hechos cotidianos como “naturales o autoevidentes”.

Los mitos como pseudo-explicación de la realidad no corresponden a una historia verídica sino que apuntan a justificar situaciones reiteradas a lo largo del tiempo.

Los prejuicios como ideas preconcebidas antes de elaborar un auténtico conocimiento.

Todo lo anterior se acentúa en las opciones escolares de preescolar, primaria, secundaria y en la educación universitaria o superior que incide en el futuro ocupacional de la mujer y su inserción en el mundo social.

Apoiados en la “natural concepción del papel femenino en la sociedad se espera de las chicas que sus profesiones tengan relación con los servicios sociales o las actividades dentro de la familia desintegrándolas así, de la vida activa en el ámbito público.

Otro aspecto se maneja en los programas educativos, ya que si bien los objetivos pedagógicos son los mismos para uno y otro sexo, los materiales didácticos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación, implican valores que ponen en primer plano al papel familiar de la mujer sin requerir de ellas otras responsabilidades profesionales, o en el mejor de los casos, reproducen para la mujer las expectativas sociales ocupacionales y domésticas.

La percepción social que se tiene de los papeles sociales que no son universales, encubren prejuicios que llevan a definir las opciones para uno y otro género. Hay que

reconocer que las personas, entre ellas las maestras/os no se conducen con la realidad sino de acuerdo a la imagen que se tiene del mundo, y de los géneros. Estas imágenes que la persona va construyendo por sí misma a través de la influencia de los otros, de lo que le dicen o aprendió sobre estos hechos. Esto se observa en una réplica en la práctica docente diaria. El lenguaje refleja el sistema de pensamiento colectivo y a través del mismo se transmite la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad. Generalmente de manera inconsciente.

El lenguaje verbal y no verbal, de la imagen y de los sonidos, produce la transmisión de los contenidos estandarizados de relación desigual entre los sexos. Hay cuatro tipos de situaciones de intercambio lingüístico que habría que tomar en cuenta por las/os docentes: de inculcación moral, de aprendizaje cognitivo, de imaginación y de comunicación psicológica.

Sabemos que en el aula se repiten relaciones y actitudes intersexos que están presentes en el entorno social más amplio y donde se ubican escuelas y docentes. Así el sistema educativo, sumándose a las implicaciones sociales, desanima a la mujer, lo que refuerza la idea de que en la vida femenina son prioritarios la maternidad y el matrimonio.

Documento de trabajo. Análisis de los Libros de Texto Gratuitos de Educación Primaria, (Pérez Valle, 1996, p.160) Secretaría de Educación Pública. UNICEF.

Es un estudio en el que se analizan 18 libros de Texto Gratuitos de Educación Primaria correspondientes a las asignaturas de español y matemáticas, por ser los textos que se utilizan en los seis grados (1º. A 6º. ) El análisis se realizó por medio de once categorías basadas en el lenguaje escrito e iconográfico, tomando como unidad de análisis la presencia de hombres y mujeres dentro de estos lenguajes. El análisis de contenido se realizó en la dimensión cualitativa y cuantitativa

Afirma que los Libros de Texto Gratuito al ser herramienta fundamental en el proceso educativo, deben garantizar en sus contenidos una orientación de género que contribuya a lograr la equidad. En el análisis de los resultados se encontró que en la

mayor parte de las categorías se observa una tendencia a resaltar la figura masculina en todas las áreas y en todos los ámbitos y predomina el uso del lenguaje androcéntrico.

(Parga, 2006, p. 80). Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de Escuela Primaria.

Esta investigación analizó la práctica docente de las maestras en una escuela pública del Distrito Federal. Intenta explicar desde la perspectiva de género, cómo algunas maestras reproducen o transforman su práctica docente en el aula, reconocer los estereotipos de género en las diferentes formas y contenidos que constituyen la estructura de la práctica docente para dar cuenta de cómo construyen y reconstruyen los comportamientos que consideran apropiados para una niña y un niño en su relación cotidiana en el aula. Aborda la temática de la transmisión del sexismo en la escuela, la reproducción de roles en el aula desde la perspectiva de género, las relaciones de poder en el aula y hace un análisis del curriculum oculto.

(Moreno, 2004, p.120). Análisis de género del Libro de Texto Gratuito: Español Primer Grado. Lecturas. Tesina para obtener la Especialización de Género en Educación. Directora Mtra. Ma. del Pilar Míguez Fernández.

Este trabajo de investigación hace una revisión de la asignatura de español que se considera prioritaria en la Educación Básica, sobre todo en el nivel de primaria, porque los contenidos de estudio propician en las niñas y los niños un aprendizaje continuo y autónomo. Tiene como fundamento el Plan y Programas de 1993 de Educación Primaria donde se enuncia que se le asigna la más alta prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral y es por esto que en los dos primeros grados se le dedica a esta asignatura el 45 por ciento del tiempo escolar, con el fin de que las alumnas y los alumnos logren una alfabetización firme y duradera. Es por lo anterior que realiza un análisis de los mensajes sexistas y estereotipos de género, implícitos y explícitos, en los códigos icónico y lingüístico del libro: Español Primer Grado LECTURAS.

El aporte de este documento está centrado en cómo los libros de texto están saturados de imágenes que promueven la esfera pública para los hombres y minimizan la participación de las mujeres en este mismo ámbito.

(Ortiz, 2004, p. 90) Currículum oculto y género. Para obtener el Diploma de Especialización en Estudios de Género en Educación. Asesora Mtra. Acacia Toriz Pérez..

Este trabajo de investigación parte del supuesto de que en un momento histórico determinado los estudios de género tienen un impacto dentro del campo de la educación, en específico a través del currículum oculto y que a partir de este punto de convergencia se originan cambios en materia educativa por las demandas de grupos de lucha feminista en pro de una igualdad.

La relevancia de este tema, menciona la autora, reside en el hecho de analizar de manera histórica la relación existente entre el currículum, específicamente a través del currículum oculto con los estudios de género, conocer las causas a las que obedeció que en un momento histórico determinado y por las demandas de las feministas, los estudios de género convergieron con el currículum oculto.

Ofrece los antecedentes del currículum oculto como parte de la sociología de la educación, su aportación con respecto al momento histórico en el que surgió, los intereses a los que obedeció su aparición, los autores que realizaron sus estudios sobre el campo y sobre todo resaltar aquéllos que retomaron como característica la importancia dentro de la teoría curricular al género por las implicaciones que éste tiene dentro del campo de la educación.

(Alonso, 2006, p. 60). La dimensión de género en la planeación y práctica docente. Una propuesta en la Escuela Primaria. T e s i s para obtener el Grado de Maestro en Educación con campo en Planeación Educativa. Directora de tesis Dolores Flores Carmona.

Esta investigación presenta la dimensión de género para poder trabajar en la planeación y práctica docente, ofrece una propuesta de perspectiva de género en la escuela primaria para poder incidir en estos escenarios mediante una planeación estratégica con ejes transversales sobre una educación no sexista apoyada en el trabajo en equipo del Proyecto Escolar.

Presenta a la planeación estratégica como herramienta de la educación que puede en la práctica, vislumbrar un escenario distinto del que priva ahora; que equilibre estas deficiencias y que permita a los y las docentes la reflexión de su trabajo y la importancia que se debe dar en el aula a una perspectiva de género que redunde en sociedades: democráticas, justas y en igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

(Badillo, 2005, p. 80) Género e interacción entre pares: estudiantes de Primaria”

Tesina para obtener el Diploma de Especialización. Directora de Tesis Mtra. Ma. del Pilar Míguez Fernández .

Este trabajo de investigación incluye una parte de la teoría de género, currículo oculto, masculinidades en el aula, así como aportaciones de algunas investigaciones referentes a lo que sucede en la escuela visto desde la categoría de género. Describe en el marco teórico algunas observaciones de alumnas-alumnos de primero de primaria, que manifiestan algunas características de género durante actividades de aprendizaje, encontrándose en equipos de trabajo.

Mediante una actividad de aprendizaje que realizaron alumnas-alumnos integrados en equipos (niños) (niñas) (mixto) realiza observaciones de cómo interactúan niños y niñas.

(Díaz, 2005, p. 85). La escuela como un espacio enriquecedor y transformador de una cultura de género. Tesina para obtener el Diploma de Especialización. Directora de Tesis Dolores Flores Carmona.

Esta investigación pretende valorar y reconocer el papel y función personal y profesional de las y los docentes para asumir nuevas formas de relaciones que

ofrezcan una igualdad de oportunidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, con la mirada hacia una perspectiva de género explícita en la intencionalidad de la escuela primaria como generadora de una cultura escolar. Resaltando la ausencia de una cultura de género en la comunidad escolar de la escuela primaria, que genera relaciones de tipo sexista y un uso cotidiano de lenguaje androcéntrico.

Del análisis realizado se desprenden los siguientes hallazgos:

- a) Dan cuenta del olvido en que se ha mantenido el tema de género y Educación Primaria
- b) Que las investigaciones únicamente se conocen en las instituciones en las que se han realizado.
- c) La mayoría de las investigaciones estudiaron al género como la diferencia entre hombres y mujeres en los diferentes ambientes escolares.
- d) La interpretación que se da al género tiene que ver con las suposiciones, sin argumentar teóricamente las afirmaciones.
- e) En la mayoría de los trabajos se considera al género como un elemento exclusivo de las mujeres.
- f) La mayor parte de los trabajos se encuentran basados en las Ciencias Sociales y Humanas, debido a que se realizaron dentro de Instituciones Educativas (UPN, por ejemplo).
- g) Se concibe a la escuela como reproductora de estereotipos y roles sexuales.
- h) La familia y la sociedad son un referente significativo en la identidad de género, aunque se hace mención de la importancia de distinguir la diferencia entre sexo y género.

- i) Se atribuye al Estado una responsabilidad en la discriminación por género, debido al lenguaje e iconografía que se conserva en los Libros de texto.

El reconocimiento que tiene en la actualidad los estudios de género le dan la relevancia y la importancia al tema que está vinculado con la **violencia, el sexismo, estereotipos, costumbres, educación, curriculum, desigualdad, discriminación, equidad, esfera pública, esfera privada, hogar, campo laboral, medios de comunicación, alimentación, moda**, etc. de mujeres, pero también de hombres. Estas palabras clave se han encontrado de manera sucinta en estrecha relación con el trabajo docente, la escuela, la educación la formación, el desarrollo de las personas, ser hombre o ser mujer, ser niño o ser niña.

### **1.3. Planteamiento del problema que orienta la Investigación.**

El interés por abordar este tema en la Escuela Primaria surge por considerar que es una problemática, que en Educación Primaria ha sido poco explorada en nuestro país; dar cuenta de cómo incide la política pública de género en la Escuela Primaria a través de las prácticas visibles o invisibles de discriminación por género.

Es cierto que los términos asociados al género, tales como sexismo, estereotipos, violencia, discriminación, desigualdad podrán parecer exagerados en el siglo actual, sin embargo, están directamente involucrados a la cultura y a una serie de prejuicios que se pudiera pensar, ya desaparecieron de nuestras costumbres y formas de vida.

En la actualidad se vive y se piensa diferente que en el tiempo de nuestros padres y madres e incluso de nuestras abuelas o abuelos. La educación que recibieron en las escuelas ya no es la misma. Con la inserción de las tecnologías a nuestras vidas y los procesos mundiales de globalización, la estructura de la familia y la sociedad han cambiado. El Sistema Educativo y su estructura también han cambiado. A pesar de ello y de lo que pudiera pensarse, tanto en el Sistema Educativo como fuera de él, las mujeres tienen una mayor representación y acceso a la educación formal, sin que esto suponga que en la realidad tengan las mismas posibilidades que los hombres. Las formas de discriminación se han vuelto más sutiles, menos visibles.

El Sistema Educativo actual no parece discriminatorio, es más bien integrador incluso se considera coeducativo orientado hacia alcanzar la calidad educativa. Por lo que resulta urgente aprender a vivir juntos y a convivir ante lo que plantea el mundo actual.

Ante este contexto de cambios estructurales, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) señala que es fundamental construir una escuela que se configure como un espacio de oportunidades que atienda las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno/a de Educación Básica, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural: que garantice las condiciones de inclusión, respeto, libertad y convivencia con los integrantes de la comunidad escolar, donde se

reconozca la capacidad de todos y todas para aportar al aprendizaje de los demás. (SEP, Plan de Estudios 2011:10-11)

En este sentido, se concibe la escuela como un lugar donde se da la interacción y el intercambio de ideas y conocimientos entre diversos actores: niñas-niños, maestras-maestros y autoridades educativas. Por ello, el papel transformador de la escuela está en manos del colectivo docente. Entre todas estas necesidades, es que surge el siguiente cuestionamiento:

**¿Cómo interpretan los docentes las políticas educativas de género que implican a las niñas y niños que cursan la Educación Primaria en la Escuela “Josefa Ortiz de Domínguez” de la Delegación Magdalena Contreras, para transformar la cultura escolar hacia la no discriminación?**

#### **1.4. Planteamiento de la Hipótesis de Trabajo**

A partir del planteamiento del problema y de la pregunta derivada del mismo es que se plantea la siguiente hipótesis:

**La interpretación que realizan los docentes sobre las políticas educativas de género que implican a las niñas y niños que cursan la Educación Primaria en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” de la Delegación Magdalena Contreras, no son las adecuadas para tender a una cultura escolar de no discriminación.**

#### **1.5. Planteamiento de los Objetivos de la Investigación.**

##### **1.5.1. Objetivo General**

**Recabar y analizar mediante una Investigación Descriptiva las percepciones que sobre la Política Educativa de género que tienen los docentes de la**

**Escuela Primaria “Josefa Ortíz de Domínguez” de la Delegación Magdalena Contreras para tender a fomentar una cultura escolar de no discriminación.**

### **1.5.2.Objetivo Específicos de la investigación**

- 1.5.2.1. Planear y realizar una Investigación Descriptiva que capte y analice las percepciones que sobre Política Educativa de género, tienen los docentes de la Escuela Primaria “Josefa Ortíz de Domínguez”**
- 1.5.2.2. Establecer un diagnóstico pertinente sobre el problema.**
- 1.5.2.3. Diseñar y plantear una posible solución al problema.**

## **CAPÍTULO 2. ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL ANÁLISIS INVESTIGATIVO**

### **2.1. Marco Histórico del Contexto en el cual se Presenta la Problemática Educativa**

La Magdalena Contreras, es una de las dieciséis Delegaciones Políticas del Distrito Federal. La presencia del hombre en este territorio se remonta al periodo que abarca del año 500 al 200 antes de nuestra Era. A esta época se le conoce como Preclásico Superior, caracterizado por una sobrepoblación extendida territorialmente en el área de Contreras y Anzaldo.

El desarrollo de esta cultura se interrumpió debido a la erupción del Xitle. Los habitantes huyeron a las partes más altas de la Sierra de las Cruces, buscando salir de la zona afectada, que se cubrió de lava hace aproximadamente 2,400 años. Aún en nuestros días siguen descubriéndose muestras de esta cultura debajo de la lava, en los pedregales.

Un ejemplo es el conjunto Arqueológico del “Cerro Mazatepetl”, está conformado por una pirámide y dos montículos a los lados. En el primer descanso de la pirámide se encuentran los restos de lo que fuera la deidad del sitio: 'la tortuga jaguar', que representaba la fertilidad de la tierra, la cual era la señora de los manantiales de los montes. En este sitio también se venera al dios del viento Ehécatl.<sup>4</sup>

El actual territorio de La Magdalena Contreras, perteneció a la nación Tepaneca, formando parte del Señorío de Coyoacán, el último emperador fue Maztla. En 1380, el sitio fue invadido por los aztecas, ya que este lugar podría representar una

---

<sup>4</sup> <http://www.mexicocity.gob.mx/12-02-13>

posición militar estratégica y un sitio ideal para la observación de fenómenos astronómicos, tales como la salida y la puesta del Sol. El Cerro de Mazatépetl es conocido también como el Cerro del Judío, pues en esta zona se encontraba una fábrica de textiles perteneciente a un judío. Maztlatzin reinó Coyoacán, donde se incluían los poblados de Contreras conocidos como Ocoteppec, Atlitic, Aculco y Totolapan, poblados que hoy en día, aún permanecen.

La Magdalena Contreras fue escenario de violentos enfrentamientos. En 1813, fueron saqueadas y abandonadas las Haciendas de San Nicolás Mipulco o Eslava, la de Contreras o Padierna y La Cañada. Sus propietarios huyeron hacia San Ángel y la Ciudad de México.

Durante diez años la guerra había destruido las propiedades e interrumpido las comunicaciones, así como arrancado a los hombres de sus ocupaciones tradicionales; los obreros habían desaparecido y sus esclavos huyeron en busca de la libertad.

A 17 años de la Independencia de México y con la creación del Banco de Avío, el país inicia su industrialización. A pesar de la inversión del Banco de Avío, el grueso del capital invertido provenía principalmente de los comerciantes y extranjeros. Los extranjeros que invirtieron capital en la industria textil eran a menudo comerciantes, entre ellos destacaban los franceses, quienes fundaron las principales fábricas de hilados, una rama de la industria del algodón.

El capital francés contribuyó a la construcción de dos fábricas grandes que funcionaron en México hasta 1846: la de Cocolapan, en Orizaba que tenía 11,500 husos, y la de La Magdalena, en México, fundada en sociedad con inversionistas mexicanos.

La fábrica de La Magdalena contaba con 8,400 husos y era una de las mejor equipadas. Junto a esta factoría se encontraba otra fábrica textil, "El Águila"; y a un costado de esta última, se construyeron 114 casas para los obreros; actualmente se les conoce como Barrio Las Calles.

El área de Contreras reunía condiciones inmejorables para el florecimiento de la industria textil. Una de ellas fue la cercanía y el acceso al Estado de Morelos, de donde se proveía de materia prima; más tarde se construyó la vía férrea México-Cuernavaca (ferrocarril del Balsas) que tenía comunicación con la red ferroviaria del país y que permitió el acceso de materia prima para la producción y circulación de bienes de consumo. La estación ferroviaria aún se encuentra a un costado de lo que fue la fábrica de La Magdalena.

Otra de las condiciones naturales fue la generosidad de los ríos Magdalena y Eslava, con un caudal abundante durante todo el año; sus aguas no solamente favorecieron a la región de Contreras, sino también a San Ángel en donde se fundaron las siguientes factorías textiles: "La Hormiga", "La Alpina" y "Puente de Sierra". Las características cerriles, la cañada de Contreras y las barrancas naturales, permitieron la instalación de plantas escalonadas conocidas como "dinamos", cada uno de ellos abastecía de energía hidroeléctrica a las factorías.

El clima apropiado facilitó la creación de las fábricas textiles. Como es sabido, la región del suroeste del Valle de México disfruta del clima húmedo casi todo el año, por la cercanía de la Sierra de las Cruces y por las lluvias constantes. Tal clima era adecuado para los tejidos porque evitaba que el hilo se reventara con frecuencia.

Algunos Padres de Familia de la comunidad escolar de la Escuela y el Profr. Jesús Vega Rincón quien iniciara su labor docente en 1967; narran que en el área conocida hoy como Zona Comercial de San Jerónimo es donde se encontraba una de las Fábricas; "La Josefina" y cruzando la calle, de lo que hoy es "Periférico" se encontraban las casas de los obreros. En un edificio desocupado de esa fábrica funcionaba la escuela para los hijos de los obreros. Para ellos es que fue construida la Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez", quien se cambió al edificio actual en 1968 y que presta servicio educativo a la comunidad de San Jerónimo desde el 27 de junio de 1967.

La Escuela Primaria, “Josefa Ortiz de Domínguez” Clave Económica 45-1371-407-00-x-019, se encuentra ubicada en Tarasquillo No. 30 Colonia Puente Sierra, Delegación, La Magdalena Contreras, Distrito Federal. C. P. 10110.



Panorámica del Edificio escolar: Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”

La escuela se incorporó al **Programa Escuelas de Calidad** en el ciclo escolar 2009-2010, en la Fase IX, al mismo tiempo en que se integra al Nuevo Modelo de Servicio Educativo en el Distrito Federal: **Escuelas de Jornada Ampliada**.

A partir del 24 de octubre del 2009 con este suceso, la escuela forma parte de un Modelo Educativo de Operación de las Escuelas de la Secretaría de Educación Pública para dar respuesta a las demandas sociales de las madres trabajadoras debido a que el horario de servicio es de 8:00 a 14:30 hrs.

Este programa ***Tiene el propósito de generar ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias***

***de los alumnos conforme a los propósitos de la educación pública básica y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de Líneas de Trabajo en la ampliación de la jornada escolar. (Rodríguez, 2009, p. 5)***

El horario de servicio es la principal razón por la que acuden alumnos de las colonias de los alrededores, y otros que acuden porque sus padres trabajan en las dependencias cercanas. (Comisión de Derechos Humanos, Instituto de Salud Mental, por ejemplo).

Por lo anterior la escuela cuenta con la característica que todo el personal que labora en ella únicamente trabaja un turno y el 50% del personal es de reciente incorporación a la escuela.

La Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, es de organización completa, de sostenimiento Federal, atiende 15 grupos: dos de Primer Grado, tres de Segundo Grado, tres de Tercero, dos de Cuarto Grado, dos de Quinto y tres de Sexto Grado.



El edificio escolar ha renovado su imagen. Está integrado por 15 aulas de clase.

Atiende alumnos y alumnas de las colonias Unidad Independencia, San Jerónimo Lídice, San Jerónimo Aculco, Héroes de Padierna, Cuauhtémoc, Cerro del Judío, San Bernabé, Los Padres, Pueblo Nuevo Alto y Bajo, La Carbonera, Las Cruces, San Nicolás Totolapan, Pedregal de Santa Teresa y Tizapan, desde 1968.

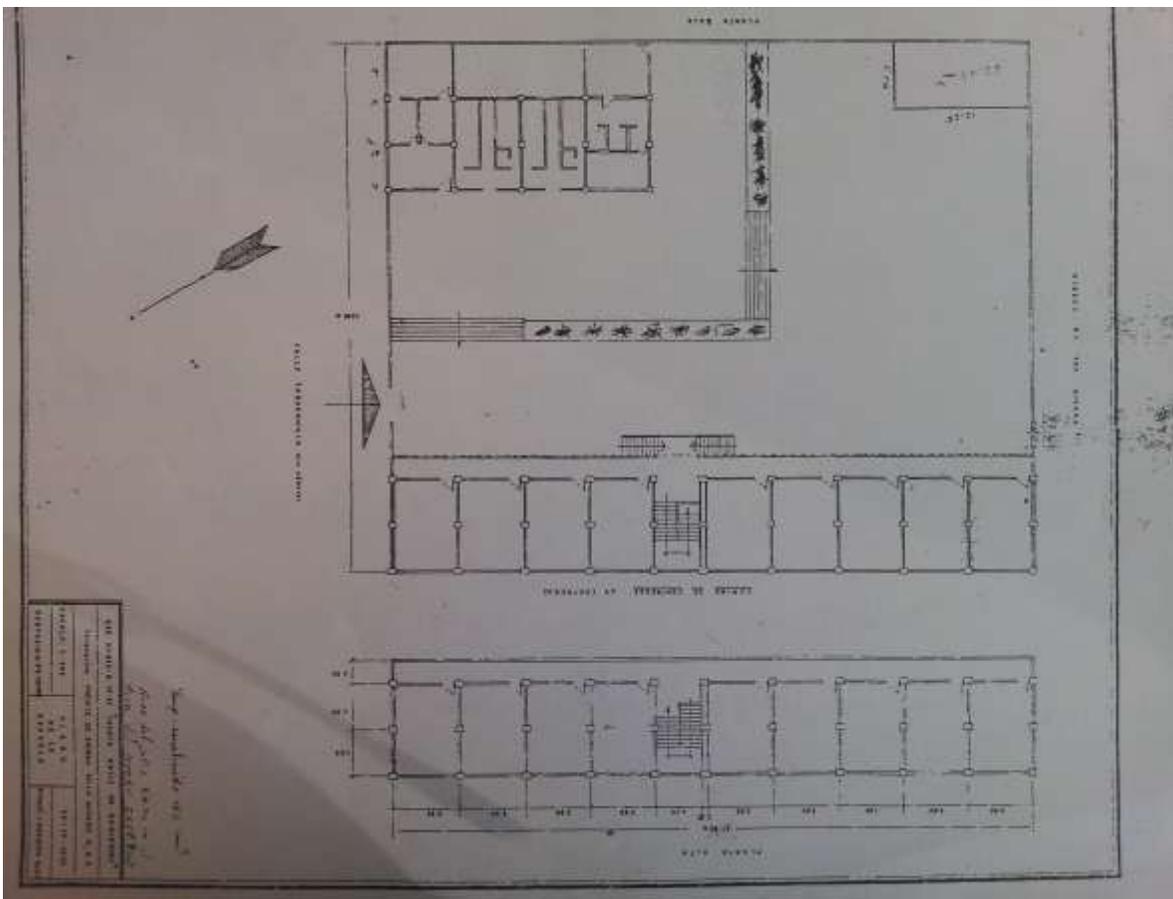
Las niñas y niños que asisten a esta Escuela, forman parte de familias de nivel socioeconómico medio bajo, la escolaridad de los padres de familia es: un 10% no terminó la Educación Primaria, un 50% cursó la Educación Primaria completa, un 20% terminó la Secundaria, un 20 %, son profesionistas. En un 75% ambos padres y madres trabajan y han descuidado el ámbito familiar reflejándose en el espacio escolar por la falta de apoyo con las tareas escolares y poca participación de los padres en las actividades escolares.



Las actividades escolares promueven un ambiente favorable para el desarrollo de niñas y niños.

El edificio es de dos niveles, cuenta con servicio de agua potable, energía eléctrica, teléfono, drenaje, alcantarillado, una escalera del edificio y otra construida de estructura metálica denominada “escalera de emergencia” que se utiliza para un fácil acceso de alumnos y alumnas a las aulas. Está distribuido en aulas de clase, Dirección Matutina, tiene un aula digital con 25 equipos de cómputo con servicio de internet, Un anexo que utiliza la Supervisión de la Zona Escolar 407, sanitarios para niñas y para niños, además de algunos anexos que únicamente son utilizados por la Secundaria para Trabajadores “Atlético” que funciona en este mismo edificio.

El patio escolar está dividido por una jardinera en el centro, lo que hace que a la vista se observen tres patios que tienen juegos didácticos pintados en el piso, además de la cancha de fútbol, basquetbol y voleibol.



\*Tomado de Archivo de la Escuela

Los grupos están integrados de la siguiente forma:

Grupo	No. De Alumnos		
	Hombres	Mujeres	Total
1º. A	14	18	32
1º. B	17	13	30
2º. A	16	16	32
2º. B	20	12	32
2º. C	22	11	33
3º. A	21	12	33
3º. B	16	13	29
3º. C	13	17	30
4º. A	20	14	34
4º. B	21	13	34
5º. A	14	19	33
5º. B	25	12	37
6º. A	23	9	32
6º. B	14	15	29
6º. C	16	17	33
TOTAL	272	211	483

Fuente: Plantilla del personal Docente 2012-2013

La escuela es reconocida en la comunidad por la calidad académica con la que egresan los alumnos del plantel, debido a que obtienen un lugar en la Secundaria de su preferencia, con base en los resultados de los Exámenes de Ingreso a Secundaria (IDANIS) que revelan el número de aciertos que las alumnas y alumnos alcanzan, del

mismo modo que los resultados de la Prueba ENLACE colocan a esta escuela en una posición dentro de las primeras diez escuelas de esta Delegación.

CCT	NOMBRE_CT	N_TURNO	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006
09DPR193 5B	JOSEFA ORTÍZ DE DOMÍNGUEZ	MATU TINO	537.93	542.40	554.50	550.25	572.5	565	542.8

Tomado de <http://201.175.44.205/Enlace/Resultados2012/Basica2012/R12CCT.aspx> 12-09-2012

El Personal que integra la plantilla docente en la escuela es el siguiente: <sup>5</sup>

N.P.	NOMBRE	RFC	FUNCION	GRADO ACADÉMICO
1.	SOSA DOMÍNGUEZ CECILIA	SODC650319MU0	DIRECTORA	MAESTRANTE
2.	NATIVIDAD SOTO IRVING OSVALDO	NASI8807185V9	ATP	LICENCIATURA
3.	LUNA ARGÜELLO AMARA	LUAA860908K95	ATP	LICENCIATURA
4.	LUGO CASTILLO ROSA MARÍA		ATP	LICENCIATURA
5.	VEGA RINCÓN JESÚS	VERJ461228LAA	ATP	NORMAL BÁSICA
6.	RAMÍREZ TORRES MARCOS	RATM590224CZ1	ATP	NORMAL BÁSICA
7.	MURUETA ROCHÍN KAREL ALEJANDRA	MURK840904MZ7	1° A	LICENCIATURA
8.	PÉREZ HERNÁNDEZ EXZA ZAMNA	PEHE831020ADA	1° B	LICENCIATURA
9.	VALENCIA DE LA PEÑA NORMA CAROLINA	VAPN840710TU9	2° A	LICENCIATURA
10.	RODRÍGUEZ MENDOZA MÍRIAM TRINIDAD	ROMM810720S75	2° B	LICENCIATURA
11.	HERNÁNDEZ SOSA AIDÉ	HESA800729TH8	2° C	LICENCIATURA
12.	RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ MARTHA LIDIA	RORM790621R96	3° A	LICENCIATURA
13.	TAPIA HERNÁNDEZ SONIA JUANITA	TAHS841208EX2	3° B	LICENCIATURA
14.	RICO SERNA MARTHA IGNACIA	RISM630201237	3° C	NORMAL BÁSICA
15.	FRAGOSO GONZÁLEZ GLORIA	FAGG500101NC2	4° A	NORMAL BÁSICA
16.	MARBÁN MOTA FRANCISCO JAVIER	MAMF8902242X2	4° B	LICENCIATURA
17.	CRUZ PORTILLA ANA ROSA	CUPA8701248M2	5° A	LICENCIATURA
18.	MONDRAGÓN GARDUÑO TERESITA DE JESÚS	MOGT700820GY8	5° B	LICENCIATURA

<sup>5</sup> Plantilla de Personal. Esc. Prim. 15-01-2011

19.	BECERRIL ACOSTA MARÍA ISABEL	BEAI63070826A	6°A	NORMAL BÁSICA
20.	PÉREZ HERNÁNDEZ DAVID ANDRÉS	PEHD861130V86	6° B	LICENCIATURA
21.	GARCÍA GUEVARA ARACELI	GAGA8612107M1	6° C	LICENCIATURA

El Personal especialista de Educación Física:

1.	PUGA ALVARADO MARÍA MAGDA	PUAM6502086I0	MAESTRA DE E.F.	LICENCIATURA
2.	MARTÍNEZ MONTES DE OCA GUADALUPE	MAMG8804208MA	MAESTRA DE E.F.	LICENCIATURA

El Personal docente especialista de la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular

1.	PRECIADO ROSAS MÍRIAM	PERM820216LKA	MAESTRA DE USAER	LICENCIATURA
2.	MARISCAL PIOQUINTO MARÍA DEL CARMEN	MAPC620817587	MAESTRA DE USAER	LICENCIATURA

Personal docente especialista de la Asignatura de Inglés

1.	KUME YAMAMOTO HARUKO	KUYH7703128M3	MAESTRA DE INGLÉS	BACHILLERATO
2.	MARTÍNEZ FLORES JANETTE		MAESTRA DE INGLÉS	BACHILLERATO

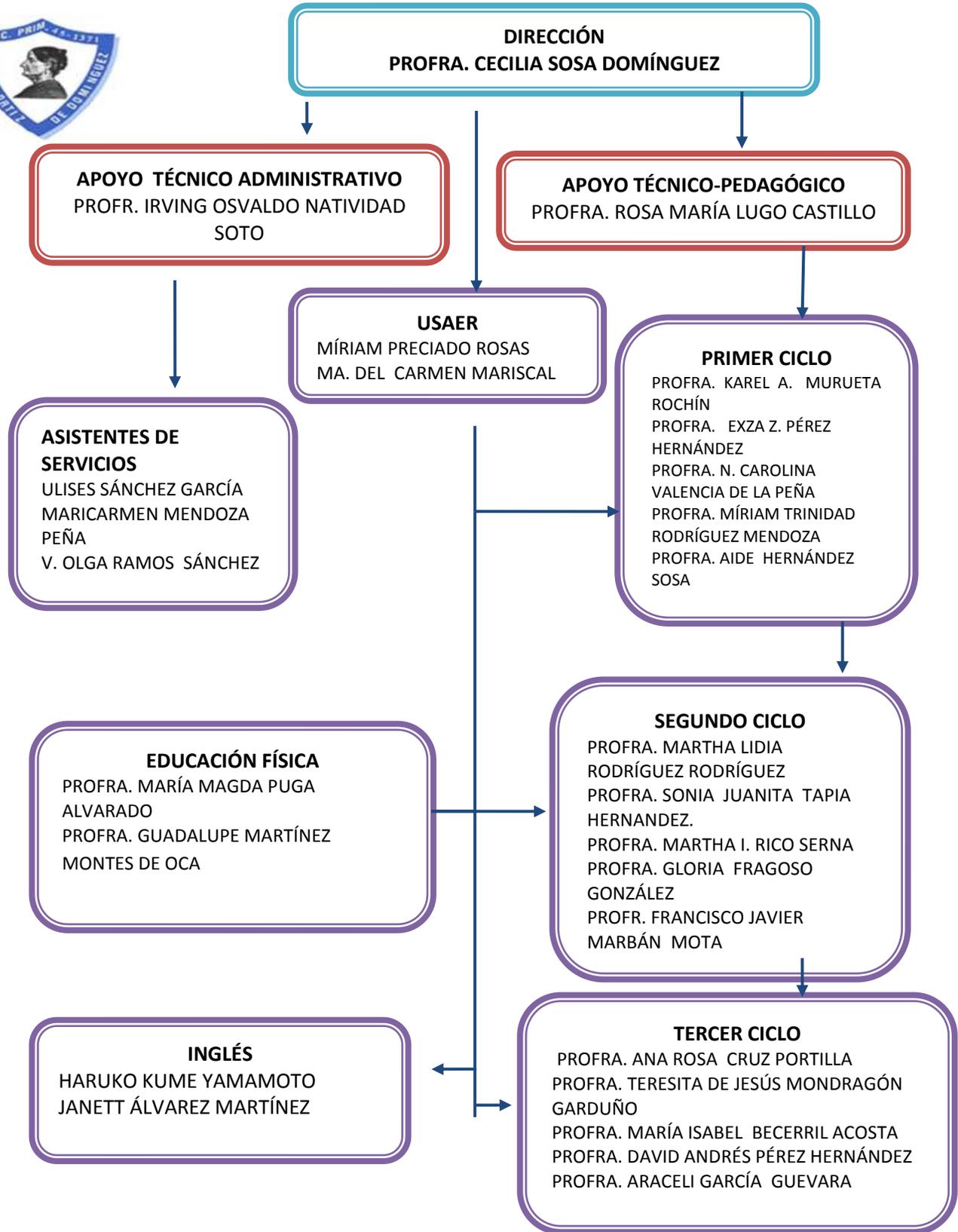
Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación

1.	SÁNCHEZ GARCÍA ULISES	SAGU6712228W1	CONSERJE	SECUNDARIA
2.	MENDOZA PEÑA MARICARMEN	MEPM740618J62	A.S.P.	SECUNDARIA
3.	RAMOS SÁNCHEZ VENTURA OLGA	RASV5007147R1	A.S.P.	BACHILLERATO

\*Tomado de la Plantilla de personal 2012-2013.

Una característica importante del Personal Docente, es decir de las maestras/os frente a grupo, es que de las 15 maestras/os 12 son egresadas de la Licenciatura en Educación, sólo 3 docentes tienen la Normal como formación académica. Son

jóvenes ya que cuentan entre 5 y 10 años de servicio, y un promedio de edad de 34 años. Están dispuestas a la actualización docente, han cursado estudios posteriores a la licenciatura y esto las presenta como un personal profesional preparado para realizar su tarea educativa con compromiso y responsabilidad.



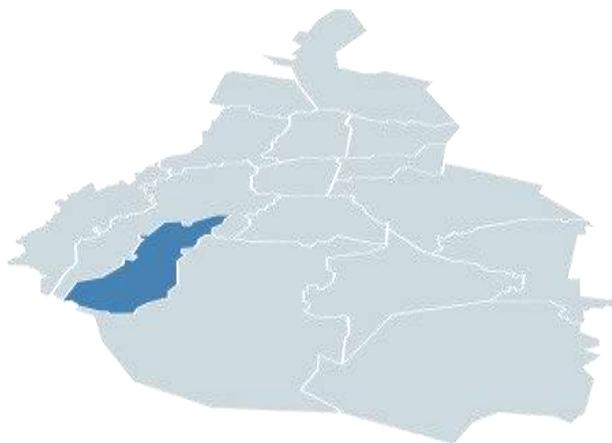
## 2.2. Contexto Geográfico en el cual se Presenta el Problema Educativo

La Magdalena Contreras, es una de las 16 Delegaciones en que se divide el Distrito Federal. Como órganos de gobierno de la Capital de la República, las Delegaciones están desconcentradas del Gobierno del Distrito Federal. Se localiza al Sur Poniente del Distrito Federal.

Sus Coordenadas geográficas extremas son: al Norte 19°20´ al Sur 19°13´ de Latitud Norte, al Este 99°12´ y al Oeste 99°19´ de Longitud Oeste.

La Delegación La Magdalena Contreras, colinda al Norte con la Delegación Álvaro Obregón; al Este con las Delegaciones Álvaro Obregón y Tlalpan; al Sur con la Delegación Tlalpan y al Oeste con el Estado de México y la Delegación Álvaro Obregón.

De las 16 Delegaciones, La Magdalena Contreras ocupa el noveno lugar en extensión, con una superficie territorial de 7,458.43 hectáreas, lo que representa el 5.1% del total territorial del Distrito Federal. De esta superficie, el 82.05% (6,119.46 has.) es área de conservación ecológica y el 17.95% restante (1,338.97 has.) es área urbana.



La Magdalena Contreras en el Distrito Federal

### 2.3. Análisis Poblacional y Socio-Económico en el Contexto de la problemática.

La Delegación cuenta con el 2.6% de la población total del Distrito Federal. De ésta, el 52.1% son mujeres y el 47.9% hombres. El grupo de edad más importante lo conforman los individuos de entre 15 y 24 años, estos representan el 17.8% del total.

AÑO	POBLACIÓN TOTAL			TASA DE CRECIMIENTO MEDIA ANUAL		
	DISTRITO FEDERAL		MAGDALENA CONTRERAS	PERIODO	DISTRITO FEDERAL	MAGDALENA CONTRERAS
	Número	Número	Participación Porcentual		%	%
1990	8,235,744	195,041	2.4	1980-90	-0.7	1.2
1995	8,489,007	211,898	2.5	1990-95	0.6	1.7
2000	8,605,239	222,050	2.6	1990-2000	0.3	1.3
2005	8,720,916	228,927	2.6	2000-2005	0.3	0.6

Fuente: INEGI// Censo de población y Vivienda 2005.

El crecimiento de su población en los primeros cinco años de la década, es de menos de la mitad de la que tuvo entre 1990 y el año 2000, ya que pasó de una tasa de crecimiento media anual de 1.3%, a solamente 0.6%.

Según un estudio elaborado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), esta Delegación se ubica en el quinto lugar de acuerdo al índice de marginación con relación al resto de las Delegaciones, lo que significa que los habitantes de la demarcación tienen una alta marginación dentro del Distrito Federal.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> DISTRITO FEDERAL. SECRETARÍA DE DESARROLLO ECONÓMICO  
<http://www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/lmc.pdf> 15-01-13

**POBLACIÓN TOTAL POR SEXO Y GRUPO DE EDAD  
EN LA DELEGACIÓN MAGDALENA CONTRERAS, 2005**

<b>GRUPO DE EDAD</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>%</b>	<b>MUJERES</b>	<b>%</b>
<b>0-4 Años</b>	19,172	8.4	9,748	8.9	9,424	7.9
<b>5-9 Años</b>	19,452	8.5	9,905	9.0	9,547	8.0
<b>10-14 Años</b>	20,111	8.8	10,261	9.4	9,850	8.3
<b>15-19 Años</b>	20,439	8.9	10,073	9.2	10,366	8.7
<b>20-24 Años</b>	20,361	8.9	9,713	8.9	10,648	8.9
<b>25-29 Años</b>	19,687	8.6	9,385	8.6	10,302	8.6
<b>30-34 Años</b>	20,521	9.0	9,695	8.8	10,826	9.1
<b>35-39 Años</b>	18,432	8.1	8,682	7.9	9,750	8.2
<b>40-44 Años</b>	15,555	6.8	7,274	6.6	8,281	6.9
<b>45-49 Años</b>	12,993	5.7	5,963	5.4	7,030	5.9
<b>50-54 Años</b>	11,053	4.8	5,019	4.6	6,034	5.1
<b>55-59 Años</b>	8,271	3.6	3,952	3.6	4,319	3.6
<b>60 años ó más</b>	19,900	8.7	8,497	7.7	11,403	9.6
<b>No identificado</b>	2,980	1.3	1,482	1.4	1,498	1.3
<b>TOTAL</b>	<b>228,927</b>	<b>100.0</b>	<b>109,649</b>	<b>100.0</b>	<b>119,278</b>	<b>100.0</b>

Fuente: INEGI// Censo de Población y vivienda 2005

ALUMNOS INSCRITOS, PERSONAL DOCENTE Y ESCUELAS, EN EDUCACIÓN PRIMARIA (CICLO ESCOLAR 2004/2005)

NIVEL	ALUMNOS		PERSONAL DOCENTE		ESCUELAS	
	D.F.	MAGDALENA CONTRERAS	D.F.	MAGDALENA CONTRERAS	D.F.	MAGDALENA CONTRERAS
PRIMARIA	999,167	25,868	36,684	853	3,408	71

Fuente: INEGI//Censo de Población y Vivienda 2005.

Por lo que respecta a la infraestructura educativa, la Delegación Magdalena Contreras cuenta con el 2.1% de las Escuelas Primarias que hay en la Ciudad.

## **2.4. El Marco Institucional de Actualización y Capacitación del Magisterio dentro del Área Geográfica de la Problemática.**

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, las Escuelas Normales mexicanas, fueron las responsables de formar a los docentes que el Sistema Educativo Nacional (SEN) requería.

A partir de mayo de 1992, con la firma del Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la descentralización educativa y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, se definen las atribuciones del Gobierno Federal y Estatal en materia de formación docente.

Derivado de este escenario, en 1995 surge el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP). Para coordinar estos servicios, la SEP creó la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS), que más tarde se convirtiera en la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS), esto en el D.F. ya que a causa de la descentralización, en cada uno de los Estados, se crearon Instancias de Actualización (IEA). (Arnaut, 2004, p. 27).

El propósito de la DGFCMS, es elevar la calidad de la educación a través de crear condiciones financieras, normativas, tecnológicas y de gestión que aseguren una oferta continua y permanente y de calidad para el docente.

Al inicio del PRONAP, el programa atendía la demanda de docentes participantes en el Programa Nacional de Carrera Magisterial, (También lo contempla el ANMEB) que surge como un sistema de estímulos de promoción horizontal para docentes, y se concreta como una demanda nacional e internacional, de responder a la demanda de la calidad educativa. Carrera magisterial desarrolla una cultura de evaluación, fomenta la formación continua de los docentes y reconoce los mejores desempeños profesionales en función del aprovechamiento escolar de los estudiantes (SEP, 2011, p. 3).

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), es una Unidad de la Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. encargada de la formación inicial de los docentes, así como la actualización y superación permanente de los maestros y directivos en servicio que atienden a la Educación Inicial, Especial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal, Indígena y Física en el D. F.

Derivado de su estructura, es responsabilidad de la DGENAM, el Centro de Actualización del Magisterio en el D. F. (CAMDF) que atiende la actualización y superación permanente de los maestros y directivos en servicio en los mismos niveles educativos que ya se mencionaron, además de que atiende un Jardín de Niños anexo a la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) cuatro escuelas primarias anexas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y una escuela Secundaria anexo a la Escuela Normal Superior de México (ENSM) que funcionan como laboratorios pedagógicos.

El CAMDF es una Institución oficial de la SEP, que tiene una oferta educativa para docentes y que además tiene una amplia experiencia en la formación docente, ya que su antecedente es el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que inició sus funciones desde 1945<sup>7</sup>.

## **2.5. Establecimiento de los Perfiles de Desempeño que se observan en el Grupo Magisterial del Sector de la Problemática**

Tomando como base la transformación del Sistema Educativo Mexicano y la preocupación por elevar la calidad educativa; siendo su referente internacional la duración de la jornada escolar, el número de días que los alumnos asisten a la escuela y el uso efectivo del tiempo de enseñanza, al decir de la SEP, (2010, p.5)

---

<sup>7</sup> <http://dgenamdf.tripod.com/cam/> 16-04-13

*En México, el Gobierno Federal tiene como prioridades elevar la calidad del servicio educativo para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, ampliar las oportunidades para reducir desigualdades entre grupos sociales, impulsar la equidad, desarrollar en los estudiantes mayores capacidades para construir y fortalecer la democracia en todos los espacios de la vida ciudadana y contribuir al logro de nuevas competencias en las personas para asumir los desafíos del desarrollo productivo y de la inserción del país en la economía global del mundo actual. Para ello, desarrolla diversos programas y proyectos novedosos que buscan ofrecer a los niños y jóvenes herramientas para su formación integral.*

En este marco, es que la Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. pone en marcha el Programa de Escuelas de Jornada Ampliada como una alternativa para mejorar la calidad de la educación en la Ciudad de México.

En este Modelo educativo de Escuelas de Jornada Ampliada se caracteriza al docente que se requiere para que entre otros elementos; contribuya a enfrentar los desafíos actuales de la Escuela Pública y de la Educación Mexicana.

La caracterización del docente que se requiere para cubrir las necesidades educativas del Siglo XXI se encuentra en los Lineamientos para las Escuelas de Jornada Ampliada en el Distrito Federal;

Las maestras y los maestros:

- Se desarrollan profesionalmente al atender de manera colectiva y colaborativa los retos que plantea asegurar el aprendizaje de todos los alumnos.
- Propician un ambiente de confianza y respeto en sus grupos que estimula el aprendizaje; comparten con sus alumnos los objetivos a lograr.
- Transforman sus aulas en espacios agradables que motivan el trabajo.
- Favorecen actividades que privilegian la lectura, la escritura y la expresión oral, usan los materiales con que cuenta la escuela.

- Construyen y comparten con sus alumnos normas de convivencia que favorecen el trabajo cotidiano.
- Analizan los logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos, establecen estrategias y ajustan su planeación.
- Reflexionan sobre las formas e instrumentos de evaluación, fomentan diversas modalidades para identificar los logros educativos y tomar medidas de atención pedagógica. Favorecen en sus alumnos la autoevaluación.
- Manejan las TIC y promueven el uso didáctico de la computadora; ejercen su función mediadora entre la tecnología y el aprendizaje de sus alumnos.
- Con el apoyo de los especialistas, crean un plan estratégico para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Reconocen necesidades de formación como grupo y como individuos; analizan, valoran y definen, junto con las instancias responsables de la formación y actualización correspondientes, estrategias para el fortalecimiento de competencias profesionales.
- Propician el acercamiento con los padres; informan del aprovechamiento de los alumnos, convocan reuniones periódicas para discutir los avances o dificultades en el aprendizaje y establecen compromisos conjuntos.
- Propician la participación de los alumnos en eventos y proyectos comunitarios con intencionalidad formativa: organización de ferias y exposiciones, servicios a la comunidad, interactúan con los responsables de centros culturales, consultan la biblioteca de la comunidad y participan en algún proyecto de reorganización de la misma; favorecen que los

estudiantes operen en situaciones “reales” y “auténticas” recuperando las formas de aprendizaje de la comunidad.

- Promueven en sus alumnos el uso de materiales reciclados, reusados y reutilizados. Fomentan el cuidado de las áreas verdes.
- Favorecen hábitos que ayudan a tener una vida saludable.

Atendiendo las necesidades educativas enunciadas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 la SEP, con base en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) establece los perfiles de desempeño de las competencias docentes para trabajar con el nuevo currículo.

Los perfiles de desempeño incorporan las siguientes competencias docentes:

- ✚ Dominio de los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- ✚ Dominio de los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.
- ✚ Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
- ✚ Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
- ✚ Contribuye a la formación de un ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.

- ✚ Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
- ✚ Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- ✚ Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- ✚ Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
- ✚ Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, DGFCMS, 2009:18)

Los perfiles que se mencionan mantienen una estrecha relación con la propuesta de Phillippe Perrenoud (2007), quien menciona 10 Nuevas Competencias para Enseñar, resaltando que el papel del docente con estas competencias y su labor de enseñar, requiere poner los conocimientos en conexión con las prácticas sociales, el autor las encuadra de la siguiente forma:

- ✚ Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- ✚ Gestionar la progresión de los aprendizajes
- ✚ Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación
- ✚ Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo

- ✚ Trabajar en equipo
- ✚ Participar en la gestión de la escuela
- ✚ Informar e implicar a los padres
- ✚ Utilizar las nuevas tecnologías
- ✚ Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- ✚ Organizar la propia formación continua

Es fundamental reconocerse como docente dentro de este marco de competencias docentes que hoy por hoy, requiere la transformación de la práctica educativa.

## **CAPÍTULO 3. EL MARCO TEÓRICO INHERENTE AL PROBLEMA**

### **3.1. El Marco conceptual y su contrastación en el Marco Referencial**

#### **3.1.1. La Globalización**

Hoy en día, las sociedades de todo el mundo están sufriendo cambios vertiginosos atribuidos a la Globalización. La Globalización es un término que se asocia a un modelo económico, al tiempo que hace referencia a diversos acontecimientos que enmarcan el devenir histórico de los países, en su economía y cultura. Al decir de Chomsky, con ***La expansión del capital a nivel mundial – hoy conceptualizada como su globalización – recibió un impulso cualitativo a partir de los años setenta***, (Chomsky y Dieterich, 1995, p.55) y se caracterizó por el libre flujo de la economía, es decir de capital, no sólo económico, sino también humano.

Es en este contexto global es que se concibe la idea de la “Aldea Global” comprendida como un mundo sin fronteras para la comunicación, pero que en el día de hoy, la mundialización sin fronteras, es dirigida por los países poderosos y por sus intereses indudablemente, económicos... ***la “guerra económica global” es por la repartición de la riqueza planetaria***. (Chomsky y D., 1995, p. 52).

La tendencia de la globalización es el movimiento del capital y el mercado mundial, con un flujo económico, en el que los procesos de producción de las mercancías determinan la ubicación de las naciones en el mundo. Así, los países en un ***“Primer Rango” gobiernan y explotan, los pueblos de “segundo” y “tercer rango” sirven y entregan***. (Chomsky y D., 1995, p. 55)

De manera cotidiana se define a la globalización como ***Todos aquellos procesos mediante los cuales los pueblos del mundo se incorporan a una sociedad mundial única***. (Albrow, King, 1990, p. 8) Por lo que se habla de globalización de la

economía, del mercado, de la información, de la educación, de la política, de la cultura, de la comunicación y hasta del narcotráfico. Se ha generalizado el término aunque a decir verdad, hasta hoy en día el término alude a los procesos de cambio inmediatos, que viven las sociedades del mundo.

Con estos postulados de la globalización los países ricos instauraron un Gabinete Global con un pequeño número de integrantes constituido por los siete países altamente desarrollados, (G-7), creando una mayor pobreza y desigualdad social, subordinando a su economía, a las naciones de América Latina. El intercambio de mercancías, personas e información constituyeron un mercado internacional y una gran diversidad de culturas que vieron nacer a la Tercera Revolución Industrial y que dieron al mercado nuevas fuentes de energía, biotecnología, informática, tecnología espacial, etc.

Con la internacionalización del mercado a nivel mundial, se consolidaron los procesos comerciales con una organización y división del trabajo, en el que los altos salarios desproporcionados percibieron una sociedad global basada en el Ciberespacio, los equipos multimedia y la información.

Adam Smith, David Ricardo, Henry Fayol y otros estudiosos de la economía clásica atribuyeron a la educación una noción de inversión, dado que su perspectiva era considerar **que “el capital más valuable de todos los capitales es el que se invierte en seres humanos”**. (Chomsky y D., 1995, p. 85) Sin embargo, sus postulados no son únicos, en estos tiempos de transición y de cambio muchos son los paradigmas y posturas que han abordado esta temática, desde la economía, la sociología, la psicología y la educación, admitiendo que ésta, la era de la información, corresponde a una nueva **Sociedad del Conocimiento**, que al decir de (Tedesco, 2000, p. 57) **pretende dar respuesta a los nuevos desafíos de la educación**.

En su acontecer histórico el conocimiento ha ido acompañado por una gran desigualdad, desde antaño el conocimiento estaba destinado a los más poderosos,

además de sexo masculino, imperaba una lucha social de los poderosos contra los menos favorecidos. En esta nueva era se concibe a una nueva Sociedad del Conocimiento, como un ideal, un ideal de conseguir un ámbito público del conocimiento (UNESCO, 2005, p. 17).

Formar a los nuevos y nuevas ciudadanos/as de los distintos países, es la responsabilidad social que se ha otorgado a la educación, asumiendo que requiere una reforma sustancial con un modelo de desarrollo educativo que se adapte a las exigencias del mercado económico.

Y es en este mercado económico en el que se insertan Organismos Internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), quienes regulan la economía mundial capitalista y que siguiendo a (Chomsky y D., 1995, p. 68) **se trata de organismos ejecutivos del capital, mientras que el cerebro y centro de decisiones se encuentra en el Grupo G-7.**

El Banco Mundial (BM), la UNESCO, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) son cuatro de los organismos internacionales que tienen una gran influencia en las políticas educativas de los países subdesarrollados, prestan asesorías a los gobiernos de los países en materia de educación, economía, desarrollo, etc. Su inversión en educación se considera que impacta también en la economía. **Al comenzar los años noventas, el Banco... está listo para ayudar a que las naciones en desarrollo resuelvan sus enormes necesidades de desarrollo educativo** (Chomsky y D., 1995, p. 83)

El BM se ha interesado por los temas sociales con el fundamento en una razón de tipo humanitaria, considerando que invertir en capital humano da rendimientos en la economía de los países, y al decir de Chomsky y D., 1995, p. 77) **navegan por lo tanto, bajo la bandera del desarrollo humano sostenible o del mejoramiento del**

***“capital humano” como precondition para alcanzar las condiciones de vida de las metrópolis.***

La intervención del Banco Mundial desde su creación en 1944, ha mediado en el financiamiento y reconstrucción de los países europeos, posterior a las guerras mundiales, y en el caso de la educación tuvo su primera intervención en 1963 en la Educación Secundaria en Túnez, expandiendo su ayuda a programas sociales.

***Desde entonces el Banco ha comenzado a ser una de las fuentes externas de financiamiento más importantes para el desarrollo educativo, otorgando cerca de 15% de toda la ayuda externa a la educación.*** (Maldonado, 2000, p. 3)

La organización de la educación, ha sufrido distintas reestructuraciones - a nivel mundial y local- con la intención de responder a las necesidades de la nueva sociedad que se inserta en un mundo globalizado. La educación se ha constituido en un elemento importante en esta era de globalización y de conocimiento.

### **3.1.2. La globalización en América Latina.**

***Con la crisis de la deuda externa en 1982, inicia lo que se llamó la década perdida en América Latina, durante la cual llegó la ola neoliberal promovida y avalada por el Consenso de Washington,*** (Villarreal, 1998, p. 145). Lo que empujó a los países Latinoamericanos a una economía nueva, con mercados libres.

La economía de los países del mundo ha sido analizada bajo distintos paradigmas económicos<sup>8</sup>, que en términos de (Kuhn, 2000, p. 45) han representado las *Revoluciones Científicas* que tratan de explicar la realidad en la economía del mundo, y que han formulado el rol que debe asumir el Estado con su participación en el gasto público y las inversiones, generando empleo y ofreciendo respuestas a los problemas sociales.

---

<sup>8</sup> Thomas S. Khun en su libro *El camino desde la estructura* menciona: *la característica esencial de las revoluciones científicas es su alteración del conocimiento de la naturaleza...*

Es así como se escucha hablar del Liberalismo Clásico y Neoliberalismo, como doctrinas económicas que basadas en sus propios principios que regulan el libre mercado, el comercio, los presupuestos y la política monetaria que está respaldada en la moneda estadounidense, el dólar.

El neoliberalismo en sus principios establece que al decir de (Villarreal, 1998, p. 153) ***El estado debe eliminar su participación directa a través de las empresas públicas, vía la privatización de éstas y debe disminuir al mínimo su intervención indirecta en la economía a través de políticas de protección, regulación o fomento...*** el estado deberá convertirse en regulador del mercado y su competitividad como actividad principal de producción de recursos, asignarlos y distribuir los beneficios.

Transitar de una economía en la que el Estado es omnipresente a otra de libre mercado no ha garantizado en América Latina que se promueva una economía competitiva en la productividad y equitativa en la distribución de los recursos y beneficios.

En América Latina persiste la idea de que en algún momento llegará a ser un continente desarrollado. Con la hipótesis de que la globalización ha impactado en la educación, hoy por hoy América Latina enfrenta grandes desafíos, por un lado requiere cubrir los rezagos del siglo pasado: universalizar la cobertura en la educación, preescolar, primaria y secundaria y mejorar la calidad de la enseñanza. Por otro lado debe alcanzar los desafíos del Siglo XXI en tecnología, uso de los recursos de la información, el crecimiento económico y cultural.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) es uno de los Organismos de las Naciones Unidas. Ésta, es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas y su sede está en Santiago de Chile. Se fundó para contribuir al desarrollo económico de América Latina, coordinar las acciones encaminadas a su promoción y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las

demás naciones del mundo. Posteriormente, su labor se amplió a los países del Caribe y se incorporó el objetivo de promover el desarrollo social.

La CEPAL tiene dos sedes subregionales, una para la subregión de América Central, ubicada en México, D.F. y la otra para la Subregión del Caribe, en Puerto España, que se establecieron en junio de 1951 y en diciembre de 1966, respectivamente. Además tiene oficinas nacionales en Buenos Aires, Brasilia, Montevideo y Bogotá y una oficina de enlace en Washington, D.C.

Tiene la CEPAL programas de trabajo que se atribuyen al crecimiento económico de los países para insertarse en la economía mundial, políticas macroeconómicas y de crecimiento, financiamiento para el desarrollo social, incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo regional, políticas de desarrollo sostenible y de asentamientos humanos, de recursos naturales e infraestructura, políticas de gestión pública, de actividades subregionales en México, Centro América y el Caribe.

A través de la CEPAL se reúnen los datos estadísticos en materia de educación, se diseñan los Acuerdos y Políticas educativas que han de gestionarse ante la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Las reformas de los sistemas educativos en América Latina ocupan hoy un lugar primordial en las agendas de la política pública. Los avances educativos latinoamericanos han introducido reformas educativas que giran alrededor de la cobertura y acceso a la educación, que no han impactado en términos de eficiencia y calidad. (Chomsky y D., 1995, p. 89) desarrolla la idea:

*La educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo. En las actuales condiciones del subcontinente son de mayor importancia factores ya mencionados como: la carga de la deuda externa e interna; la capacidad de ahorro interno, el grado de desarrollo de la tecnología productiva, la distribución del ingreso, la eficiencia o el grado de corrupción de la burocracia estatal y la situación de los mercados mundiales de mercancías y capitales.*

El desempleo, la pobreza, la desigualdad en los ingresos de los Latinoamericanos son elementos sustantivos que en la economía han desprotegido a las naciones. En el estudio realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL 1986) en el que analiza el comportamiento del desempleo y los ingresos que se perciben en los países Latinoamericanos. Implica, de acuerdo con (Chomsky y D., 1995, p. 130) que ***los arquitectos de la aldea Global no pueden mejorar la oferta del empleo y por ende, el nivel de vida de las mayorías del tercer Mundo.***

La naturaleza del proyecto educativo latinoamericano basado en un crecimiento económico que permita a las naciones transitar a la economía mundial, deberá sostenerse de la educación.

La CEPAL y la UNESCO (2005), en su informe ***Invertir mejor para invertir más,*** han venido sosteniendo desde hace más de diez años que:

***La educación es el medio privilegiado para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, tender puentes de comunicación en sociedades multiculturales, y fortalecer democracias basadas en el ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía.***

Los parámetros son la eficacia, eficiencia y calidad de la educación a través de una nueva organización de la administración pública.

### **3.1.3. El Consenso de Washington.**

Al decir de (Villarreal, 1998, p. 33) el Consenso de Washington (DCW) ***es un paradigma o modelo de transición agotado pero no obsoleto, dado que la dirección del cambio a economías de mercado abiertas y competitivas es una realidad que persiste y está determinada por el capitalismo global.*** También conocido como consenso neoliberal, surge en una reunión de ministros de economía latinoamericanos con organismos internacionales como el BM, FMI, BID, la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos, reunidos en Washington en noviembre de 1989. En esta reunión se define el llamado Consenso de Washington que consiste en diez lineamientos de ajuste para

estabilizar los problemas económicos de la región latinoamericana, consideradas como reformas de primera generación que incluyeron la miscelánea fiscal, los subsidios, el tipo de cambio, el comercio exterior, la inversión extranjera, la privatización de empresas paraestatales, garantizar los derechos de propiedad y la desregularización del mercado para promover la competencia. Con esta medida se procuró responder a la crisis de la deuda externa en países de América Latina que estaban caracterizados por modelos económicos basados en la intervención del Estado y del gobierno.

Con estas reformas se trato de “hacer más con menos”, es decir, se cancelaron programas innecesarios, se redujo el tamaño de la burocracia en Dependencias del Gobierno, apareció el término de simplificación administrativa, el cierre o privatización de empresas públicas, la reducción de contratos al personal o aparecieron los retiros voluntarios, se contrataron empresas privadas para la prestación de servicios públicos y se descentralizaron operaciones y funciones a los gobiernos estatales o locales.

La mayor crítica a este consenso, fue la distancia abismal que se generó en la brecha entre ricos y pobres, debido a que se favorecieron las reglas del mercado por encima de las responsabilidades del Estado en lo que a justicia social se refiere.

Siguiendo a (Villarreal, 1998, p. 46) ***El Estado debe cumplir una nueva función, como garante de la democracia, como promotor del desarrollo económico y como proveedor de los servicios públicos...*** en este contexto neoliberal, se requiere un Estado que favorezca la igualdad y la equidad.

#### **3.1.4. La globalización en México.**

En este contexto de lo global, el neoliberalismo se presenta en México con la crisis financiera, a principios de los años ochentas, en 1982, para ser precisos, se puso de manifiesto la necesidad de hacer una restructuración en las finanzas públicas y en los servicios públicos. Con la crisis económica de 1994, la situación empeoró con la

pérdida del poder adquisitivo del salario mínimo, el tipo de cambio sobrevaluado y los sucesos políticos denominados el “error de diciembre” colapsaron la economía en 1995. La globalización financiera impactó en el desempeño de los programas económicos emergentes, en la política, el narcotráfico, la migración, la democracia en el régimen político del país, que incluso se consolidó durante el gobierno de Zedillo, al realizar elecciones presidenciales que fecundaron un cambio del partido en el poder.

Los procesos que se mencionan aluden necesariamente a los procesos de transición hacia la globalización.

En este contexto y con el argumento de que el Sistema Educativo Mexicano estaba trazado bajo un esquema organizacional post revolucionario de 70 años atrás, se han sucedido una serie de acontecimientos que promueven la transformación del estado, su estructura en las instancias de gobierno y, también para la educación. Este escenario ha promovido cambios radicales a un ritmo acelerado, no sólo en la política partidista, sino también en la participación social.

Las reformas que han ido naciendo en el país, contemplan, al decir de (Villarreal, 1998, p. 274) ***la Reforma Legal del Estado mexicano ha sido un perfeccionamiento profundo de sus leyes electorales... Se trata de un esfuerzo de la sociedad política, la sociedad civil y el Estado.***

Para México insertarse en la globalización y las economías globales requirió de grandes ajustes en la norma jurídica, que se vio impulsada por la entrada de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), como un primer paso para establecer acuerdos internacionales con otros países, ya que el TLCAN no es sólo un acuerdo comercial, sino da cauce a nuevas políticas y estrategias, que implican replantear una nueva realidad del país. Los acuerdos en materia de migración, extradición, recursos ambientales y educación, por ejemplo.

### 3.2. Políticas Educativas Internacionales y su impacto en México.

La educación en el mundo ha sido influenciada de forma sustancial por las políticas internacionales que a manera de políticas educativas, han emanado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), quien a través de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial.

La UNESCO no permaneció ajena a la evolución y resultados estadísticos de sus organismos, Edgar Faure y otros, en 1973 presentaron un informe titulado *Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana*, en él, afirma **que los progresos de la educación acompañan a los de la economía.** (Faure, 1973, p. 32)

(Faure, 1973, p. 49) **sostiene que el pasado ejerce efectos poderosos sobre la educación**, vinculando la evolución de la educación a la evolución de la sociedad. Y es en este sentido en que haciendo un recuento en la historia del hombre y la sociedad se advierten los progresos en la educación, el desarrollo que la misma ha tenido desde la época primitiva hasta la sociedad actual. Al mismo tiempo en que la educación ha ido evolucionando, sus actores y todos los elementos que a ella se refieren, también han evolucionado. Tal es el caso de los maestros, los alumnos, los programas y la escuela misma.

En esta evolución de la que Faure habla, se inserta también la evolución en la economía, con los efectos que se han tenido desde las guerras mundiales, la revolución industrial y que de manera colateral han impactado en la evolución y desarrollo de la educación.

Al decir de (Faure, 1973, p. 63) **se viene sintiendo desde el comienzo de este siglo... exigir a la educación que se adapte más, por una parte a las necesidades de la sociedad, en especial a las exigencias económicas...** y es en este orden de ideas que se inserta la necesidad de adaptar a la educación a las

necesidades sociales, a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, a la reconstrucción de los modelos educativos encaminados a la capacitación laboral, a la formación de mano de obra y competencia laboral, reservando a la educación esta responsabilidad social.

Lo anterior es la razón por la que la economía y la política estrechan sus lazos para asignarse el control de la educación, promoviendo programas políticos que respondan a cubrir las necesidades de la sociedad y con ello, favorecer también a la economía. El desarrollo de la educación vinculada a la política y a la economía pretende ofrecer a las personas educación. Una educación que responda a la exigencia social.

En la época actual, la exigencia en educación está encaminada hacia la escolarización universal, pretende dar educación a todos los ciudadanos del mundo que no se conforma, con una pura alfabetización. Siguiendo a Faure (1973, p. 135) ***la igualdad de acceso a la enseñanza sólo es una condición necesaria, pero no suficiente de la democracia de la educación.*** Se requiere de una educación que ofrezca igualdad de oportunidades a los estudiantes, por lo que requiere una amplia transformación de la estructura educativa, en sus contenidos, en sus formas de enseñanza, en la formación pedagógica de sus docentes que en idea de (Faure, 1973, p. 145) reitera,

*...una formación pedagógica de los enseñantes centrada en el conocimiento y el respeto de los múltiples aspectos de la personalidad humana, la sustitución de la selección por la orientación; la participación de los usuarios en la elaboración de políticas y en la gestión de las instituciones educativas; la descentralización y la desburocratización de la actividad educativa.*

Ante la nueva era de la información y globalización, el ser humano debe enfrentar nuevos retos, desde la economía, la cultura y la educación. Corresponde a la Educación satisfacer las necesidades de aprendizaje de los seres humanos para que se logre disminuir las desigualdades que la globalización ha traído consigo. Para ello

se requiere crear un nuevo tipo de persona, que al decir de (Faure, 1973, p. 33) ***Es preciso que el hombre nuevo sea capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales, de concebir las prioridades y de asumir las solidaridades que componen el destino de la especie.***

Mirarse a sí mismo como ser individual, pero también con una identidad colectiva, como parte de la sociedad a la que pertenece, y como parte del planeta en sí. Con esto, se deja la responsabilidad del cambio a la educación.

Los países del mundo se han comprometido con esta universalización de la educación, admitiéndola como un derecho y como un requisito para el mismo desarrollo económico, por lo que en La Conferencia Mundial sobre Una Educación para Todos en Jomtien, Tailandia en 1990, en un marco de garantizar satisfacer las Necesidades Básicas de aprendizaje en un tiempo limitado el Artículo I de la Declaración Mundial sobre una Educación para Todos, (UNESCO, 1990) afirma que ***cada persona –niño, joven, adulto- deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.***

El fundamento está en las Metas establecidas en los acuerdos Internacionales sustentados en la Conferencia de Jomtien, Tailandia; (UNESCO,1990):

- *Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.*
- *Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto de educación considerado “básico”) y terminación de la misma, hacia el año 2000.*
- *Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de catorce años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.*
- *Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.*

- *Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del en la salud, el empleo y la productividad.*
- *Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación — incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social — evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.*

Más tarde en 1996, en el Informe de Jacques Delors a la UNESCO (Delors, 1996, p. 34) se habla ya de Competencias con los 4 Pilares de la Educación que contemplan básicamente que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia
- Recordar los imperativos de la alfabetización y de la educación básica para los adultos Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

En la Conferencia en Dakar, 2000, se hace una revisión de los logros alcanzados desde Jomtien, y se concluye que las seis metas deberán cumplirse en un plazo que alcanza hasta el año 2015.

La comunidad Internacional se fijó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (26-28 de abril de 2000) seis objetivos en materia de Educación Básica para alcanzarlos de aquí al año 2015. Se encomendó a la UNESCO el seguimiento de dichos objetivos y la coordinación con las demás instituciones organismos y

programas interesados de las Naciones Unidas. Los seis objetivos de Dakar son los siguientes:

1. *Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.*
2. *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*
3. *Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.*
4. *Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.*
5. *Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.*
6. *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales*

Asimismo en uno de sus puntos señala: ***dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas [...]. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida***, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de para exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados.

En la Cumbre del Milenio (2000) también se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo destacan: ***lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.***

Este último objetivo tiene, como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza Primaria y Secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.

Es así como los Acuerdos Internacionales impactan al interior de nuestro país y ponen de relieve el trabajo por competencias que se propone buscar la transversalidad de la enseñanza, promoviendo un cambio en el modo de actuar de los/as docentes que impacte en el desarrollo de las competencias de nuestros alumnos/as.

### **3.3. Las Competencias en los Sistemas Laborales.**

#### **3.3.1. Proyecto Tuning.**

En el contexto actual se demanda que las personas respondan a demandas complejas en distintos ámbitos de su vida. A nivel nacional e internacional, dentro del Sistema Educativo se demanda que se formen recursos humanos preparados para enfrentar nuevos retos, nuevas necesidades que la sociedad actual requiere.

Los sistemas educativos tradicionales de enseñanza han sido rebasados debido a que se limitan a formar a los estudiantes dentro del espacio escolar basando sus procesos cognitivos y socio afectivos a suposiciones de la realidad.

Con este argumento es que desde los años noventa surgieron reformas curriculares que pretendieron impactar en los programas educativos, formación profesional de los docentes, resultados educativos y demandas sociales.

El Proyecto Tuning es uno de los proyectos más importantes en la Educación Superior en Europa, que se ha ido expandiendo en este continente, hacia América Latina y México, es el proyecto llamado *Tuning Educational Structures in Europa*, que se traduce en “*afinar las estructuras educativas en Europa*”

El Proyecto Tuning en Europa, surge como una propuesta cuyo origen proviene de las Universidades de los países integrantes de la Unión Europea, pretenden rediseñar los currícula a partir de puntos de referencia comunes para poderlos comparar, respetando la autonomía y su diversidad.

Los países participantes eligieron este vocablo inglés “*to tune*” que significa afinar en términos musicales, término que se mantiene en gerundio para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará. Esta afirmación porque se considera que la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales.

*Este proyecto surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior ante los acelerados cambios de la sociedad, por lo que en 1998 se inicia un proceso por cuatro ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, quienes reunidos en la Universidad de la Sorbona en París, Francia analizan que ante los cambios en el ámbito educativo y laboral que conlleva a la diversificación de carreras profesionales las universidades tienen la obligación de proporcionar a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.*

Esta Declaración de la Sorbona, en Paris es el antecedente para que en 1999 se lleve a cabo la Declaración de Bolonia<sup>9</sup>, Italia, orientada a facilitar el reconocimiento tanto social como académico de las titulaciones que permita a los ciudadanos utilizar sus calificaciones, competencias y destrezas en todo el ámbito de enseñanza superior europeo. De aquí se deriva la necesidad de contar con un sistema de garantía de calidad que brinde confianza, relevancia, movilidad y compatibilidad al espacio europeo a través de la evaluación, acreditación y certificación.

Para atender estas necesidades se pretende que con el Proyecto Tuning se desarrollen cuatro líneas de acción:

- a) Las competencias genéricas
- b) Las competencias específicas de las áreas temáticas

---

<sup>9</sup> La Declaración de Bolonia : <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501> 18-04-13

- c) El papel del sistema *European Credit Transfer System* (ECTS) como Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos y,
- d) Enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad (Tuning, 2001-2002)

La metodología del Proyecto Tuning está basada en los resultados de aprendizaje y las competencias:

- Tendencia general de la educación superior
- Cambio de paradigma: desde un enfoque orientado a los docentes a un enfoque orientado a los estudiantes.
- Educación menos especializada en el primer ciclo
- Mayor flexibilidad en los Programas de Primero y Segundo ciclos.

En un proceso de seguimiento y compromiso con las primeras Declaraciones y los objetivos del proyecto, se continúa con la Convención de Salamanca, España en marzo del 2001, donde se refuerza la necesidad de los estudiantes para continuar sus estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa.

Estos planteamientos se refrendan en Praga, Checoslovaquia, en la que de forma general se afirma que se considera a la educación como un bien público y una responsabilidad pública que favorece y condiciona el progreso en el conocimiento, y se establece dar seguimiento a los objetivos de la Declaración de Bolonia.

### 3.3.2. El Proyecto Tuning en América Latina

El Proyecto Tuning América Latina, al igual que el Tuning Europeo, busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina, su meta es intercambiar información y colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto impulsado y coordinado por las Universidades de distintos países, latinoamericanos y europeos.

Este proyecto se creó en el 2004, sin embargo, también tiene como antecedentes Cumbres y Conferencias de los Ministerios de Educación latinoamericanos, respaldados por la Unión Europea, con el interés de crear un Espacio Común de Enseñanza Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe.

Las profesiones atendidas por el proyecto son: administración de empresas, educación, historia, matemáticas, arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería civil, medicina y química.

Cada profesión se aborda desde las cuatro líneas de trabajo; competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza y aprendizaje, créditos académicos y calidad de los programas.

<b>Cuadro 1</b>	
<b>Referentes del contexto internacional y nacional sobre competencias genéricas</b>	
<b>Internacional</b> <b>Competencias Genéricas para América Latina (1)</b>	<b>Nacional</b> <b>Atributos del perfil de egreso de cualquier profesionalista de Educación Superior en México CIEES (2)</b>
Instrumentales	
1. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1. Conocimientos básicos sobre el área de estudio.
2. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2. Habilidades para el Manejo de la computadora
3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3. La capacidad de análisis y síntesis
4. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4. La capacidad de organizar y planificar
5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	5. Conocimientos sobre un segundo idioma

6. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	No aplica
7. Capacidad de comunicación oral y escrita	6. Habilidad de comunicación oral y escrita
8. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	No aplica
9. Capacidad para tomar decisiones	7. Habilidad para la toma de decisiones Interpersonales
10. Compromiso ético	8. Actitud de ética profesional –valores-.
11. Capacidad de trabajo en equipo	9. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios y/o multidisciplinarios
12. Capacidad crítica y autocrítica	10. Actitud de crítica y autocrítica
13. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	No aplica
14. Habilidades interpersonales	11. Habilidad de [establecer] relaciones interpersonales
15. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	No aplica
16. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	12. Actitud [de reconocer a la] diversidad y multiculturalidad Sistémicas
17. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	13. La capacidad de aprender a aprender
18. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	No aplica
19. Compromiso con la preservación del medio ambiente	No aplica
20. Compromiso con su medio socio-cultural	No aplica
21. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	14. La capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
22. Capacidad de actuar en nuevas situaciones	15. La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
23. Capacidad creativa	16. La capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	No aplica
25. Compromiso con la calidad	No aplica
26. Capacidad para formular y gestionar proyectos	No aplica
27. Capacidad de investigación	17. Habilidad de investigación y/o desarrollo
28. Aprendizaje Autónomo*	18. La capacidad de autoaprendizaje
29. Liderazgo*	19. Habilidad de liderazgo
30. Conocimientos de otras culturas y costumbres*	20. Conocimientos culturales
29. No aplica	21. Conocimientos sobre el desempeño de la profesión

Nota : Las primeras 27 competencias corresponden a las Competencias Genéricas de América Latina reportadas por el proyecto Alfa Tuning. Las competencias marcadas con (\*) son reportadas como sistémicas por Vargas, 2006. Fuente: (Medina, 2007, p. 88)

### 3.3.3 Proyecto Tuning en México.

México participa en el Proyecto Tuning América Latina a través del Centro Nacional Tuning, representado por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) forma parte del Comité de Gestión del Proyecto Tuning América Latina.

Participan 17 universidades nacionales que las representan en grupos de trabajo de 10 áreas temáticas:

Universidades e Institutos participantes	Área Temática
1. Universidad de Guanajuato 2. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey	1. Administración de Empresas
3. Universidad de Aguascalientes	2. Arquitectura
4. Universidad de Colima 5. Universidad de Guadalajara	3. Derecho
6. Universidad de Hidalgo	4. Educación
7. Universidad Autónoma de Nuevo León 8. Universidad de Guanajuato	5. Enfermería
9. Universidad de Sonora	6. Física
10. Benemérita Universidad de Puebla 11. Universidad autónoma de Yucatán	7. Historia
12. Instituto Politécnico Nacional 13. Universidad Autónoma de Baja California	8. Ingeniería Civil
14. Universidad autónoma Metropolitana 15. Universidad de Colima	9. Matemáticas
16. Universidad Autónoma del Estado de México 17. Universidad Autónoma de Querétaro	10. Química

Fuente: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?> 26-12-06

Siguiendo a (Medina, 2007, p. 113) en el caso mexicano se observan algunas diferencias de concepción sobre el nacimiento del proyecto Tuning en Europa, de cuyos planteamientos como es la Declaración de Bolonia se hace hincapié en la necesidad de fortalecer a las instituciones con menos posibilidades de competir para que sean ayudadas además de concebir a la educación como un bien público.

### 3.4. Las Competencias en el Sistema Educativo Nacional

Propiciar que alumnos y alumnas de la educación básica integren el conocimiento de las diversas disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas dependerá del acceso a las oportunidades de aprendizaje que se origina en las aulas de clase y del desarrollo social que se genera en su entorno. El propósito es proporcionar a los niños y niñas todos aquellos elementos necesarios para que sean capaces de lograr una mejor convivencia en la sociedad, en este sentido desde la Conferencia de Jomtien, Tailandia se ha destacado que la educación debe ser integral, en el sentido de cubrir todos los aspectos de la vida.

***Aprender a conocer*** con conocimientos científicos, ***aprender a hacer*** con destrezas profesionales, ***aprender a ser*** con principio éticos y valores humanos en el ejercicio de la democracia y la responsabilidad ciudadana, es decir ***aprender a convivir***. (Delors, 1996, p. 34)

Para este enfoque y con base en (Perrenoud, 2000, p. 31) ***una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.***

Esta perspectiva se presenta como una alternativa para realizar mejores procesos de aprendizaje.

#### 3.4.1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) fue una estrategia de modernización implementada en 1992 que aterrizó en el Sistema Educativo Nacional (SEN) hasta agosto de 1993 con la reformulación de los Planes y Programas Educativos mediante el compromiso del Gobierno Federal, los Gobiernos de cada una de las Entidades Federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SNTE).

Articular el Estado y la sociedad, la escuela y la comunidad, adquirieron singular importancia en este contexto de acelerar los cambios de orden educativo. Consolidar el estado Mexicano en el federalismo, con contenidos pertinentes para formar mejores ciudadanos; la educación concebida como pilar del desarrollo integral del país.

El Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se propusieron transformar el Sistema de Educación Básica, Preescolar, Primaria y Secundaria con el firme propósito de elevar la calidad de la educación. (ANMEB, 1992, p. 5)

*La vocación educativa de México ha significado una preocupación nacional, desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública.*

*Detrás de las demandas revolucionarias 1910: democracia, igualdad y justicia, estuvo siempre el anhelo de oportunidades educativas.*

*La estrategia en los primeros años de vida de la Secretaría de Educación Pública fue multiplicar escuelas y diseñar una educación pública nacional.*

Durante siete décadas en educación:

- se generalizó el ingreso a la Educación Primaria
- Se realizaron cruzadas de alfabetización
- Se llevaron las primeras letras a todos los rincones del país
- Se construyeron decenas de miles de escuelas
- Se crearon los Libros de Textos Gratuitos
- Se amplió la Educación Secundaria
- Se estableció la Educación Básica para Adultos.
- Creció el número de facultades y centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Se abrieron Universidades en las Entidades de la República.
- Se inició el desarrollo de la Educación Tecnológica con la fundación del Instituto Politécnico Nacional, (IPN).

### 3.4.2 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN

Tras reconocer las limitaciones del Sistema Educativo Nacional en relación a la cobertura educacional, alfabetización, acceso a la primaria, retención, promedio de años de estudio, las disparidades regionales, las deficiencias en la calidad de la educación, centralización, escasez de recursos, burocratización y ante los desafíos del fin de siglo, se propuso atenderlos en los siguientes campos de acción.

El primero considerando su incidencia en la eficacia del proceso educativo, *fortalecer* el crecimiento y el ingreso per cápita, la distribución del ingreso nacional, el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes.

El otro campo incluyó los factores propiamente del Sistema Educativo. En este sentido, se propuso como política para lograr la modernización de la Educación Básica, el compromiso de los Gobiernos: Federal y Estatales de continuar incrementando el crecimiento del producto interno bruto (PIB) y su presupuesto a la educación, materializada en la descentralización.

Se sostuvo la tesis de que el aumento de los recursos, es una condición necesaria para elevar la calidad del Sistema Educativo, sin embargo, no era por sí misma suficiente, por lo que se fortalecería con otras dos estrategias prioritarias: Los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio.

También se determinó que a partir del ciclo escolar 1993-1994, se incrementaría en un 10% los días efectivos en el calendario escolar.

Más recursos, más días efectivos de clases, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados representaban las líneas fundamentales para lograr la calidad de la educación, que se materializaron en tres líneas fundamentales para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: ***La reorganización del Sistema Educativo, la reformulación de***

***contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.*** (SEP, 1992, p. 8)

### **3.4.3. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**

La Reforma Integral de la Educación Básica, tiene su fundamento en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

La Educación Básica en México, se encuentra en un proceso de Reforma que inicio en el 2004 en la Educación Preescolar, en el 2006 en la Educación Secundaria y en el 2009 inició en Educación Primaria en los Grados de 1º y 6º., en el 2010 en 2º y 5º. Grados de Primaria y en 2011, en 3º y 4º. Grados del mismo nivel.

Para el 2012, se generaliza la Reforma Educativa con la articulación de la Educación Básica.

En el contexto de la educación del Siglo XXI, la Educación Básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse en la sociedad del conocimiento. Está orientada a ***“elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”*** (SEP, Programa Sectorial, 2007, p. 11)

#### **3.4.3.1. Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)**

El programa de Educación Preescolar, contiene el nuevo proyecto educativo, en el cual se incluye la información sobre la situación actual de la educación en México, así como los diversos enfoques en la educación de los menores de seis años.

El programa de Preescolar entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005.

Con base en el PEP 2004 (SEP, 2004, p. 8).

***Este programa parte de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños,***

*propósito esencial de la educación preescolar. La renovación curricular tiene las siguientes finalidades principales:*

*a) En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula.*

*b) En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.*

*...Con la renovación curricular se busca también fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo; ello implica establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore.*

*El programa está organizado en los siguientes apartados: I) Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos, II) Características del programa, III) Propósitos fundamentales, IV) Principios pedagógicos, V) Campos formativos y competencias, VI) La organización del trabajo docente durante el año escolar, VII) La evaluación.*

En el siguiente cuadro se presentan los rasgos fundamentales del Programa de Educación Preescolar; 2004:



Fuente: Elaboración propia.

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la Educación Preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos: • Desarrollo personal y social.

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

### **3.4.3.2. Reforma en Educación Secundaria (RES)**

La Reforma en Secundaria establece un vínculo formativo con los niveles que le anteceden en lo que corresponde a los campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia, de los cuales se desprenden las asignaturas de español I, II y III, lengua extranjera I, II y III, matemáticas I, II y III, Ciencias: Biología en el primer grado, Física en 2º. Grado y química en tercer grado; tecnología I, II y III, geografía de México y del mundo en primer grado e historia I y II, Asignatura estatal, Formación Cívica y Ética I y II, Orientación y Tutoría I, II y III, Educación Física I, II y III, Artes: música, danza, teatro o artes visuales. (mapa curricular). (SEP, 2009, p.49)

La estructura de la RES contiene un trabajo académico centrado en las competencias para la vida: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. (SEP, 2006, p. 11y 12) que pretende dar continuidad a los aprendizajes de los alumnos/as obtenidos en la educación primaria. El enfoque tiene como base ***la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, y se orienta a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en***

***equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa. (Ídem.)***

***El eje rector de esta articulación pedagógica entre los niveles de la Educación Básica, se encuentra en el perfil de egreso (Ídem.)*** que define el tipo de persona que se desea formar durante su estancia en la educación básica, perfil que da cuenta precisa de los rasgos deseables en lo cognitivo, lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática cuyo logro implica una corresponsabilidad entre los campos del conocimiento de todo el currículo de la Educación Básica.

A medida que se revisan y reflexionan las propuestas en los planes y programas de la Educación Básica se percibe la congruencia de las acciones que emprenden en la búsqueda de satisfacer los requerimientos de la educación secundaria, sin embargo el discurso dista en mucho de la realidad cotidiana que sucede en las escuelas secundarias. Articular el trabajo por competencias en el nivel educativo nos enfrenta a la interpretación que se ha dado a los Programas, en virtud de que la formación magisterial que atiende a los alumnos y alumnas nos hace reflexionar en las condiciones en que se desarrolla la vida escolar. La secundaria atiende alumnos y alumnas de 12 y 15 años de edad, con una diversidad cultural de su propio contexto, atendidos por docentes con distinta formación académica, normalistas egresados de la Escuela Normal Superior con una especialidad, pero en su mayoría por universitarios de las distintas especialidades, quienes ejercen con el alumnado interacciones de diversa índole, ajenas a la comprensión de las características propias de los muchachos y muchachas.

Los horarios que los docentes invierten en sus escuelas es otro factor que determina la poca o nula participación de maestros dentro de un grupo colegiado, aspecto que no favorece el desarrollo de competencias en los alumnos/as dado que es difícil percibir un trabajo conjunto de docentes que propicia la transversalidad del conocimiento.

En la RES se propone el trabajo transversal por medio de contenidos de diferentes asignaturas que propician la crítica como base para reconocer la responsabilidad que como persona se tiene para con la sociedad. ***Se sugieren la educación ambiental, la formación en valores y la educación sexual y equidad de género,*** (SEP, 2006, p. 21) ***dando relevancia a lo ético y social.***

La interacción entre docentes y el estudiantado, las formas en que se generan las situaciones didácticas de cada una de las asignaturas, la igualdad de oportunidades integran un complejo universo de posibilidades que de acuerdo con las cifras, cada vez incrementa la deserción y reprobación de alumnas y alumnos.

La reforma curricular de 2006 disminuye la fragmentación curricular, ya que se pasa de 11 asignaturas por grado del plan de 1993 a 9 asignaturas en el nuevo plan, reducción que en apariencia disminuye la carga curricular para los alumnos y docentes con la intención de favorecer los aprendizajes.

La disminución de la fragmentación curricular propuesta generará una menor dispersión del tiempo y del esfuerzo de los profesores que atienden las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales al disminuir el número de grupos y de alumnos que tendrán que atender.

Lo que se advierte a través de la reflexión es que sin duda, existe la congruencia en la estructura curricular de la Educación Básica, los enfoques y las finalidades de la educación que habrán de convertir el Sistema Educativo Mexicano en un Servicio Educativo de calidad que promueva el desarrollo de competencias de alumnos y alumnas que egresan de la Educación Básica, pero el cambio requiere de una verdadera articulación no sólo curricular y de grupos colegiados al interior de las escuelas, sino de un compromiso de los docentes que los inserte de forma obligada a la capacitación y actualización docente.

Admitir que las maestras y maestros en servicio, requieren no sólo de fortalecer las competencias docentes, sino de abatir todos aquellos elementos que en la práctica cotidiana intervienen, tales como la gestión escolar, el liderazgo, la organización

escolar, el aprecio por la diversidad, la promoción de la equidad de género y el reconocimiento de la necesidad de formar personas competentes que sean capaces de adaptarse al mundo actual exige una participación de la comunidad magisterial consciente de la Reforma Curricular y la imperante necesidad de transformar las prácticas educativas.

### **3.4.3.3. Reforma Integral en Educación Primaria**

El Plan de Estudios de la Educación Básica, refiere los propósitos de la Educación Básica y su planteamiento se observa en la continuidad curricular de los Programas de Estudios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en relación con tres elementos sustantivos:

- a) La diversidad y la interculturalidad,
- b) El énfasis en el desarrollo de competencias y
- c) La incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. (temas transversales)

### **Acuerdo Nacional por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.**

El momento actual en que se consolida la Reforma Integral para la Educación Básica y que se articulan sus niveles educativos, demanda un compromiso profesional del docente, manifiesto principalmente en la actualización.

El 12 de agosto de 2011 la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece en el Acuerdo 592 la Articulación de la Educación Básica.

Se organiza el Sistema Educativo Nacional para que alcance los siguientes propósitos:

- Cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente.
- La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades.
- Fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el Siglo XXI.

Con estos propósitos y una mirada prospectiva, la Reforma Integral de la Educación Básica, recupera y orienta los aportes de la Educación Pública mexicana que, a pesar de la dinámica demográfica registrada durante la segunda mitad del Siglo XX y de condiciones económicas y sociales desafiantes, logró incrementar de manera gradual y sostenida indicadores de escolaridad de la población en edad de cursar la Educación Básica y los niveles de logro educativo durante las últimas décadas.

Desde la visión de las autoridades educativas federal y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, así como de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia el 2030.

El elemento principal para alcanzar los propósitos que se mencionan, es transformar la práctica docente, enfocando de manera sustantiva el papel que ha de desempeñar el docente ante el aprendizaje de los estudiantes. El perfil del docente que la Articulación de la Educación Básica requiere exige, un docente con dominio de los currícula, que tenga competencias digitales y conozca los materiales con que ha de

trabajar, para que le permitan orientar los proyectos de aprendizaje y adecuarlos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo atención individual a cada uno de ellos, para que alcancen los aprendizajes esperados del periodo que cursan. Así mismo requiere que tenga conocimiento y dominio de las herramientas que va a utilizar para la evaluación, identificando los momentos de la evaluación, teniendo presente el enfoque mismo del programa.

Principios pedagógicos del Acuerdo 592.

- **Centrar la atención en los estudiantes**

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

- **Planificar para potenciar el aprendizaje**

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Se requiere:

- ⊙ Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- ⊙ Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- ⊙ Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- ⊙ Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.

- ⊙ Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiante

- **Generar ambientes de aprendizaje**

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

- ⊙ La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- ⊙ El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- ⊙ La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- ⊙ Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

- **Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje**

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.

- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.
- **Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados**

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, porque:

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en Educación Preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares, son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias.

- **Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje**

En la sociedad del Siglo XXI los materiales educativos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; algunos de ellos son:

- ⊗ Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula.
- ⊗ Materiales audiovisuales, multimedia e Internet.
- ⊗ Materiales y recursos educativos informáticos.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos.

- **Evaluar para aprender**

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

...en la Educación Básica, el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje.

- **Favorecer la inclusión para atender a la diversidad**

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- ⊙ Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- ⊙ Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

- **Incorporar temas de relevancia social**

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de

relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –*bullying*–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

- **Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela**

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia. En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva de los docentes y del director, dejando fuera la oportunidad de involucrar a los estudiantes en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas. Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía.

Sin embargo, es conveniente que las normas del salón de clases y de la escuela se revisen periódicamente para determinar cuáles son funcionales, que no lesionan a nadie y que apoyan el trabajo conjunto. Asimismo, es necesario que se apliquen a todos, que ante un conflicto que las involucre se escuche a las distintas partes, y que el acatamiento de la norma sea una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como un acto impuesto.

- **Reorientar el liderazgo**

Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles.

Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

- **La tutoría y la asesoría académica a la escuela**

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico.

Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.

- **Seguimiento a los estándares**

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.

Fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada Entidad Federativa diseñen instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa y, eventualmente, de la sumativa, sin dejar de tener en cuenta que este tipo de evaluación debe darse con sistemas tutoriales y de acompañamiento de asesoría académica del docente y del estudiante, que permitan brindar un apoyo diferenciado a quienes presenten rezago en el logro escolar y también para los que se encuentren por arriba del estándar sugerido. El resultado de un sistema como éste, es el seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes.

Los Estándares Curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

ESTANDARES CURRICULARES		
Periodo escolar	Grado Escolar de Corte	Edad aproximada
Primero	Tercer Grado de Preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer Grado de Primaria	Entre 8 y 9 años

<b>Tercero</b>	Sexto Grado de Primaria	Entre 11 y 12 años
<b>Cuarto</b>	Tercer Grado de Secundaria	Entre 14 y 15 años

Los Estándares Curriculares de Español, integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los Programas de Estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

La evaluación en cada uno de los periodos:

En Educación Preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

Para la Educación Primaria y Secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En primer término están las evaluaciones diagnósticas, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las formativas, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las sumativas, para el caso de la Educación Primaria y Secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

En segundo término se encuentra la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento.

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente.

Es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- ☺ Rúbrica o matriz de verificación.

- ☺ Listas de cotejo o control.
- ☺ Registro anecdótico o anecdotario.
- ☺ Observación directa.
- ☺ Producciones escritas y gráficas.
- ☺ Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- ☺ Esquemas y mapas conceptuales.
- ☺ Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- ☺ Portafolios y carpetas de los trabajos.
- ☺ Pruebas escritas u orales.

Con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa.

- ⊗ El Acuerdo 592, para la Articulación de la Educación Básica consolida de forma precisa y clara, cuál ha de ser el rumbo que tendrá la Educación Básica en México.
- ⊗ Los elementos que considera la evaluación en sus distintos momentos son congruentes con el trabajo académico que propone el Acuerdo.
- ⊗ Se sustentan los principios pedagógicos que rigen a la Educación Básica.
- ⊗ Los estándares curriculares son la unidad de medida que serán la base para las evaluaciones internas y externas del logro educativo.

- © Realizar el seguimiento de los estándares en sus cuatro periodos permite, visualizar el escenario de crecimiento de cada uno de los aprendizajes esperados y de cómo las temáticas de cada asignatura se complementan en cada periodo educativo.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud							La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>		
								Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social				Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal		
											Formación Cívica y Ética I y II		
	Expresión y apreciación artísticas				Educación Física <sup>4</sup>						Tutoría		
				Educación Artística <sup>4</sup>						Educación Física I, II y III			
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: (SEP, Acuerdo 592, 2011, p.34)

1 Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua y Habilidades Digitales.

2 Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el Español y el Inglés son considerados como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

3 Favorecen aprendizajes de Tecnología.

4 establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, geografía e Historia. 22 de diciembre de 2012.

### **3.5 El Sistema Educativo Nacional (SEN) a partir de 1990**

Hoy por hoy, el Sistema Educativo Nacional se ha transformado. Al decir de (Ornelas, 1995, p.17) ***se encuentra en transición. A pesar de que muchos de sus rasgos prevalecen.***

Durante décadas predominó un sistema centralista dependiente de la Secretaría de Educación Pública. A partir de 1992, con el ANMEB inicia la descentralización de los servicios educativos en la Educación Básica y Normal, que hasta el día de hoy, no se ha concretado.

La transición se encamina a la búsqueda de la calidad educativa.

El Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente, establece que la Educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, que deberá inculcar el amor a la Patria y la solidaridad internacional, que debe basarse en el progreso científico, ser democrática, nacional y laica, es decir, ajena a cualquier doctrina religiosa. De igual modo, la escuela debe incrementar la cultura, contribuir a una mejor convivencia humana y a la integridad de la familia. También deberá fortalecer la fraternidad e igualdad de derechos de todas las personas, evitando la discriminación por raza, sexo o religión. La educación deberá luchar contra los fanatismos, servidumbres, prejuicios o privilegios de razas, géneros, religiones o personas.

Para que el Artículo Tercero Constitucional integrara esta conceptualización de la educación, México ha transitado por un proceso de transformación en su Sistema Educativo. Al decir de (Rizo, 2001, p. 3).

*Tras la aprobación de la Constitución de 1917, el gobierno federal incrementó su peso respecto a los estatales en todos los ámbitos. En lo relativo a educación esto se reflejó en la creación de un ministerio federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. A partir de ese momento el peso del gobierno federal en el manejo de todo el sistema educativo nacional se hizo cada vez mayor. De esa fecha a la década de 1990 pueden distinguirse unas cuantas grandes tendencias en las políticas educativas.*

Las tendencias han sido Centralistas, Socialistas, de Unidad Nacional, etc, pero que a finales de 1992 se centraron en iniciativas de ofrecer Educación Preescolar, Primaria y Secundaria para todos. Con el propósito de legislar la oferta educativa en julio de 1993, se publica la Ley General de Educación y en ella se incorporan los postulados del proyecto educativo de la Reforma Educativa del ANMEB.

Siguiendo a (Ornelas, 1995, p. 96) ***la escuela mexicana al igual que otros sistemas educativos del mundo, provoca una tensión entre las demandas del desarrollo económico de formar el capital humano que requiere el mismo desarrollo, por una parte, y por la otra, satisfacer las necesidades de la democracia de formar ciudadanos responsables.*** En la transición del SEN todavía hay confusión respecto a cómo conjugar estos fines.

En este ir y venir de la política educativa, una característica del Sistema Educativo Mexicano (SEM) que predomina, al decir de (Ornelas, 1995, p. 19) es ***“su dependencia casi absoluta del Estado”.***

Esto significa que es el Estado el que regula la educación que se imparte en el territorio mexicano, en la educación pública y privada, porque tiene la facultad de evaluar, diseñar el currículo de la Educación Básica, Normal, Tecnológica, elabora y distribuye los Libros de Texto Gratuitos, asigna el gasto educativo, es también el promotor de la ciencia, la cultura, las artes y al decir de (Ornelas, 1995, p. 20) ***El gobierno federal centraliza la normatividad para todo el sistema... hoy en día, después de la firma del ANMEB el gobierno controla directamente 19 mil escuelas y emplea a más de 170 000 trabajadores... El Acuerdo Nacional (ANEMB) es hasta la fecha la marca de transición.***

Hoy en día las tendencias son modernizadoras, en el sentido de incorporarse a la época actual en la que la ciencia y la tecnología se han insertado en las principales actividades del ser humano, por un lado y por otro en el sentido de incorporar al país a la economía del mundo, Ambos sentidos pretenden orientar la política educativa

del SEN, incorporándose también a las políticas de mercado, de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Las reformas educativas han traído consigo cambios estructurales dentro del SEN, se sustituyeron los planes de estudio, los programas educativos, los Libros de Texto Gratuito, se constituye el Instituto Nacional de Evaluación (INEE) en el 2002 y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros escolares en 2006 (ENLACE), y otras estrategias de evaluación del logro educativo de los estudiantes de educación básica, como el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA por sus siglas en Inglés) en el que México participa desde el 2003 el cual depende de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas en inglés).

La OCDE señala la importancia de la preparación de los jóvenes en la sociedad contemporánea y de la facultad de las personas para intervenir con amplio criterio en las políticas públicas que repercutan e influyan en su vida personal, social, profesional y cultural (OCDE 2007)

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece una estrategia para avanzar en la transformación del país.

Está estructurado en cinco ejes rectores:

1. Estado de Derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

En este Plan se tiene como premisa básica la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable, es decir, la aplicación de capacidades y libertades que permita a todos

los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las próximas generaciones.

### **3.5.1. Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012**

El Programa Sectorial (SEP, 2007, p. 9) propone que ***la educación ha sido uno de los principales impulsores de todos estos avances y transformaciones, las cuales, en conjunto, conforman una nueva realidad y un nuevo país. Dichos avances han abierto una nueva etapa en el desarrollo de México y nos dan fortaleza para superar los nuevos desafíos del Siglo XXI***”

En el PSE (SEP, 2007, P. 9-10) se establecen los retos para la educación:

- *El Sistema Educativo Nacional de México debe formar a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales.*
- *Las escuelas mexicanas deben desarrollar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los estudiantes.*
- *La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables.*

Considera el logro de 6 objetivos específicos que permitan obtener con éxito los retos planteados anteriormente, estos son: (SEP, 2007, p. 11-12)

1. *Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.*
2. *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.*
3. *Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.*
4. *Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.*
5. *Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.*

6. *Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.*

Cada uno de estos objetivos tiene planteadas metas e indicadores, que están en congruencia con los estándares de PISA. Al mismo tiempo plantea líneas de acción y estrategias que permitan lograr de manera eficaz y eficiente cada uno de los objetivos de la educación básica mexicana.

### **3.5.2. Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)**

En el año 2008 se constituyó la Alianza por la Calidad de la Educación como una política de consenso entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), su principal propósito es estar al servicio de las escuelas y los estudiantes para hacer una transformación de la escuela pública mexicana, ponerla a la altura de las necesidades de la sociedad, profesionalizando al docente, además de reformar los planes y programas de estudio, evaluar para mejorar y crear estándares de desempeño. (SEP, 2010, p. 3)

Al mismo tiempo surge el Instituto Nacional de Evaluación (INEE) como un organismo independiente y autónomo, responsable de evaluar los resultados educativos.

Estas estrategias se han ido construyendo y reconstruyendo, a tal punto que en el momento actual, mediante un proyecto de Reforma en el documento de la Cámara de Senadores de fecha 20 de diciembre de 2012, se reforma el Artículo 3º. Constitucional, Fracciones III, VII y VIII y 73 Fracción 25 y se adiciona la Fracción IX, para quedar como sigue:

...

*El Estado garantizará la Calidad en la Educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos.*

I. II.

a)...

*b) Será nacional en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al*

*aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.*

*c) contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto a la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y*

*d) será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos*

*III.*

*... el ingreso al servicio docente y la promoción a los cargos con funciones de dirección o de supervisión de la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan...*

*IV a VI..*

*VII. Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad de gobernarse a sí mismas...*

*VIII. El congreso de la Unión con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la república, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios...*

*IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación...*

En este documento que entra en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación se cristalizan las nuevas tendencias de la educación que se adicionarán a los cambios y transiciones del SEN.

### **3.6. La Equidad de género**

En las últimas décadas el Estado Mexicano ha contraído compromisos internacionales tendientes a cerrar las brechas educacionales de desigualdad entre mujeres y hombres.

En 1979 en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer<sup>10</sup> (CEDAW por sus siglas en inglés) se estableció:

---

<sup>10</sup> Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión por la Asamblea General de la ONU en su resolución 34/180, del 18 de diciembre de 1979. Ratificada por México el 23 de marzo de 1981.

*Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (...)*

*c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.*

*d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;*

*e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;*

*f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;(...)*

En el 2006, el Comité de la CEDAW emitió recomendaciones para México entre las que destacan:

*15. (...) El Comité recomienda al Estado Parte que aplique una estrategia global que incluya iniciativas de prevención en las que participen programas de educación pública destinados a modificar las actitudes sociales, culturales y tradicionales que se hallan en el origen de la violencia contra la mujer (...)*

*39. El Comité hace hincapié en que es indispensable aplicar plena y eficazmente la Convención para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Pide que en todas las actividades encaminadas a la consecución de esos objetivos se incorpore una perspectiva de género y se reflejen de manera explícita las disposiciones de la Convención (...)*

Además de estos compromisos internacionales, en los 8 Objetivos del Milenio (ONU) se destacan:

Objetivo 2, **“Lograr la enseñanza primaria universal”** tiene como meta:

Meta 3. *Asegurar que, para el año 2015, todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.*

Objetivo 3. **“Promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres”** contempla la siguiente meta:

Meta 4. *Eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015.*

En estos acuerdos internacionales se inscribe la razón de ser de la política educativa centrada en la equidad de género.

En México el marco legal que fundamenta la política educativa que promueve la igualdad entre hombres y mujeres tiene sus bases en la Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos que establece en el artículo 3o. que: ***“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. (...)La educación que imparta el Estado:(...) c) Contribuirá a la mejor convivencia humana (...) evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”***.

Por su parte, la Ley General de Educación señala en el artículo 8 que: ***“El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan (...) luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres”***.

La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres publicada el 2 de agosto de 2006 y aprobada por la Cámara de Diputados, establece:

Artículo 34, Fracción III. Fomentar el acceso al trabajo de las personas que en razón de su sexo están relegadas de puestos directivos, especialmente

Artículo 36, Fracción II. Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación;

Artículo 38, Fracción VI. Impulsar acciones que aseguren la igualdad de acceso de mujeres y de hombres a la alimentación, la educación y la salud.

Este marco legal en México, es congruente con los instrumentos internacionales mencionados, en cuanto a la importancia de eliminar la discriminación de las mujeres y generar condiciones de igualdad en el acceso y permanencia en las instituciones educativas.

Así mismo, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 se incluye el tema de igualdad de género en las oportunidades educativas a través de dos objetivos referentes a la transformación educativa e igualdad entre mujeres y hombres, inscritos en el **eje 3. Igualdad de oportunidades:**

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012

Eje 3. Igualdad de oportunidades

Objetivos	Estrategias.
<b>Objetivo 10. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.</b>	Estrategia 10.1 Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación
	Estrategia 10.2 Ampliar las becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos.
	Estrategia 10.3 Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo.
	Estrategia 10.4 Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.
<b>Objetivo 16</b>	
<b>Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual.</b>	Estrategia 16.3 Implementar acciones para elevar la inscripción de niñas en las escuelas y asegurar su permanencia en éstas.

Fuente: elaboración propia con base en Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, pág.185-187 y 212.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 2. **Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.**

El concepto de equidad expuesto en este objetivo parece aludir, sobre todo, a la equidad social, mientras que la atención específica a problemas que afectan de

manera particular a las mujeres se sintetiza en una sola meta la del Programa de Becas de Apoyo a Madres jóvenes y Jóvenes Embarazadas, creado en el 2003.

<b>Programa Sectorial de Educación 2007-2012</b>				
<b>Objetivo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidad de medida</b>	<b>Situación 2006</b>	<b>Meta 2012</b>
<b>2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad</b>	Becas otorgadas a madres jóvenes y jóvenes embarazadas para concluir la educación básica.	Número de becas	1,975 becas	49,460 becas

El marco legal que se menciona en lo que a equidad de género se refiere no clarifica cómo ha de introducirse la perspectiva de género en el ámbito escolar o educacional, por lo que se deduce se encuentra inscrito el enfoque de género en la planeación de la política educativa.

### **3.6.1. Antecedentes**

#### **3.6.1.1. La educación de las mujeres.**

Explorar este tema de interés e importancia sugiere nuevas ideas y un mayor número de reflexiones que obligan a mirar la vida cotidiana escolar con otros ojos. Colocar la mirada en todas aquellas acciones que ocurren en las escuelas, en la vida diaria como personas y que minimizan la participación de las mujeres en relación con la de los hombres, o que incluso determinan, en mucho las formas invisibles de discriminación que aún existen.

Haciendo un intento por recapitular de manera rápida la educación que a lo largo de la historia se ha impartido en México, encontramos que desde la época prehispánica,

la mujer asistía al Calmecác o al Tepochcalli, dependiendo de su nivel social, ésta ya tenía bajo su cuidado el hogar y la educación de los hijos, sin embargo también se dedicaban a otros oficios: eran tejedoras, costureras, guisanderas, parteras, curanderas, etc.

Luz Elena Galván (1985, p. 35) en su texto *La educación superior de la mujer en México* señala que con la Época Colonial, ***las mujeres, al amparo de las virtudes femeninas, eran aptas para la procreación, las labores del hogar y las prácticas religiosas.***

Hasta mucho después del movimiento de Independencia, las mujeres seguían dedicándose a las labores de enseñanza religiosa y a las relacionadas con el desempeño de en actividades propias de su sexo. Como señala (Hierro, 2007, p. 70) ***Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez y Joaquín Fernández de Lizardi teóricos de la época, pugnaron por defender los derechos de la mujer para darle instrucción.*** En las escuelas para mujeres que surgen en este siglo; como las Escuelas Normales, todas persiguen los mismos objetivos educativos: la formación de mujeres, madres y esposas. Se dio auge a la instrucción de la mujer encajonándola a la educación, viéndola como “el tipo educador de los niños” acudiendo, nuevamente a sus virtudes femeninas. Hasta entonces no se concebía la idea de brindar educación a las mujeres para desarrollar sus capacidades. La discriminación de las mujeres tuvo su origen en las costumbres y tradiciones, además de los supuestos de la inferioridad mental de la mujer y las diferencias marcadas por los aspectos biológicos.

En el curriculum, en las formas de enseñanza de la época y en los libros que se usaban, (Silabario de San Miguel) se empezaron a contrastar las ideas liberales y la postura conservadora de la clase alta. Durante el Siglo XIX, con las ideas de Ilustración y las revoluciones europeas, surgió la inquietud de apoyar el liberalismo como una alternativa de progreso educativo, sin embargo los métodos de enseñanza y los planes de estudio no lograron insertar al país en un sistema democrático que

procurara una educación igualitaria para hombres y mujeres, ajena a los propósitos religiosos, es decir laica y obligatoria para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Fue hasta la época de Benito Juárez y las Leyes de Reforma cuando se instituyó la separación de la Iglesia y el Estado, dando pie a la educación laica, gratuita y obligatoria. No obstante, para el caso de las mujeres, la educación siguió siendo diferenciada pues además de las asignaturas obligatorias se les enseñaba costura y bordado.

Con la Ley Orgánica para la Instrucción Pública en 1867, se determinó que se agregaran estudios de física, artes, química, mecánica, dibujo lineal, urbanidad, nociones de derecho constitucional, historia y geografía de México, y para las niñas, además, higiene y labores manuales.

Muchas son las mujeres que durante el régimen de Porfirio Díaz se unieron a la causa revolucionaria, militantes políticas, escritoras, enfermeras, maestras que lucharon al lado de Villa, Carranza y Zapata por conseguir el fin de la dictadura. Mujeres que a pesar de la poca o nula instrucción, fueron capaces de pensar por sí mismas, tomar decisiones, movilizarse y participar en esta lucha.

Posterior a la Revolución Mexicana, en medio de la creación de la Secretaría de Educación Pública, la Fundación de misiones y Misioneros Culturales y la iniciación de la Campaña contra el analfabetismo, se hablaba de la educación de la mujer. Se pensaba que si se les instruía serían más aptas para sus funciones dentro del hogar, la mejor compañera y colaboradora del hombre en la familia.

Sin embargo, las mujeres continuaron su paso por la educación formal en las escuelas. A finales del Siglo XIX, aparecen las primeras mujeres profesionistas egresadas de escuelas de educación superior; la Universidad Nacional Autónoma de México. Fueron estas mujeres profesionistas quienes defendieron una educación igualitaria, pugnaron por una reforma a la legislación civil que desterrara la doble moral de las relaciones entre los sexos. Su objetivo fue alcanzar la igualdad de derechos ciudadanos – incluido el voto – para las mujeres.

(Cano, 1993, p. 305) imprime un tinte especial a la figura femenina al reivindicar a Hermila Galindo (1918) Elvia Carrillo Puerto (1926) Refugio García (1937) maestras mexicanas, ***quienes afirmaban que la igualdad política debía extenderse a la educación, al trabajo y a las relaciones personales, reclamaron educación sexual y el derecho de las mujeres a ejercer libremente su sexualidad,*** comprometidas a luchar por sus derechos lanzaron candidaturas y organizaron campañas políticas dirigidas a la ciudadanía. Propiciaron espacios públicos para promover proyectos sociales que favorecían la educación de las mujeres, hicieron propuestas constitucionales ante el Congreso para exigir el voto femenino.

La conquista del derecho al voto para las mujeres, fue una acción que ocupó gran parte del Siglo XX.

Si bien es cierto que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos le ha conferido la obligatoriedad a la educación, ahora mismo con las políticas recientes y la Ley General de Educación se ha otorgado a la escuela un papel tan amplio en el desarrollo integral de los individuos. Función que se ha visto disminuida cuando se lleva a cabo un análisis de la vida cotidiana escolar, que ofrezca una mirada al aula de cómo se integran en ella niñas y niños.

### **3.6.1.2. Los Libros de Texto Gratuito y la Equidad de Género.**

En este contexto educativo y político de nuestro país es que surgen los Libros de Texto Gratuitos, para ser utilizados en las escuelas de todo el país.

Si se considera que los Libros de Texto Gratuitos se han convertido en la mayoría de las ocasiones en el Plan y Programa escolar que ha de dirigir el proceso de enseñanza en las aulas dado que para las maestras/os, es el material fundamental con el que se realiza la planeación o dosificación de contenidos, temas o bloques, se está muy distante de pretender una visión transversal de los contenidos

programáticos. La relevancia que adquiere el uso del libro de texto en el aula en esta dimensión, ocupa un papel determinante.

Se localiza en los Libros de Texto Gratuitos, cotidianamente, mujeres realizando labores que tienen una estrecha relación con su sexo, mujeres al cuidado de los niños, lavando ropa, haciendo la comida. Mujeres subordinadas a los deseos o necesidades de los hombres, conservando su espacio de vida dentro del hogar; a diferencia de los hombres que se encuentran realizando actividades que tienen que ver con los espacios públicos, hombres gobernando un país, dictando leyes, hombres que son médicos, comerciantes, abogados, científicos, astronautas, etc.

Es evidente que los estereotipos de género siguen permaneciendo en los contenidos escolares, particularmente en los Libros de Texto Gratuitos.

Si entendemos género como lo define (Scott, 1996, p. 67) ***un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.***

Hasta hoy muchas son las investigaciones que se centran en develar cómo desde una perspectiva de género se reproducen estereotipos de género y sexismo<sup>11</sup> a través de los contenidos de los libros de texto que utilizan los millones de alumnos y alumnas que asisten a las escuelas de Educación Básica.

Los libros de texto están saturados de información cultural y buscan propiciar significados. Reproducen comportamientos que se construyen y reconstruyen, considerados socialmente apropiados para niñas y niños.

---

<sup>11</sup> El término sexismo para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y jerarquización en el trato que reciben los individuos con base en la diferenciación sexual, actitudes que desfavorecen a las mujeres.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, (Giroux, 1995, p. 42) ***la escuela es el lugar en el que a través de la intervención en el currículum, la pedagogía y las prácticas educativas es posible transformar las diferencias y discriminaciones.***

(Sacristán, 1991, p. 14) define al currículum como aquel ***conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza...como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el currículum se ha entendido también a veces como resultados pretendidos de aprendizaje como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes.***

Para (Stenhouse, 1991, p. 30) ***un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.***

Es en la escuela el espacio donde además de los planes y programas se desarrollan actitudes y valores que son transmitidos y asimilados de distintas formas, de tal manera que enuncia cómo la edad en que se encuentran los alumnos de educación básica van construyendo su identidad en esta interacción que se da en la escuela con los múltiples factores y actores.

Realizar un análisis de los contenidos en los textos escolares, las manifestaciones que se encuentran del currículum explícito<sup>12</sup>, las omisiones, distorsiones y falsas representaciones que se manejan en los libros de texto reflejan la estructura social y contribuyen a legitimar la presencia y hegemonía de determinados grupos sociales, en este caso hombres y mujeres.

---

<sup>12</sup> Al referirse al currículum explícito entendemos que es el currículum formal, establecido en Planes y Programas oficiales.

Los libros, del tipo que sean, son portadores de ciertas implicaciones sociales, políticas e ideológicas, desde los de matemáticas y ciencias hasta los de historia y civismo. Los libros están saturados de significados, en el lenguaje y en sus imágenes por ello han sido materia prima para una gran cantidad de análisis con la intención de no perder de vista la influencia que ejercen en la reproducción de las construcciones socioculturales en todas sus formas.

Investigar y analizar las prácticas docentes; qué producen y reproducen, la escuela en su conjunto cómo reproduce estereotipos y prácticas que favorecen a los hombres, cómo determina el trayecto formativo de las/os docentes las condiciones de interacción que favorecen la equidad y la igualdad de oportunidades para niñas y niños, qué se requiere para generar cambios en la cultura escolar.

### **3.6.1.3. La escuela: Reproductora de Estereotipos de Género.**

La escuela constituye un espacio de socialización en el que interactúan niñas y niños, maestras y maestros, padres y madres de familia, autoridades escolares, etc, con una diversidad bastante amplia de condiciones y características. De manera que la escuela representa para la comunidad circundante un espacio relevante en la formación de los estudiantes. En ella se confrontan una multiplicidad de formas, costumbres, tradiciones, valores, actitudes y aptitudes y por si fuera poco, conocimientos. Todas estas condiciones que se ponen en juego en el espacio escolar, en la acción pedagógica que como dice (Bourdieu, 1993, p. 45) ***la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en el hecho de inculcar o imponer ciertos significados, tratados como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica. Reproduce la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.***

Y en esta arbitrariedad cultural, es necesario mencionar que es en la escuela donde se legitima el uso del lenguaje, predominantemente masculino, androcéntrico. En el empleo del lenguaje se hace invisible a las mujeres, perdiendo identidad y presencia,

otorgando protagonismo a los hombres. Hablar en masculino es una práctica que no solo compete a niños y niñas, también es propio de los y las docentes. Generalizar el lenguaje y decir *los niños*, incluyendo en el término a las niñas, es una práctica discriminatoria, partiendo de la idea de que lo que no se menciona no existe.

Es una práctica frecuente escuchar en el espacio escolar, que los niños son más inquietos, se distraen fácilmente. Las niñas son bien hehecitas, más calladitas, más obedientes, ayudan en todo. En esta interacción de niñas y niños, los/as docentes tienen una participación importante, siguiendo sus propias formaciones y juicios morales.

Otro ejemplo de las prácticas escolares se mira durante el tiempo de recreo, cuando los niños juegan futbol y las niñas brincan la cuerda. Al resolver los conflictos que surgen entre ellos, se escucha que *los niños son fuertes, no lloran*. Las niñas no se golpean con los niños, *porque ellos pegan más fuerte*.

Es tradición en las escuelas mirar las formaciones, para ingresar al salón de clase, para salir al recreo, para la ceremonia escolar, etc. Las filas son por sexo, hombres y mujeres por separado y por estaturas, incluso en las aulas escolares es frecuente observar cómo las ilustraciones que tapizan el salón contienen portadores de texto, en los que las actividades resaltan la participación de los hombres y minimizan la participación de las mujeres.

Reflexionar sobre estas prácticas tan frecuentes en la escuela, hace necesaria una investigación que se considera pertinente para transformar la cultura escolar que permita a niños y niñas interactuar en un ambiente de aprendizaje que propicie relaciones entre los sexos con equidad, respetando sus estilos de aprendizaje, sus procesos de desarrollo y sus identidades.

## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO**

### **4.1. Características del Tipo de Estudio de Investigación Educativa Seleccionado.**

La metodología utilizada para realizar esta investigación, es un estudio de tipo Cuantitativo, Descriptivo de Tipo Encuesta con instrumento cuestionario basado en Escala Likert.

Se consideró pertinente este instrumento para verificar las interacciones y percepciones de género que tienen niñas y niños en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, de cómo se desarrollan las actividades cotidianas que realizan, así como también aquellas en las que el personal docente interviene incidiendo en relaciones de equidad de género.

Los Estudios Descriptivos, permiten diseñar un marco de estudio del cual se infiere una problemática, o bien, se diagnostican elementos que caracterizan o transforman estas problemáticas en áreas de oportunidad, para posteriormente elaborar una propuesta de intervención que solucione, favorezca o promueva la mejora. (Sampieri, 1997, p. 72) menciona “Este tipo de estudios se centran en medir variables con la mayor precisión posible.”

## 4.2. Población que presenta la Problemática

La problemática que se estudia, se encuentra localizada en la Escuela Primaria, “Josefa Ortíz de Domínguez”, integrada por 1 Directora, 15 maestras/os frente a grupo, 2 especialistas de inglés y 2 especialistas de Apoyo a la Educación Regular.

El estudio pretende identificar las relaciones e interacciones que suceden en el aula y en la escuela que den cuenta de la equidad de género, sus prácticas, sus percepciones e interacciones.

Quienes integran la escuela Primaria “Josefa Ortíz de Domínguez” como Personal Docente y alumnos/as de la misma a través de dar respuesta a una encuesta que permite analizar la información y elaborar un diagnóstico acerca de estas interacciones y percepciones relacionadas a la equidad de género.

## 4.3. Selección de la Muestra

El estudio se realiza con una muestra representativa, no probabilística, tomando esta decisión por la ventaja que ofrece. (Sampieri, 1997, p. 278) considera que: **“su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto una representatividad, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos”**.

Se justifica por su utilidad y economía. Entre los tipos de muestreo no probabilístico se encuentra: el de cuotas. (Rojas Soriano, 2010, p. 296) menciona que consiste en **“dividir a la población en subgrupos o cuotas según ciertas características: sexo, estado civil, edad y otras”**, así mismo pueden hacerse combinaciones.

Los/as docentes son participantes voluntarios/as que tienen un amplio conocimiento de su función y alumnas/os de 5º. Y 6º. Grado, que por su edad, tienen elementos en su desarrollo y formación de su identidad personal y colectiva, se reconocen como seres humanos independientes a su género.

Se aplicaron cuestionarios a los/as 15 docentes frente a grupo, 2 especialistas de inglés y 2 especialistas con funciones de apoyo a la Educación Regular (USAER) por ser ellos/as quienes interactúan directamente con los/as estudiantes, de los que 17 son mujeres y 2 son hombres.

Así mismo, se aplicaron 30 cuestionarios a los alumnos y alumnas de 5º y 6º. Grado 15 hombres y 15 mujeres de forma voluntaria, quienes representan un 18.6% del total de los estudiantes de 5º y 6º. Grados.

#### **4.4. Diseño del Instrumento de recabación de datos**

El instrumento utilizado para obtener los datos fue el cuestionario con escala gradual Likert por las ventajas que ofrece:

- Es un instrumento que puede aplicarse en forma simultánea a los participantes.
- Es factible aplicarlo a un sinnúmero de participantes
- Permite responder de forma libre y anónima.

El cuestionario utilizado, es un instrumento estandarizado, las preguntas se presentaron con la misma redacción y orden para todos los participantes. Las alternativas de respuestas aparecen sin codificar. Por codificar, (*Rojas, 2010, p. 233*) señala: ***“se entiende la asignación de un número, letra o símbolo a las distintas alternativas de respuesta de cada pregunta.”***

El cuestionario se diseñó, con 25 preguntas de Escala Tipo Likert que integran la parte sustantiva del estudio y 7 preguntas para conocer la situación laboral de los/as docentes que participan con el propósito de conocer las percepciones y concepciones que tienen los/as docentes acerca de las interacciones de género que se dan en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”

Así mismo, se diseñó un cuestionario con 12 preguntas de escala Likert para niñas y niños de 5º y 6º. Grados, ésta, contienen las percepciones de los alumnos/as en relación a las actividades cotidianas que realizan, así como sus datos, edad, grado que cursan y su género.

Se entiende que la Escala Tipo Likert, **es un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías.** (Sampieri, 2003, p. 341)

Este es el método que se utiliza en el presente estudio, con la siguiente escala:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Para obtener el diagnóstico se aplicó una prueba piloto a seis personas. Esta prueba, según (Sampieri, 2003, p. 306) **“consiste en administrar el instrumento a personas con características semejantes a la muestra objetivo de la investigación”**

Se puso a prueba el instrumento y las condiciones de aplicación, se revisó si las instrucciones se comprendieron y si los ítems funcionan de forma pertinente, por lo que se sometió a una rigurosa depuración en el lenguaje y redacción.

El cuestionario se aplicó en forma simultánea a las personas participantes porque se considera que el mismo orden y presentación, permitirá a quienes participan, contestar con la misma oportunidad.

Los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

### Encuesta para docentes.

Estimado(a) maestro(a): Este cuestionario forma parte del trabajo de investigación de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene el propósito de obtener información en torno a las actividades cotidianas que realizan los alumnos y alumnas, identificar elementos en su interacción que den cuenta de las formas en que se relacionan niños y niñas en el aula.

Conteste con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de sus respuestas. ¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

#### INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con una (X) el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto o positivo y el 1 al valor más bajo o negativo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

1 Nunca	2 Casi nunca	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
---------	--------------	-----------------	----------------	-----------

#### A continuación se te solicita información general con fines estadísticos.

1. ¿Cuántos años de servicio tiene en la docencia?
  - a) 0 a 5 años
  - b) 6 a 10 años
  - c) 11 a 15 años
  - d) 16 a 20 años
  - e) 21 o más años
2. ¿Cuántos años ha trabajado en Escuela de Jornada Ampliada o de Tiempo Completo?
  - a) 0 a 2 años
  - b) 3 a 5 años
  - c) 6 a 9 años
  - d) 10 a 12 años
  - e) Más de 12 años
3. ¿Cuál es su formación profesional como Docente?
  - a) ¿Cuál es su formación profesional como Docente?
  - b) Normal Básica
  - c) Licenciatura en Educación
  - d) Licenciatura en pedagogía
  - e) Psicología educativa
  - f) Estudios de Maestría o postgrado
3. La Institución Educativa que lo formó como Docentes es:
  - a) Benemérita Escuela Nacional de Maestros
  - b) Universidad Pedagógica Nacional
  - c) Universidad Nacional Autónoma de México
  - d) Universidad Autónoma de México.
  - e) Escuela Normal Foránea
4. En los últimos tres ciclos escolares ¿Cuántos cursos de actualización ha cursado?
  - a) Ninguno
  - b) Uno
  - c) Dos
  - d) Tres
  - e) Cuatro o más
5. ¿Cursó el Diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)?

- a) Diplomado 1º y 6º. Grados
- b) Diplomado 2º y 5º. Grados
- c) Diplomado 3º y 4º. Grados
- d) Parcialmente
- e) Ninguno
- a) Si participa en el Programa de Carrera Magisterial, ¿qué Nivel ostenta?
- b) Nivel A
- c) Nivel B
- d) Nivel C
- e) Nivel D o Nivel E
- f) No participo

Núm.	Enunciados	Valoración				
		1	2	3	4	5
1.	En las aulas de clase, ¿hay diferencias en el trato a niñas y niños?	1	2	3	4	5
2.	En el patio de recreo, ¿se reflejan los juegos para niños y para niñas?	1	2	3	4	5
3.	Los niños y niñas, ¿se forman en filas de acuerdo a su sexo?	1	2	3	4	5
4.	¿Intervienen los niños en actividades que realizan las niñas y viceversa?	1	2	3	4	5
5.	En el aula de clase, ¿se clasifican las actividades para niños y para niñas?	1	2	3	4	5
6.	En el aula de clase, ¿hay reglas diferentes para niñas y para niños?	1	2	3	4	5
7.	¿Los niños tienen más atención de tu parte?	1	2	3	4	5
8.	¿Son las niñas más responsables que los niños?	1	2	3	4	5
9.	¿Piensas que las mujeres/niñas son sensibles?	1	2	3	4	5
10.	¿Piensas que los hombres, son violentos?	1	2	3	4	5
11.	En la interacción de niñas y niños, ¿hay discriminación?	1	2	3	4	5
12.	¿Los niños son inclusivos con las niñas.?	1	2	3	4	5
13.	Las niñas son más inteligentes que los niños.	1	2	3	4	5
14.	Le exiges el mismo nivel de respuestas a las niñas que a los niños.	1	2	3	4	5
15.	¿Pone como ejemplo con más frecuencia a los niños que a las niñas?	1	2	3	4	5
16.	En el aula de clase, ¿son las niñas las que mejor se portan?	1	2	3	4	5
17.	¿Utiliza diminutivos o aumentativos con niñas y niños?	1	2	3	4	5
18.	¿Consideras que los niños son protagonistas de la clase?	1	2	3	4	5
19.	¿Consideras que los Libros de Texto Gratuitos favorecen la equidad de género?	1	2	3	4	5
20.	¿Utilizas expresiones relacionadas al género, tales como “avancen primero las niñas”?	1	2	3	4	5
21.	En el aula de clase, los niños y niñas se sientan con sus compañeros/as de acuerdo a su sexo	1	2	3	4	5
22.	¿Utilizas el mismo lenguaje cuando hablas con las niñas que con los niños?	1	2	3	4	5
23.	¿Considera que el hecho de ser mujer u hombre, ha influido en el ejercicio de tu profesión?	1	2	3	4	5
24.	¿Existen en el Plan y Programa de estudios 2011 contenidos temáticos que se refieren al género?	1	2	3	4	5
25.	He oído hablar de la perspectiva de género	1	2	3	4	5

## CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Estimado(a) alumno(a): Este cuestionario tiene el propósito de conocer tu opinión acerca de las relaciones entre niñas y niños de tu grupo y escuela. Contesta con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas. MUCHAS ¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

### INSTRUCCIONES DE LLENADO

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con **una X** el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto o positivo y el 1 al valor más bajo o negativo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.

### ESCALA DE VALORACIÓN

- 1 Nunca
- 2 Casi nunca
- 3 Algunas veces
- 4 Casi siempre
- 5 Siempre

Núm.	Enunciados	Valoración				
		1	2	3	4	5
1.	Durante el recreo me gusta jugar con niñas y niños por igual					
2.	En el aula de clase, prefiero trabajar sólo con mis compañeros o compañeras del mismo sexo que yo	1	2	3	4	5
3.	¿Consideras que las niñas no saben jugar con los niños?	1	2	3	4	5
4.	Cuando juegan niñas con niños y surge un conflicto, la maestra siempre regaña a los niños.	1	2	3	4	5
5.	¿Consideras que la maestra siempre defiende a las niñas porque son mujeres?	1	2	3	4	5
6.	Me gusta trabajar en equipos mixtos de niñas y niños	1	2	3	4	5
7.	En tu grupo se distribuyen las tareas por igual entre niñas y niños	1	2	3	4	5
8.	Me gusta que las actividades deportivas se realicen con niñas y niños	1	2	3	4	5
9.	Mi maestra es justa en el trato que da a las niñas y niños	1	2	3	4	5
10.	Me llevo bien con las personas que me rodean sin importar que sean hombres o mujeres.	1	2	3	4	5
11	Mi maestra toma en cuenta las opiniones de niñas y niños por igual	1	2	3	4	5
12	En la clase de Educación Física, siempre ganan los niños porque son más fuertes	1	2	3	4	5

Sólo para datos estadísticos

Edad \_\_\_\_\_ grado que cursas \_\_\_\_\_ género \_\_\_\_\_

## 4.5. Diseño Estadístico del Análisis de los Datos

Una vez realizada la aplicación de los instrumentos, se procedió a la codificación de los resultados mediante el paquete estadístico *Statiscal Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), que en su traducción al español se conoce como **“Paquete estadístico para las Ciencias Sociales”**. Es un software que se utiliza como herramienta de datos predictivos que permite organizar la información.

Este paquete estadístico es uno de los más utilizados por su sencillez y comprensión que permite realizar una recopilación de datos en forma rápida, se obtuvieron tablas de frecuencias, cuadros de doble entrada y porcentajes que permitieron realizar un análisis descriptivo de los resultados.

### 4.5.1. Análisis descriptivo e Inferencial de los datos

Para realizar el análisis descriptivo de los resultados, se siguió el procedimiento que a continuación se menciona:

1. Se realizó la codificación de las respuestas capturando en la base de datos del IBM SPSS
2. Elaboración de los códigos de respuesta de acuerdo con las categorías utilizadas en las columnas de las variables.
3. Elección del formato en el Paquete IBM SPSS
4. Se obtuvieron las frecuencias de cada una de las variables en el Paquete IBM SPSS
5. Se graficaron los resultados de las frecuencias obtenidas para cada variable
6. Interpretación de los datos.

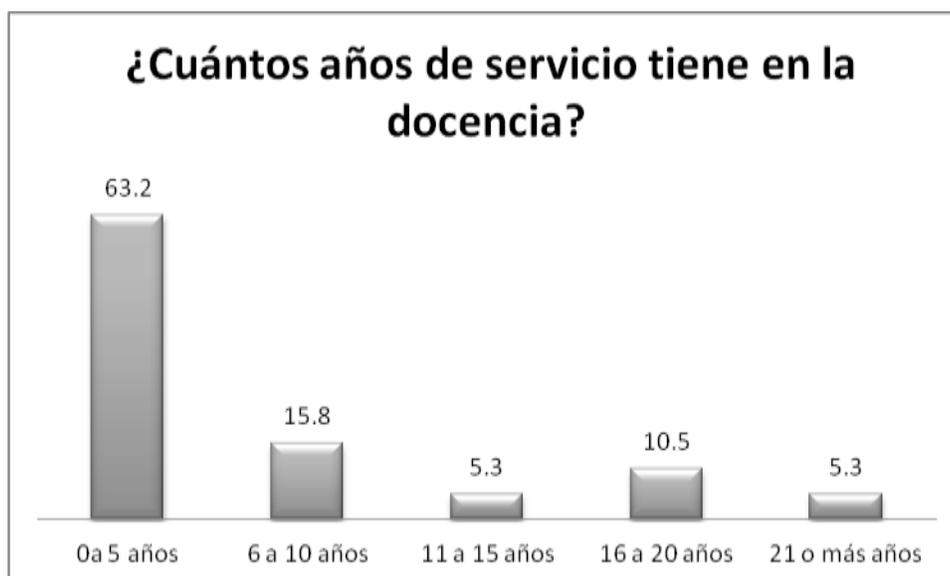
## 4.5.2. Resultados e interpretación

### Cuestionario Maestras/os de grupo.

#### SITUACIÓN LABORAL

##### 1. ¿Cuántos años de servicio tiene en la docencia?

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0a 5 años	63.2	63.2	63.2
	6 a 10 años	15.8	15.8	78.9
	11 a 15 años	5.3	5.3	84.2
	16 a 20 años	10.5	10.5	94.7
	21 o más años	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



1. En esta gráfica se aprecia que el personal docente, es de reciente incorporación al servicio educativo. El 63.2% tiene entre 0 y 5 años de servicio, lo que indica que en su mayoría, son maestras/os jóvenes.

**2. ¿Cuántos años ha trabajado en Escuela de Jornada Ampliada o de Tiempo Completo?**

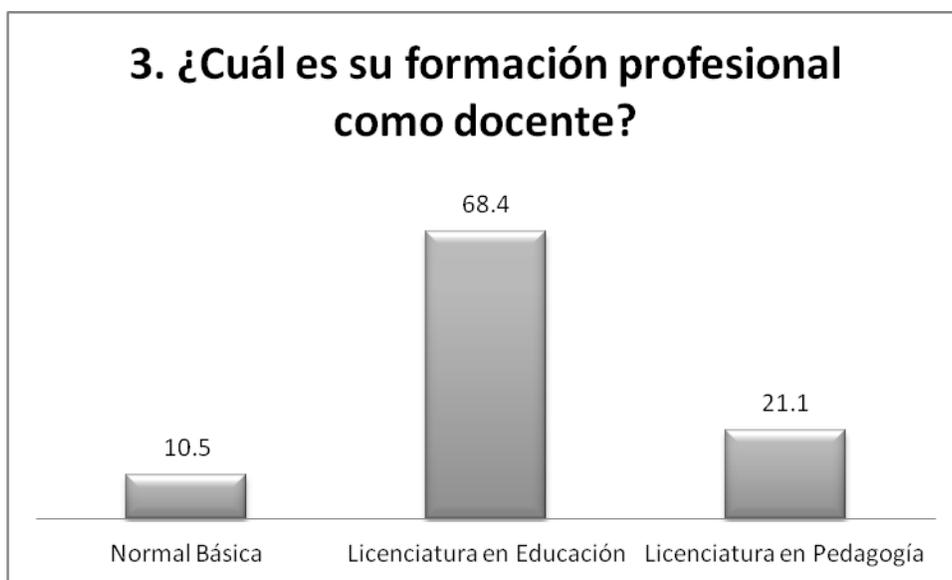
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 2 años	47.4	47.4	47.4
	3 a 5 años	52.6	52.6	100.0
	Total	100.0	100.0	



2. Las Escuelas de Tiempo Completo iniciaron esta modalidad de servicio educativo en el año 2000, y la modalidad de Escuelas de Jornada Ampliada iniciaron en el año 2009, por lo que en esta gráfica se aprecia que el personal docente en un 52.6% inicia su servicio docente en esta modalidad de servicio educativo: escuelas de Jornada Ampliada con un horario de servicio de 8:00 a 14:30 hrs.

### 3. ¿Cuál es su formación profesional como docente?

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal Básica	10.5	10.5	10.5
	Licenciatura en Educación	68.4	68.4	78.9
	Licenciatura en Pedagogía	21.1	21.1	100.0
	Total	100.0	100.0	



En esta gráfica se aprecia, cómo la mayoría del personal docente tiene una preparación profesional de Nivel Licenciatura. El 68.4 del personal docente tiene esta formación, lo que es coherente con la línea histórica de los cambios en los Planes de Estudio de las Escuelas Normales del País, México, ya que en décadas anteriores los docentes, sólo contaban con estudios de Normal Básica, en su mayoría.

También se muestra la inserción al servicio educativo de los/as docentes con formación en Pedagogía, egresados/as de la Universidad pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

**4. La Institución Educativa que lo formó como Docente es:**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Benemérita Escuela Nacional de Maestros	26.3	26.3	26.3
	Universidad Pedagógica Nacional	15.8	15.8	42.1
	Universidad Nacional Autónoma de México	21.1	21.1	63.2
	Universidad Autónoma Metropolitana	5.3	5.3	68.4
	Escuela Normal Foránea	31.6	31.6	100.0
	Total	100.0	100.0	



4. La diversidad en la preparación profesional de las/os docentes que se menciona en el párrafo anterior, se corrobora en esta gráfica, en la que se percibe que un 26.3% son docentes formados en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Institución que durante un siglo fue la principal fuente de Docentes incorporados al Sistema Educativo Mexicano. El mayor porcentaje de docentes se concentra en la formación Universitaria.

**5. En los tres últimos ciclos escolares ¿Cuántos cursos de actualización ha cursado?**

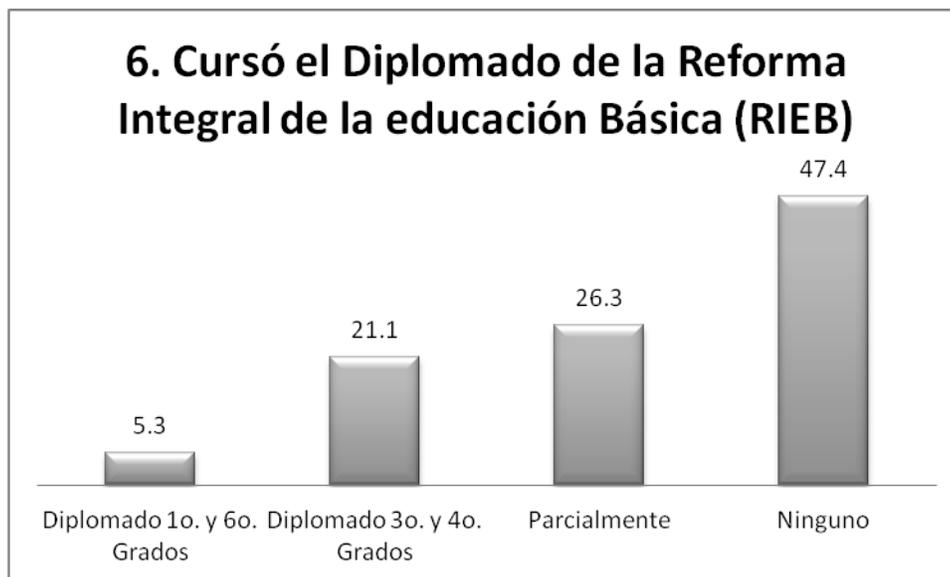
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	31.6	31.6	31.6
	Uno	15.8	15.8	47.4
	Dos	21.1	21.1	68.4
	Tres	5.3	5.3	73.7
	Cuatro o más	26.3	26.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



5. El elemento de Actualización docente es un aspecto que forma parte del discurso educativo, situación que llama la atención, ya que se percibe que el 68.4% han cursado por lo menos un curso de actualización.

**6. Cursó el Diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomado 1o. y 6o. Grados	5.3	5.3	5.3
	Diplomado 3o. y 4o. Grados	21.1	21.1	26.3
	Parcialmente	26.3	26.3	52.6
	Ninguno	47.4	47.4	100.0
	Total	100.0	100.0	



6. En esta gráfica se percibe cómo el 26.4% de docentes participaron en esta opción de formación continua. Lo anterior implica que aproximadamente el 75% de los/as docentes, no conocen los fundamentos de la Reforma Educativa actual.

**7. Si participa en el Programa de Carrera Magisterial, ¿qué Nivel ostenta?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No participo	100.0	100.0	100.0



7. En esta gráfica se aprecia que el 100% de los docentes participantes en este estudio, no participan y no tienen ningún Nivel de este Programa. Se percibe que la razón se sustenta en las preguntas anteriores, sus pocos años de servicio y la formación profesional que tienen, ya que en los Lineamientos del Programa de Carrera Magisterial se regulan las condiciones de participación que para este caso, aluden a la antigüedad y a la Institución de Formación.

A partir de las siguientes gráficas, se presentan los resultados que se relacionan con las percepciones y concepciones que tienen los/as docentes en relación a la perspectiva de género, sus prácticas, valores, actitudes, roles, estereotipos o características culturales basadas en el sexo.

Primeramente se presentan aquéllas que trastocan las actividades cotidianas que se realizan en la escuela y en el aula, en la interacción de niñas y niños, en sus juegos, formaciones, reglas, responsabilidades, deberes y derechos.

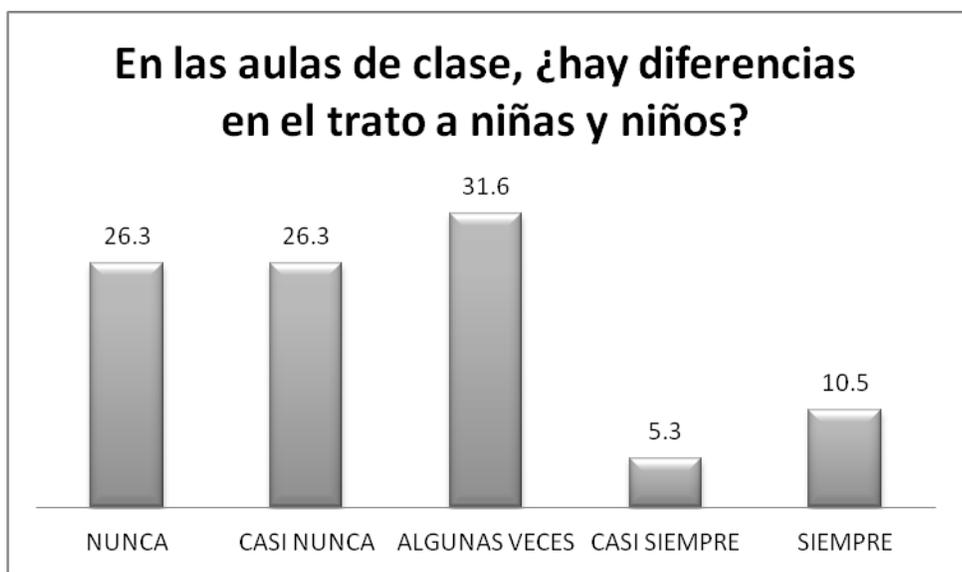
En un segundo momento, se presentan las que se relacionan con las formas de pensar del docente, sus creencias de los comportamientos y actitudes que deben tener las niñas y los niños, atribuidas a su sexo.

Por último se presentan las que tienen que ver con sus prácticas en el aula vinculadas con las formas de trabajo, lenguaje que utilizan, conocimiento de los contenidos curriculares del tema y el género.

Lo anterior concierne al género, concebido como una construcción social, que se vincula con las ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que en nuestra cultura se desarrollan, desde las diferencias anatómicas, biológicas, físicas, económicas, psicológicas, afectivas, entre los sexos, para simbolizar los que “es propio” de los hombres, lo masculino y lo que “es propio” de las mujeres, lo femenino.

**1. En las aulas de clase, ¿hay diferencias en el trato a niñas y niños?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	26.3	26.3	26.3
	CASI NUNCA	26.3	26.3	52.6
	ALGUNAS VECES	31.6	31.6	84.2
	CASI SIEMPRE	5.3	5.3	89.5
	SIEMPRE	10.5	10.5	100.0
	Total	100.0	100.0	



1. En esta gráfica se observa que el 47.4% manifiesta que existen diferencias en el trato que reciben niñas y niños y que estas diferencias, son atribuidas a su sexo, por lo que se considera que los/as docentes tratan a las niñas y niños desde sus percepciones del género.

**2. En el patio de recreo, ¿ se reflejan los juegos para niños y para niñas?**

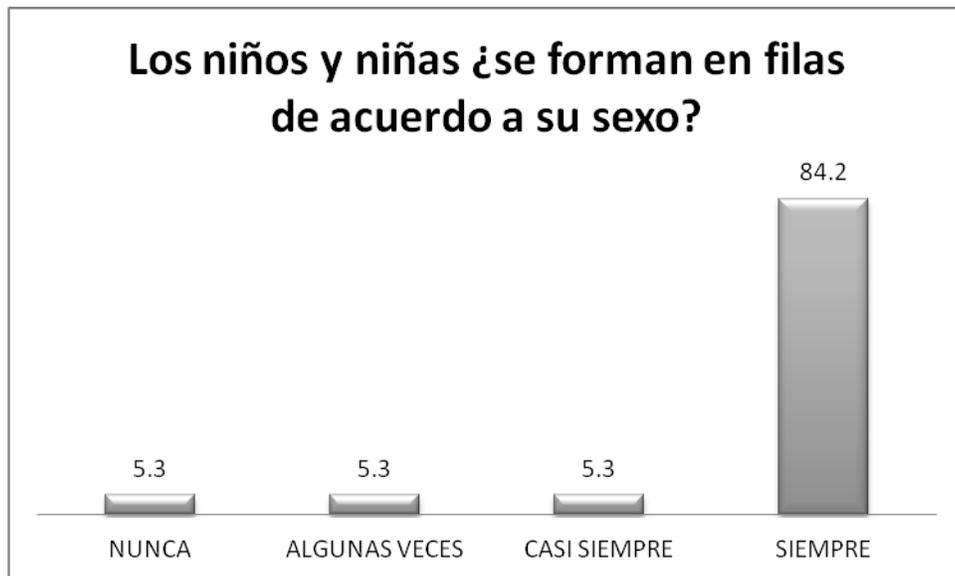
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	10.5	10.5	10.5
	CASI NUNCA	10.5	10.5	21.1
	ALGUNAS VECES	52.6	52.6	73.7
	CASI SIEMPRE	21.1	21.1	94.7
	SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



2. El 79 % de la población docente menciona que en el patio de recreo se reflejan los juegos propios de niñas y niños, que si se considera que en este espacio del patio interactúan niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad que juegan y se agrupan de acuerdo a su género.

**3. Los niños y niñas ¿se forman en filas de acuerdo a su sexo?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5.3	5.3	5.3
	ALGUNAS VECES	5.3	5.3	10.5
	CASI SIEMPRE	5.3	5.3	15.8
	SIEMPRE	84.2	84.2	100.0
	Total	100.0	100.0	



3. Esta gráfica muestra una práctica que se conserva desde hace muchas décadas, formar a los/as estudiantes por su sexo, niñas en una fila y niños en otra. Representa un 89.5% de las opiniones. Por lo que con este resultado, se puede afirmar que en la escuela aún existen prácticas que responden al sexo, no al género.

**4. ¿Intervienen los niños en actividades que realizan las niñas y viceversa?**

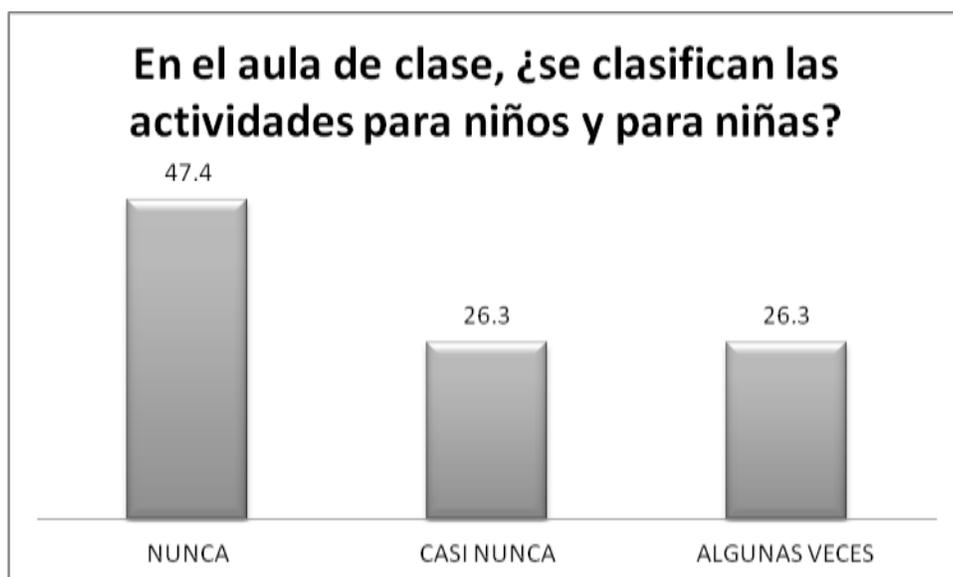
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	47.4	50.0	50.0
	CASI SIEMPRE	26.3	27.8	77.8
	SIEMPRE	21.1	22.2	100.0
	Total	94.7	100.0	
Perdidos	Sistema	5.3		
Total		100.0		



4. El 94.8% de las personas percibe que niñas y niños intervienen en las mismas actividades que se realizan.

5. En el aula de clase, ¿se clasifican las actividades para niños y para niñas?

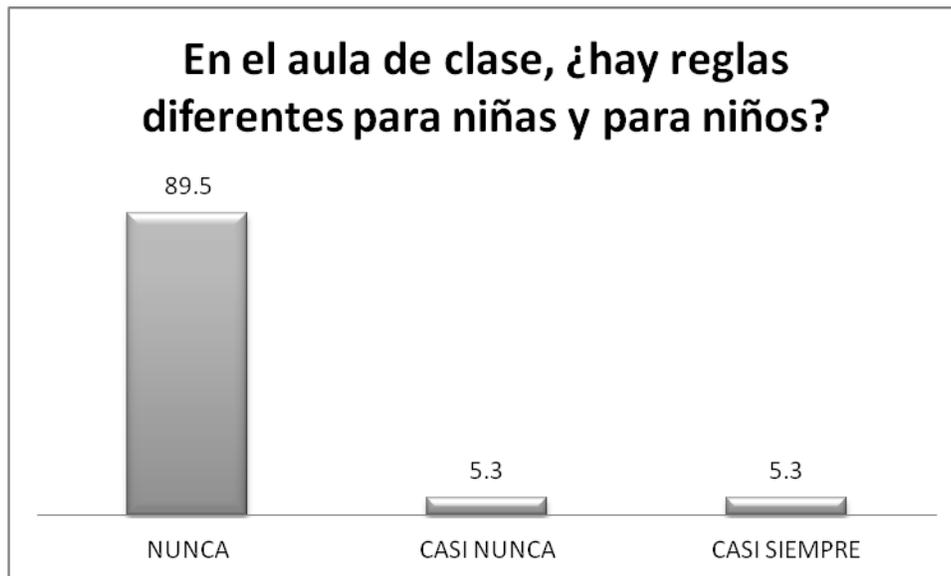
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	47.4	47.4	47.4
	CASI NUNCA	26.3	26.3	73.7
	ALGUNAS VECES	26.3	26.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



5. En esta gráfica se advierte, cómo la muestra de docentes percibe que las actividades se diseñan de igual forma para niñas y niños, por lo que no se clasifican de acuerdo a su género. Este ítem está relacionado con el anterior, por lo que se percibe que los/as docentes declaran que niñas y niños intervienen de forma equitativa en las actividades diseñadas por igual.

**6. En el aula de clase, ¿hay reglas diferentes para niñas y para niños?**

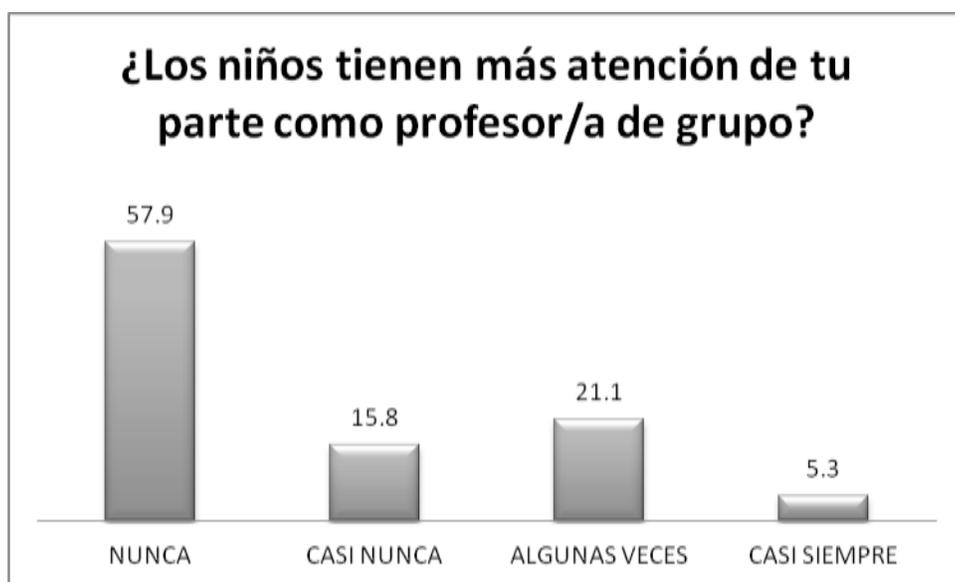
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	89.5	89.5	89.5
	CASI NUNCA	5.3	5.3	94.7
	CASI SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



6. Este resultado nos permite inferir que las reglas aplican por igual a los/as estudiantes.

**7. ¿Los niños tienen más atención de tu parte como profesor/a de grupo?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	57.9	57.9	57.9
	CASI NUNCA	15.8	15.8	73.7
	ALGUNAS VECES	21.1	21.1	94.7
	CASI SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



7. Un 26.4% de los/as participantes considera que los niños demandan más atención de parte de la maestra/o al contrario del 73.7% de los participantes que considera que los varones no son demandantes de atención.

**8. ¿Son las niñas más responsables que los niños?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	15.8	15.8	15.8
	CASI NUNCA	10.5	10.5	26.3
	ALGUNAS VECES	47.4	47.4	73.7
	CASI SIEMPRE	26.3	26.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



8. En este ítem se observa el resultado del 73.7% que opina que las niñas son más responsables que los niños y entra en controversia con el anterior, porque atribuye el valor responsabilidad a las niñas por su género.:

**9. ¿Piensas que las mujeres/niñas son sensibles?**

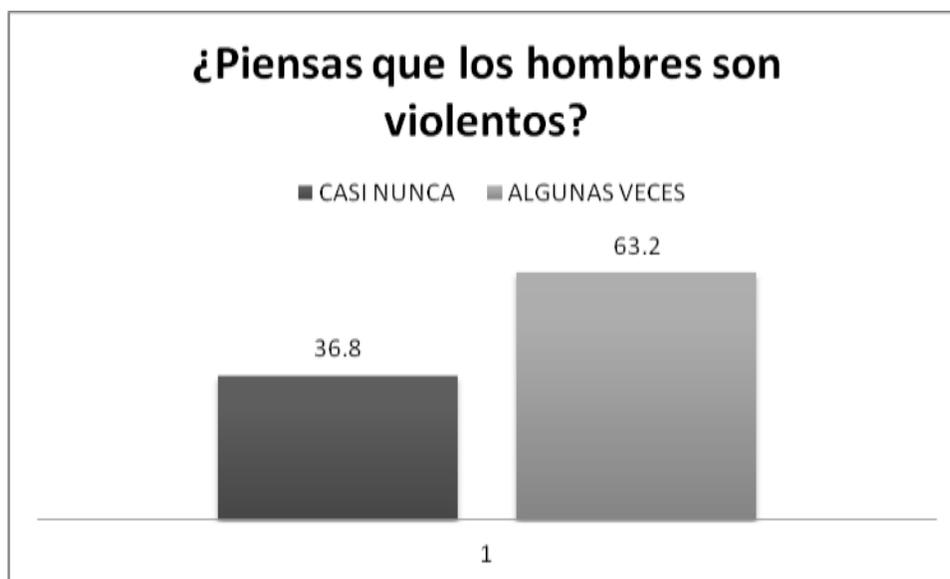
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5.3	5.3	5.3
	CASI NUNCA	15.8	15.8	21.1
	ALGUNAS VECES	36.8	36.8	57.9
	CASI SIEMPRE	26.3	26.3	84.2
	SIEMPRE	15.8	15.8	100.0
	Total	100.0	100.0	



9. Una cualidad que se ha considerado como propia de las mujeres es la sensibilidad, por lo que en este resultado se aprecia como el 78.9% considera que es acertada esta forma de pensar.

**10. ¿Piensas que los hombres son violentos?**

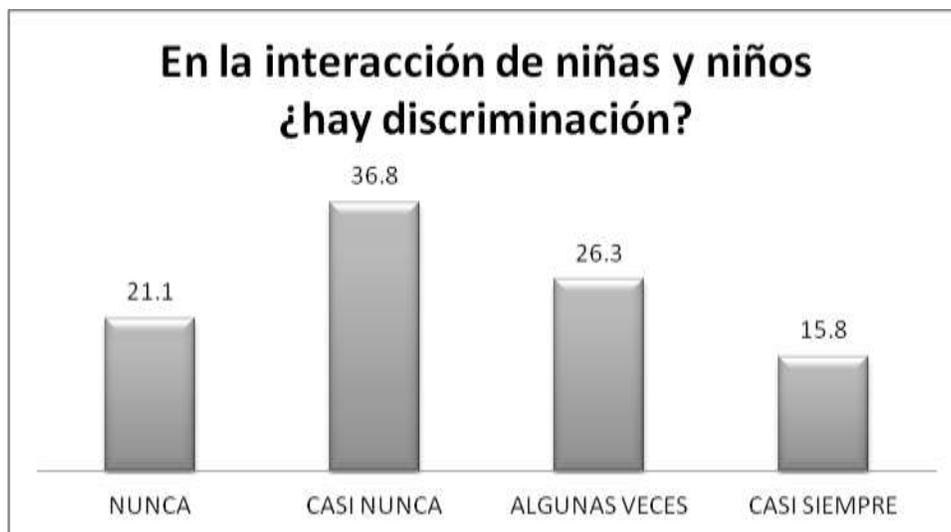
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASI NUNCA	36.8	36.8	36.8
	ALGUNAS VECES	63.2	63.2	100.0
	Total	100.0	100.0	



10. En la historia de la humanidad, se han considerado cualidades o características a las mujeres y a los hombres, atribuibles por su sexo biológico, no por su identidad de género, esta que muestra el ítem ratifica que la creencia actual percibe la violencia como propia de los hombres

**11. En la interacción de niñas y niños ¿hay discriminación?**

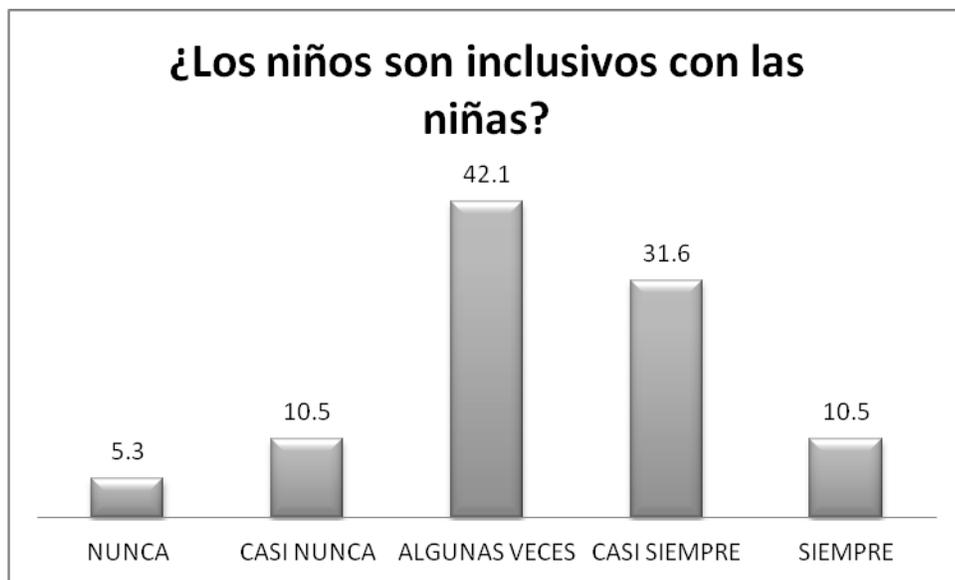
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	21.1	21.1	21.1
	CASI NUNCA	36.8	36.8	57.9
	ALGUNAS VECES	26.3	26.3	84.2
	CASI SIEMPRE	15.8	15.8	100.0
	Total	100.0	100.0	



11. Las respuestas a este ítem aluden que un 42.1% de los participantes perciben que existe una interacción de niñas y niños discriminada. Lo que significa que se continúan agrupando por su sexo, o que los niños no integran a las niñas o viceversa.

**12. ¿Los niños son inclusivos con las niñas?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5.3	5.3	5.3
	CASI NUNCA	10.5	10.5	15.8
	ALGUNAS VECES	42.1	42.1	57.9
	CASI SIEMPRE	31.6	31.6	89.5
	SIEMPRE	10.5	10.5	100.0
	Total	100.0	100.0	



12. Se considera con base en la información de esta gráfica que los niños, son inclusivos con las niñas, un 84.2% tiene esa opinión, sin embargo, entra en controversia con la interacción que perciben ya que manifiestan, es discriminada.

**13. ¿Las niñas son más inteligentes que los niños?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	36.8	41.2	41.2
	CASI NUNCA	10.5	11.8	52.9
	ALGUNAS VECES	31.6	35.3	88.2
	CASI SIEMPRE	10.5	11.8	100.0
	Total	89.5	100.0	
Perdidos	Sistema	10.5		
Total		100.0		



13. Un 42.1% de las personas participantes consideran que las niñas son más inteligentes. Las opiniones están igualmente divididas. Los docentes perciben que independientemente del sexo de las/os estudiantes la característica inteligencia es ajena al sexo.

**14 ¿ Le exiges el mismo nivel de respuestas a las niñas que a los niños?**

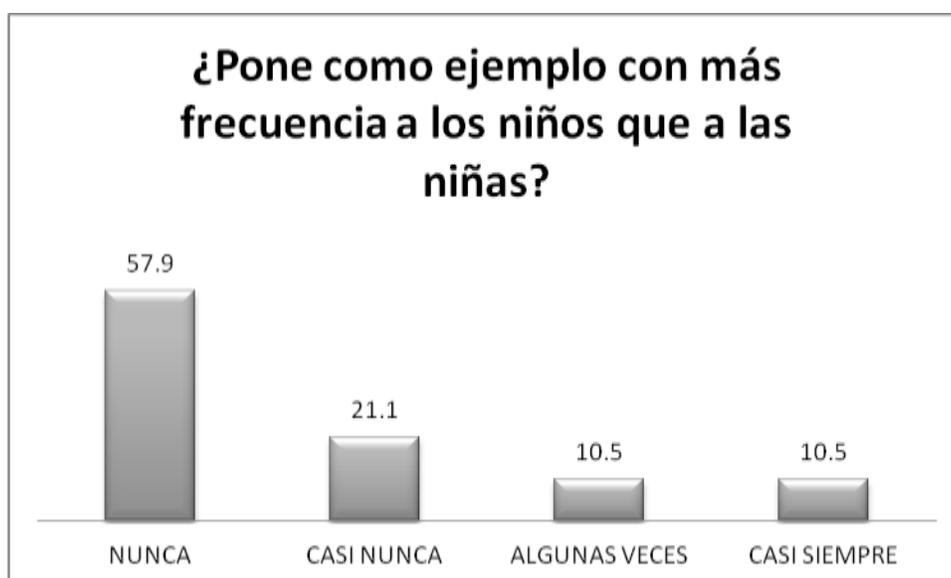
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5.3	5.3	5.3
	CASI NUNCA	5.3	5.3	10.5
	ALGUNAS VECES	5.3	5.3	15.8
	SIEMPRE	84.2	84.2	100.0
	Total	100.0	100.0	



15 Un 89.5% considera que se solicita a niñas y niños el mismo nivel de respuestas en su participación, lo que se relaciona con la atención que reciben los/as estudiantes de parte de sus maestros/as.

**15 ¿Pone como ejemplo con más frecuencia a los niños que a las niñas?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	57.9	57.9	57.9
	CASI NUNCA	21.1	21.1	78.9
	ALGUNAS VECES	10.5	10.5	89.5
	CASI SIEMPRE	10.5	10.5	100.0
	Total	100.0	100.0	



15 En esta gráfica se aprecia que niños y niñas tienen la misma oportunidad de ser ejemplo en sus aulas.

**16. En el aula de clase, ¿son las niñas las que mejor se portan?**

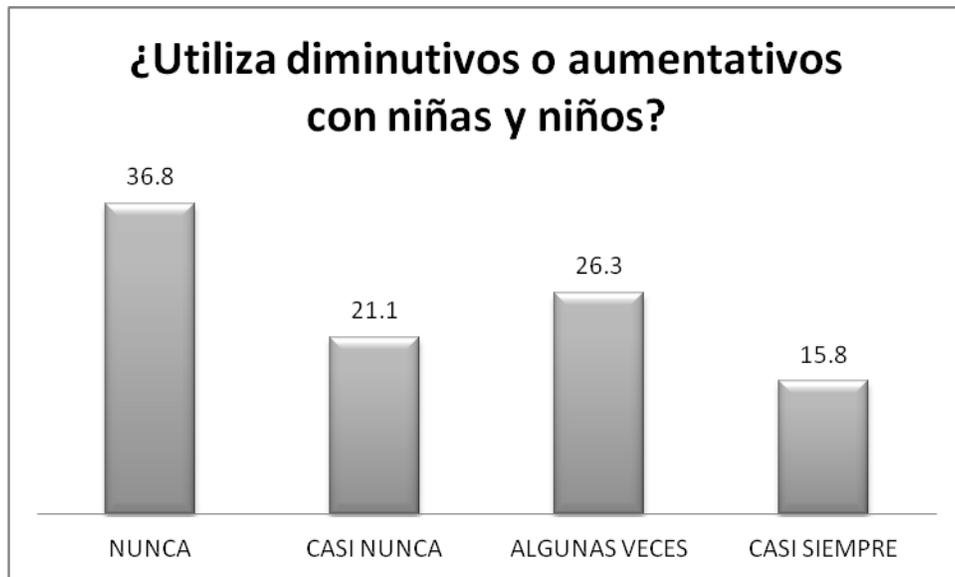
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASI NUNCA	5.3	5.3	5.3
	ALGUNAS VECES	57.9	57.9	63.2
	CASI SIEMPRE	31.6	31.6	94.7
	SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



16 Los maestros/as aprecian que en el aula de clase las niñas en un 87.8% son las que mejor se portan. Estas respuestas igualmente aluden a las ideas preconcebidas que son las niñas más obedientes y mejor portadas de la clase. Lo que no es congruente con las respuestas de la atención que reciben los niños, ya que por la forma de actuar o de conducirse en el aula, son los niños demandantes de atención.

**17 ¿Utiliza diminutivos o aumentativos con niñas y niños?**

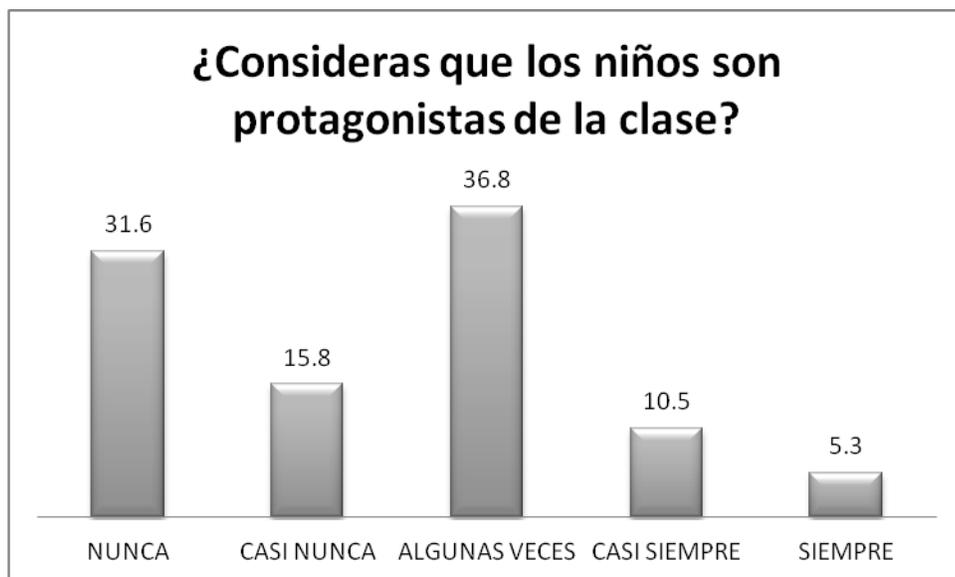
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	36.8	36.8	36.8
	CASI NUNCA	21.1	21.1	57.9
	ALGUNAS VECES	26.3	26.3	84.2
	CASI SIEMPRE	15.8	15.8	100.0
	Total	100.0	100.0	



17. Un 39.1 por ciento de los/as docentes continúan utilizando diminutivos para referirse a niñas o niños, considerando que es una práctica que pone en desventaja a las mujeres, minimizando su personalidad e identidad, utilizando términos como “niñita” o “mujercita” que lejos de aludir a una parte afectiva, discrimina o minimiza.

**18 ¿Consideras que los niños son protagonistas de la clase?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	31.6	31.6	31.6
	CASI NUNCA	15.8	15.8	47.4
	ALGUNAS VECES	36.8	36.8	84.2
	CASI SIEMPRE	10.5	10.5	94.7
	SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



18. En esta gráfica se percibe que los docentes participantes reconocen que los niños/varones son protagonistas de la clase en un 52.6%, lo que representa un elemento importante, debido a que en ítems anteriores se menciona que se ofrece atención igualitaria a niñas y niños, en este contraste.

**19. ¿Consideras que los Libros de Texto Gratuitos favorecen la equidad de género?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASI NUNCA	10.5	10.5	10.5
	ALGUNAS VECES	15.8	15.8	26.3
	CASI SIEMPRE	26.3	26.3	52.6
	SIEMPRE	47.4	47.4	100.0
	Total	100.0	100.0	



19 En esta gráfica los/as docentes declaran en un 73.7 % que los Libros de Texto Gratuito favorecen la equidad de género, declaración relevante si se considera que los Libros de Texto Gratuito corresponden a ediciones recientes que se derivan de la Reforma Curricular en Primaria del 2009 y a pesar de que la edición de Libros de Texto Gratuitos aún no se actualiza con el Plan 2011 y la Reforma Integral de la Educación Básica.

**20 ¿Utilizas expresiones relacionadas al género, tales como “avancen primero las niñas”?**

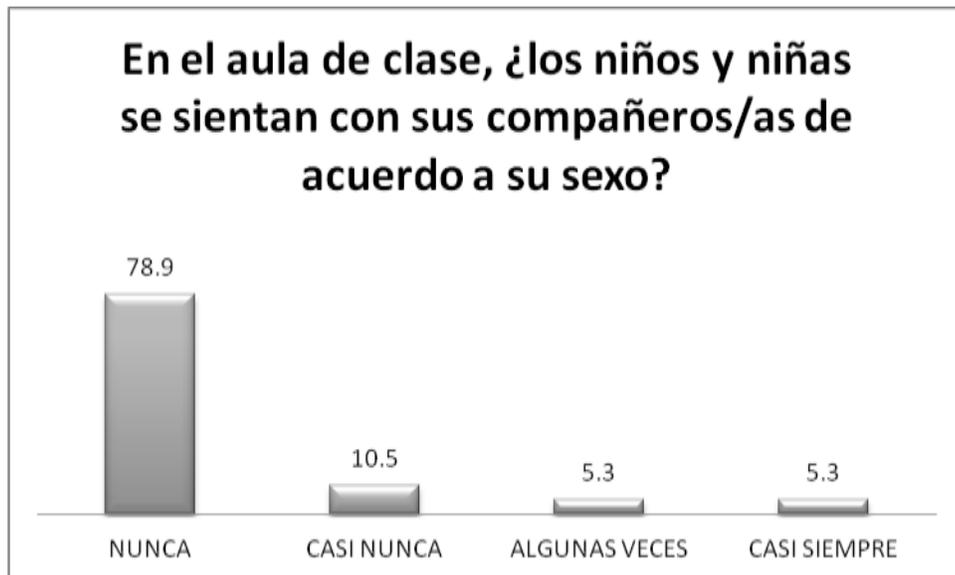
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	15.8	15.8	15.8
	CASI NUNCA	21.1	21.1	36.8
	ALGUNAS VECES	31.6	31.6	68.4
	CASI SIEMPRE	21.1	21.1	89.5
	SIEMPRE	10.5	10.5	100.0
	Total	100.0	100.0	



20. Este ítem refleja que los/as docentes utilizan prácticas que aluden al sexo de los estudiantes, por costumbres sociales o creencias personales. Un 63.3% considera que deben “avanzar” primero las niñas. Se puede considerar por cortesía o educación. Estas prácticas no aluden a la equidad en el trato a las personas.

**21 En el aula de clase, ¿los niños y niñas se sientan con sus compañeros/as de acuerdo a su sexo?**

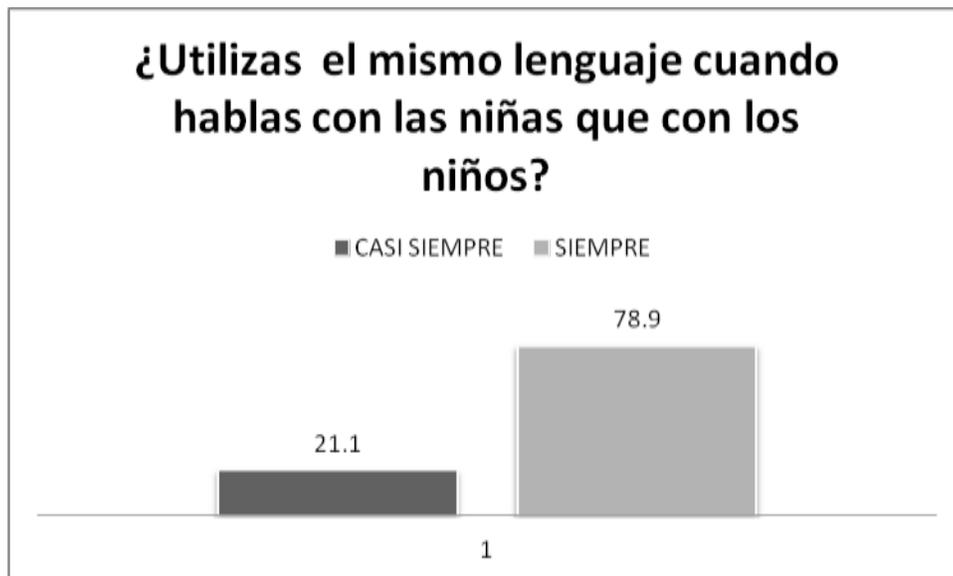
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	78.9	78.9	78.9
	CASI NUNCA	10.5	10.5	89.5
	ALGUNAS VECES	5.3	5.3	94.7
	CASI SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



21. En esta gráfica indica la percepción de las/os docentes que los niños y niñas se sientan con sus compañeros en forma indistinta, atendiendo a las características o preferencias personales que equilibran la atención de los/as estudiantes.

22 ¿Utilizas el mismo lenguaje cuando hablas con las niñas que con los niños?

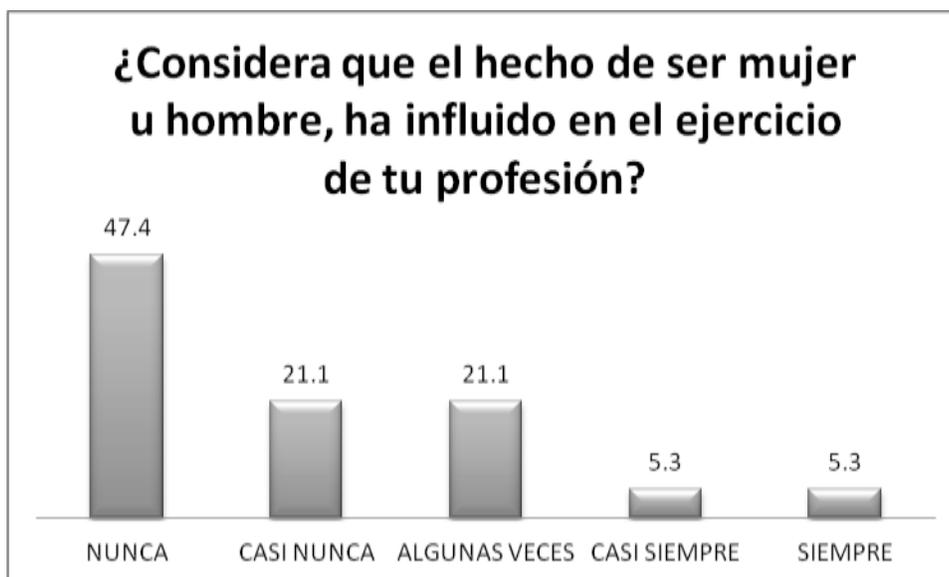
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASI SIEMPRE	21.1	21.1	21.1
	SIEMPRE	78.9	78.9	100.0
Total		100.0	100.0	



22. Los/as participantes reconocen utilizar el mismo lenguaje cuando se refieren a niñas y niños, con un 78.9%. Esta práctica refiere que predomina el uso del lenguaje androcéntrico en el que se incluye a las niñas, al decir niños. Esta práctica del lenguaje en el que se utiliza el masculino para referirse a todas las personas de manera incluyente, determina que es una práctica que se conserva aún, en lo general.

**23. ¿Considera que el hecho de ser mujer u hombre, ha influido en el ejercicio de tu profesión?**

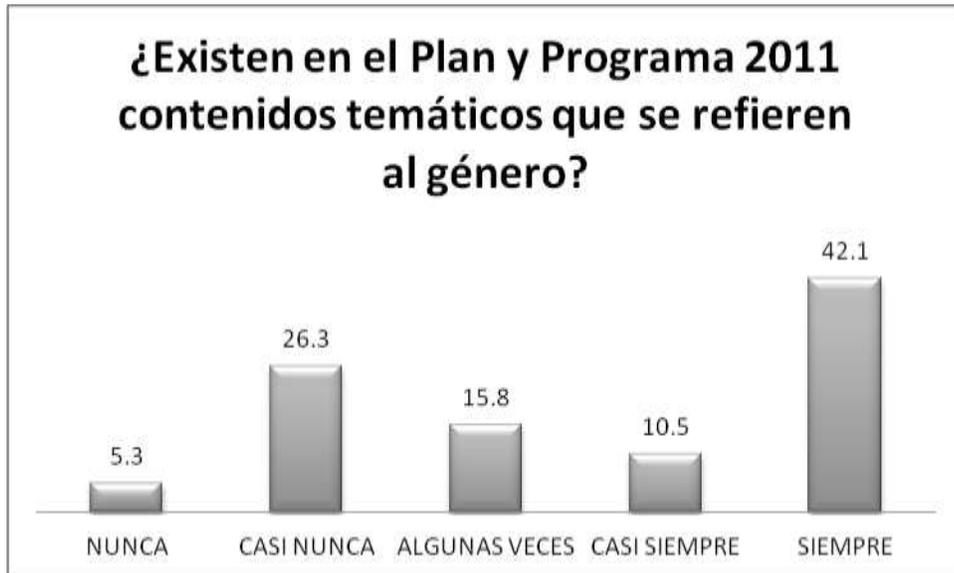
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	47.4	47.4	47.4
	CASI NUNCA	21.1	21.1	68.4
	ALGUNAS VECES	21.1	21.1	89.5
	CASI SIEMPRE	5.3	5.3	94.7
	SIEMPRE	5.3	5.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



23 Un 68.5% menciona que el hecho de ser mujer u hombre no determina su actuación como docente, sin embargo, en un 31.7% se deduce que en la construcción personal de su identidad influye en sus percepciones de cómo deben realizarse determinadas prácticas.

**24 ¿Existen en el Plan y Programa 2011 contenidos temáticos que se refieren al género?**

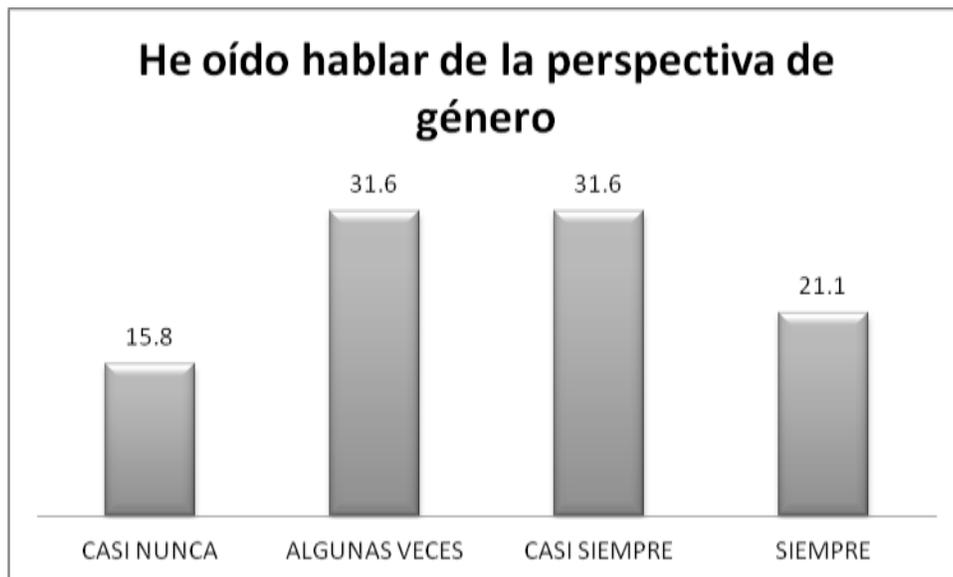
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5.3	5.3	5.3
	CASI NUNCA	26.3	26.3	31.6
	ALGUNAS VECES	15.8	15.8	47.4
	CASI SIEMPRE	10.5	10.5	57.9
	SIEMPRE	42.1	42.1	100.0
	Total	100.0	100.0	



24. Un 52.6 de los/as docentes encuestados reconocen en el Plan y Programa que desarrollan contenidos temáticos que aluden a las tópicos de género. Considerando que la equidad de género está determinado en la Reforma Curricular como un Reto que la Educación Básica habrá de asumir, es una variable que hay que analizar.

**25. He oído hablar de la perspectiva de género**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASI NUNCA	15.8	15.8	15.8
	ALGUNAS VECES	31.6	31.6	47.4
	CASI SIEMPRE	31.6	31.6	78.9
	SIEMPRE	21.1	21.1	100.0
	Total	100.0	100.0	



25 En este ítem están divididas las opiniones casi en una relación de frecuencias de forma muy semejante, situación preocupante si se considera que la perspectiva de género debe ser un referente que guíe las actividades escolares, ofreciendo un trato igualitario a las personas, niñas y niños y creando igualdad de oportunidades de aprendizaje. ¿Cómo se hará si los/as docentes en un 47.4% no reconoce qué es esta perspectiva?

### **Cuestionario de alumnos/as**

En el caso de los alumnos y alumnas participantes, se presentan a continuación los resultados obtenidos con los 30 participantes.

En la primera parte los ítems hacen referencia a los gustos y preferencias de los estudiantes al interactuar entre ellos, niñas y niños.

En una segunda parte los/as participantes tiene que ver con las percepciones que desde su mirada ocurren dentro del aula y escuela, cómo realizan las tareas, cómo se distribuyen los equipos, el trato que reciben, si es justo o tiene relación con las concepciones de sus maestros y maestras.

Promover un concepto de igualdad entre hombres y mujeres, construido desde el reconocimiento de las diferencias, en lo individual y desde lo humano, independientemente de su género, potencializará la riqueza de la interacción de los seres humanos en contextos democráticos, equilibrados y armónicos, en los que la autoestima, identidad y confianza de las personas se desarrolle en ambientes de socialización adecuados y pertinentes, dentro y fuera de la escuela.

**1. Durante el recreo me gusta jugar con niñas y niños por igual**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	3.3	3.3	3.3
	CASI NUNCA	3.3	3.3	6.7
	ALGUNAS VECES	26.7	26.7	33.3
	CASI SIEMPRE	36.7	36.7	70.0
	SIEMPRE	30.0	30.0	100.0
	Total	100.0	100.0	



1. En esta gráfica se percibe que los niños y niñas manifiestan que juegan entre ellos/as sin distinción de su sexo. Un 92% opina que interactúan por igual como personas.

**2. En el aula de clase, prefiero trabajar sólo con mis compañeros o compañeras del mismo sexo que yo**

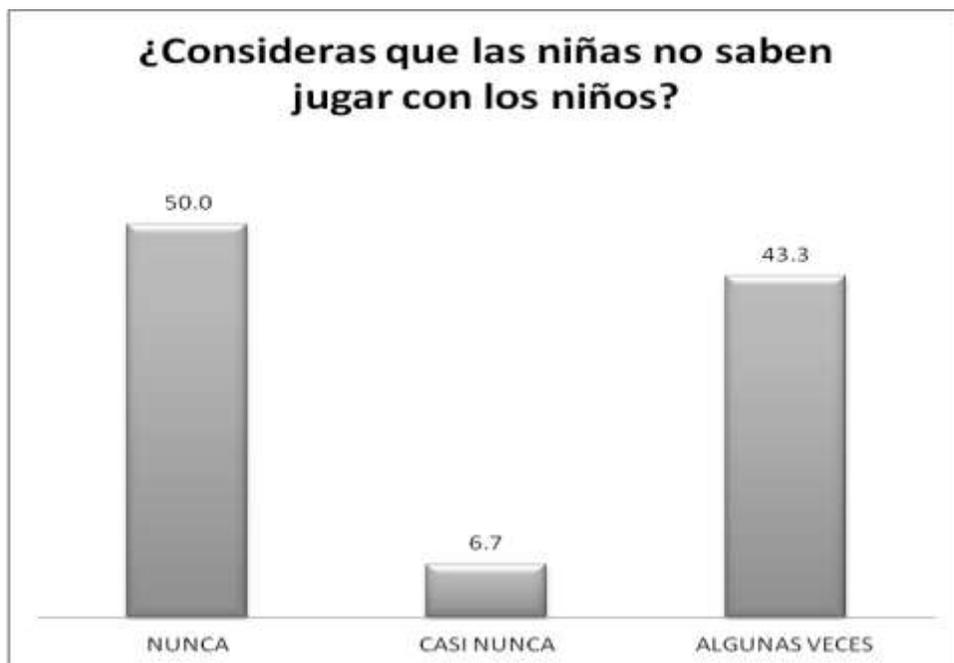
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	33.3	33.3	33.3
	CASI NUNCA	16.7	16.7	50.0
	ALGUNAS VECES	13.3	13.3	63.3
	CASI SIEMPRE	16.7	16.7	80.0
	SIEMPRE	20.0	20.0	100.0
	Total	100.0	100.0	



2. Las niñas y niños participantes en un 50% opinan que entre sus preferencias para realizar su trabajo colaborativo es indistinta la participación por su sexo, que se agrupan con compañeras/os por igual, sin embargo el resto de la población participante opina lo contrario.

3. ¿Consideras que las niñas no saben jugar con los niños?

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	50.0	50.0	50.0
	CASI NUNCA	6.7	6.7	56.7
	ALGUNAS VECES	43.3	43.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



4. En este ítem se considera relevante que las opiniones se inclinaron hacia los valores más bajos, es decir consideran que las niñas si saben jugar con los niños. Es importante esta percepción debido a que una de las prácticas que se observa en el patio escolar es lo contrario que los niños juegan con compañeros de su mismo sexo.

**4. Cuando juegan niñas con niños y surge un conflicto, la maestra siempre regaña a los niños**

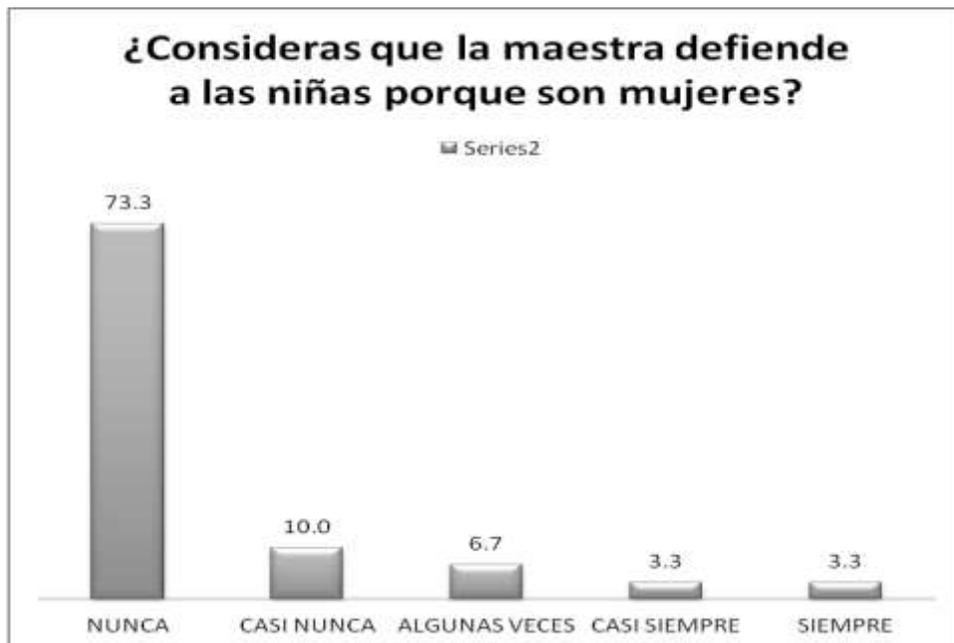
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	50.0	50.0	50.0
	CASI NUNCA	16.7	16.7	66.7
	ALGUNAS VECES	20.0	20.0	86.7
	CASI SIEMPRE	3.3	3.3	90.0
	SIEMPRE	10.0	10.0	100.0
	Total	100.0	100.0	



5. Un 66.7% opina que en la resolución de conflictos que surgen en los juegos entre niñas y niños cuando la maestra/o interviene no se regaña a los niños. Esta apreciación es notable dado que por costumbre se deriva que los niños deben “respetar” y “no agredir” a las niñas.

**5. ¿Consideras que la maestra siempre defiende a las niñas porque son mujeres?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	73.3	75.9	75.9
	CASI NUNCA	10.0	10.3	86.2
	ALGUNAS VECES	6.7	6.9	93.1
	CASI SIEMPRE	3.3	3.4	96.6
	SIEMPRE	3.3	3.4	100.0
	Total	96.7	100.0	
Perdidos	Sistema	3.3		
Total		100.0		



6. Un 83.3% de los niños y niñas participantes no atribuyen una relación a la defensa que se hace a las niñas, favoreciéndolas cuando surgen conflictos, por el hecho de ser mujeres.

**6. Me gusta trabajar en equipos mixtos de niñas y niños**

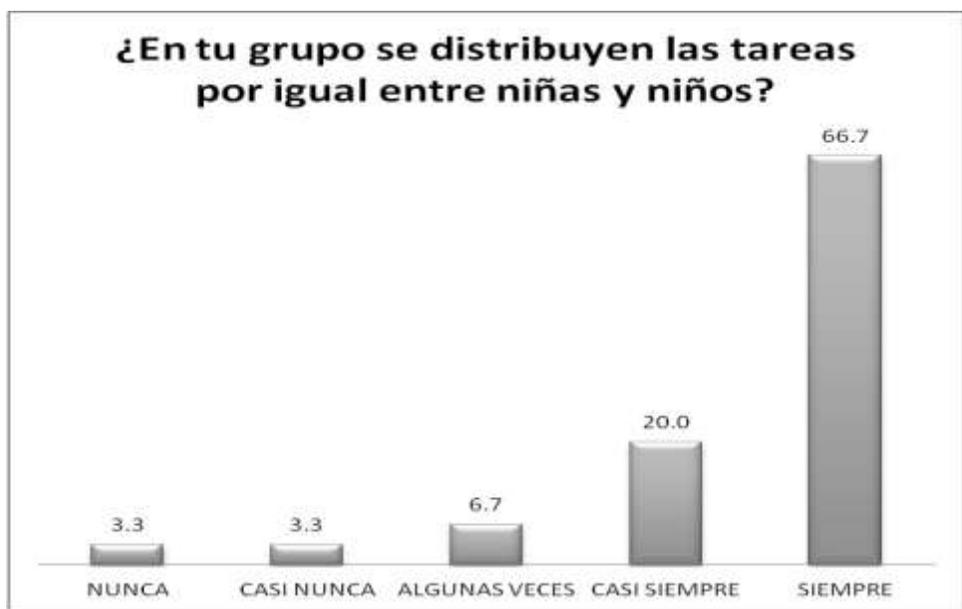
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	3.3	3.3	3.3
	ALGUNAS VECES	13.3	13.3	16.7
	CASI SIEMPRE	26.7	26.7	43.3
	SIEMPRE	56.7	56.7	100.0
	Total	100.0	100.0	



7. El 83.4% de las/os estudiantes prefiere que los equipos de trabajo se integren por elementos mixtos, mujeres y hombres. Este gusto que manifiestan permite deducir que hoy en día la aceptación de sus capacidades y habilidades se asocia a la identidad colectiva de grupo.

**7. ¿En tu grupo se distribuyen las tareas por igual entre niñas y niños?**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	3.3	3.3	3.3
	CASI NUNCA	3.3	3.3	6.7
	ALGUNAS VECES	6.7	6.7	13.3
	CASI SIEMPRE	20.0	20.0	33.3
	SIEMPRE	66.7	66.7	100.0
	Total	100.0	100.0	



8. Un 86.7% de los niños y niñas participantes considera que las tareas se distribuyen por igual entre ellos y ellas. Esta consideración permite advertir que los/as estudiantes perciben que las tareas inherentes al trabajo escolar se realizan de manera indistinta.

**8. Me gusta que las actividades deportivas se realicen con niñas y niños**

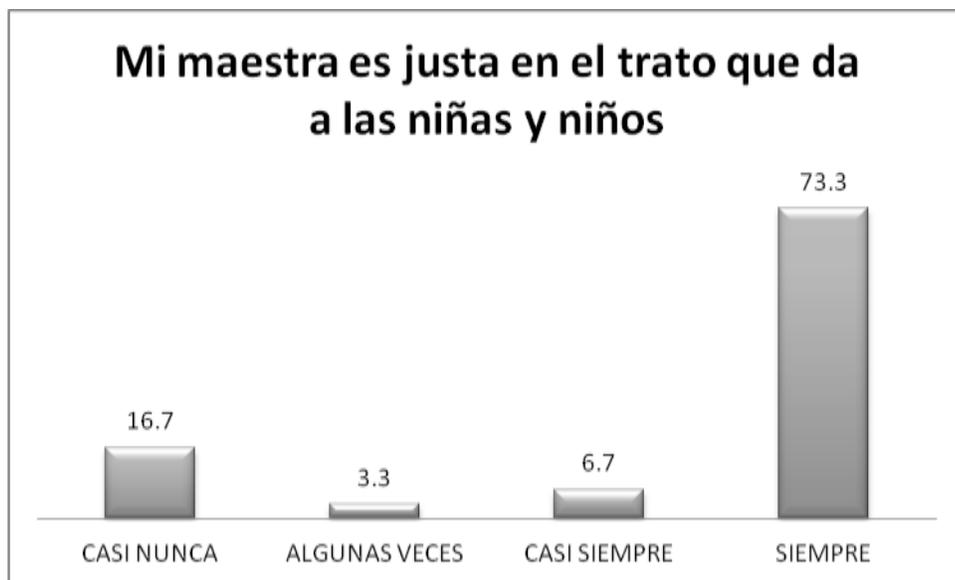
		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	3.3	3.4	3.4
	CASI NUNCA	6.7	6.9	10.3
	ALGUNAS VECES	10.0	10.3	20.7
	CASI SIEMPRE	20.0	20.7	41.4
	SIEMPRE	56.7	58.6	100.0
	Total	96.7	100.0	
Perdidos	Sistema	3.3		
Total		100.0		



9. Se percibe que los/as estudiantes consideran parte de sus preferencias realizar actividades deportivas con niñas y niños. Un 78% lo prefieren. Lo que resulta significativo por las edades de las niñas y niños encuestados, ya que prefieren actividades en las que tienen contacto físico.

**9. Mi maestra es justa en el trato que da a las niñas y niños**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CASI NUNCA	16.7	16.7	16.7
	ALGUNAS VECES	3.3	3.3	20.0
	CASI SIEMPRE	6.7	6.7	26.7
	SIEMPRE	73.3	73.3	100.0
	Total	100.0	100.0	



9. Un 80% considera que los/as docentes son justos en el trato que se da a niñas y niños. Sus percepciones e interpretaciones aluden a la relevancia que requiere este aspecto en la escuela, debido a que surgen distintas problemáticas en el contexto escolar derivadas de este valor: justicia.

**10. Me llevo bien con las personas que me rodean sin importar que sean hombres o mujeres**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	6.7	6.7	6.7
	CASI NUNCA	3.3	3.3	10.0
	ALGUNAS VECES	10.0	10.0	20.0
	CASI SIEMPRE	23.3	23.3	43.3
	SIEMPRE	56.7	56.7	100.0
	Total	100.0	100.0	



10. Este ítem está relacionado con el anterior; la razón es que niñas y niños comprenden la importancia de relacionarse, convivir y vivir en un contexto social en el que todas las personas son igualmente importantes, independientemente de su género, raza, color o religión que practiquen.

**11. Mi maestra toma en cuenta las opiniones de niñas y niños por igual**

		<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Válidos</i>	<i>NUNCA</i>	3.3	3.3	3.3
	<i>CASI NUNCA</i>	3.3	3.3	6.7
	<i>ALGUNAS VECES</i>	6.7	6.7	13.3
	<i>CASI SIEMPRE</i>	10.0	10.0	23.3
	<i>SIEMPRE</i>	76.7	76.7	100.0
	<i>Total</i>	100.0	100.0	



11. Que niñas y niños aprecien en un 86.7% que su maestra/o toma en cuenta sus opiniones por igual, sin que se discrimine a las personas por su género es importante considerando que los contextos democráticos están en procesos de construcción. Mirar la participación de las mujeres en igualdad de circunstancias, oportunidades y derechos considera uno de los retos sociales que deben hacerse visibles y posibles.

**12. En la clase de Educación Física siempre ganan los niños porque son más fuertes**

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	30.0	30.0	30.0
	CASI NUNCA	13.3	13.3	43.3
	ALGUNAS VECES	30.0	30.0	73.3
	CASI SIEMPRE	20.0	20.0	93.3
	SIEMPRE	6.7	6.7	100.0
	Total	100.0	100.0	



12. Esta es una apreciación que se contrapone a las mencionadas con anterioridad, ya que un 26.7% considera que los niños son más fuertes que las niñas por esa razón siempre ganan. Esta afirmación nos remite a la idea preconcebida de que los hombres son más fuertes que las mujeres.

## **CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO, BASE DE LA PROPUESTA**

### **5.1. Diagnóstico.**

Con base en los resultados obtenidos, de la encuesta aplicada a las/os 19 docentes frente a grupo que prestan su servicio educativo en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” es posible percibir que las/os docentes requieren reconceptualizar sus posturas para que se fundamenten en la equidad de género, un principio básico para el desarrollo del curriculum inscrito en el Plan de Estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Un elemento que se encontró en la situación laboral de las/os docentes participantes es que tienen un nivel de preparación profesional de Licenciatura, que son jóvenes docentes de reciente incorporación al servicio Educativo y que únicamente han prestado su servicio en este Modelo Educativo de Escuelas de Jornada Ampliada.

Por su formación Universitaria se presume cuentan con competencias profesionales para el aprendizaje, necesarias para la realización de su práctica docente, que hoy por hoy, requiere docentes comprometidos con su propia capacitación y actualización así como también sensibles de su áreas de oportunidad para continuar aprendiendo. Así lo muestran los resultados obtenidos en la gráfica No. 1 a la 4 de este apartado en que se analiza su situación laboral.

Los resultados que muestran las gráficas 5, 6 y 7 ratifican que por su antigüedad, no han participado de los cursos de actualización del Programa de Formación Continua y de Carrera Magisterial.

En el Instrumento denominado Encuesta para docentes los principales hallazgos encontrados en su aplicación y estrechamente relacionados con las formas de

pensar y actuar de los/as docentes, su práctica docente cotidiana, su dominio curricular y su cultura de respeto a la diversidad son:

En el contexto escolar se desarrolla una amplia gama de prácticas visibles o no, conscientes o inconscientes, que determinan las interacciones que entre sus actores se definen. Es por ello que resulta relevante mencionar que en las gráficas 1 y 2 se menciona que aún se conservan las diferencias en el trato a niñas y niños, atribuibles a su sexo y que tienen una vinculación con las percepciones que las/os docentes han construido a lo largo de sus vidas, así como también se menciona que para jugar en el patio de recreo, aún se observa que niñas y niños se agrupan para jugar de acuerdo a su género.

Los resultados obtenidos en las gráfica 3 y 20 aluden a las prácticas cotidianas que se observan en la vida diaria escolar, en las aulas y en el patio de la escuela. Hacen referencia a las “formaciones” por sexo que hacen los/as estudiantes para distintos eventos; ceremonias escolares, ingresar al salón de clase, a la salida de la escuela, trasladarse a otros espacios, etc. Por costumbre, organización, tradición, etc. Estas “formaciones” tienen una antigüedad en las escuelas y forman parte de la cultura escolar, del mismo modo que el “avanzar primero a las niñas” es parte de esta misma percepción que se tiene y se practica. Lo anterior se sustenta en el 89.5% y 63.3% de las opiniones vertidas en este sentido, respectivamente.

Las concepciones que el personal docente tiene sobre el tema que nos ocupa se muestra en las gráficas 8,9,10 y 16 que remiten a los estereotipos y valores que se otorga a niñas y niños por su sexo biológico, y no por su identidad de género, los resultados atribuyen cualidades y características a los sexos, que tradicionalmente, en la cultura escolar y familiar se conciben, un ejemplo son las afirmaciones que a continuación se mencionan: “las niñas son más responsables que los niños”, “las mujeres/niñas son más sensibles” “los hombres son violentos” “las niñas son las que mejor se portan”.

En este orden de ideas, estas concepciones son falsas, son prejuicios acerca del “deber ser” para un hombre o una mujer.

En la gráfica 11 las opiniones representadas en un 42.1% perciben que la interacción de niñas y niños es discriminada, que los niños no integran a las niñas y viceversa, lo que significa que se continúan agrupando por su sexo. Los/as docentes en un 78.9% manifiestan que el lenguaje que utilizan es el mismo para dirigirse a unos y a otras, permaneciendo el lenguaje androcéntrico, que tiende a incluir a las niñas, cuando se dice niños, y en lo general subordina a las mujeres, las minimiza o las hace complemento o propiedad de los hombres. Ya que se considera de manera natural referirse en masculino a las personas, profesiones, ocupaciones, títulos, cargos.

Es evidente la necesidad de utilizar un lenguaje incluyente, que haga visibles a las mujeres, desde el lenguaje, que además ofrece la oportunidad de tener contacto con otras palabras y brinda un nuevo orden social basado en la equidad de género.

Para reafirmar lo anterior en la gráfica 17, las/os docentes refieren que utilizan diminutivos o aumentativos para referirse a niñas y niños, lo que se traduce en prácticas que ponen en desventaja a las mujeres, minimizando su personalidad e identidad, discriminando con términos como “niñita” o “mujercita”, términos distantes de evidenciar afecto, pero si discriminación.

El protagonismo es otra práctica cotidiana en la vida escolar, en la gráfica 18 un 52.6% refiere que los niños/varones demandan mayor atención de parte de el/la docente, lo que se traduce en un trato desigual para niñas y niños.

En la gráfica 24 se aprecia que un 52.6% de los/as docentes opinan que identifican los temas referentes al género insertados en el Plan y Programa de Estudios 2011, situación que se contrapone en la gráfica 25 con el 47.4% de la muestra que menciona no haber oído de la perspectiva de género.

Este hallazgo es de llamar la atención, debido a que la perspectiva de género permite comprender las características que definen a mujeres y hombres, sus semejanzas y diferencias. Analiza el sentido de sus vidas, sus expectativas, oportunidades y las complejas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros.

La perspectiva de género es una nueva forma de mirar al mundo y a las personas, sus relaciones e interacciones, propiciando igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, identificar aquellas acciones que generan desigualdad, discriminación e intolerancia a partir de la diferencia sexual.

Los resultados obtenidos en las gráficas 4 y 5 son alentadores, se refieren a las actividades que se realizan en el aula y un 94.8% admite que niñas y niños intervienen de igual manera y que no se clasifican. La gráfica 6 que refiere el uso de las reglas en el aula de clase infiere, también que se aplican por igual sin distinción.

En el resultado de la gráfica 12 el 84.2% de los/as docentes manifiesta que perciben que los niños son inclusivos con las niñas y en un porcentaje semejante del 89.5% que se reflejó en la gráfica 14 manifiesta que exige el mismo nivel de respuestas a ambos estudiantes.

Las/os docentes declaran en el resultado de la gráfica 19 que el 73.7% identifica que los Libros de Texto Gratuito favorecen la equidad de género. Asimismo se observa en la gráfica 23 que el hecho de ser mujer u hombre no determina su actuar docente.

Estos descubrimientos son importantes ya que dan cuenta de las modificaciones en las conductas socialmente aceptadas que implican prejuicios y que están basados en la idea de superioridad o inferioridad de uno de los sexos.

En relación al instrumento denominado Cuestionario para Alumnos, los hallazgos encontrados en los resultados hacen referencia sus preferencias para interactuar con sus compañeros y compañeras del grupo, en la realización de las actividades escolares, tareas y juegos, así como también de sus percepciones de la forma en

que actúan y se conducen sus maestras y maestros en este tema de igualdad, discriminación y trato justo a las personas, independientemente de su sexo.

Las alumnas y alumnos participantes de 5º y 6º. Grados de Primaria, de entre 11 y 12 años de edad, manifiestan en los resultados obtenidos en las gráficas 1, 2, 6 y 8 que entre sus gustos para jugar durante el recreo, trabajar en equipos mixtos y realizar actividades deportivas, incluyen a las niñas y niños e interactúan entre ellos/as por igual, independientemente de su sexo.

En las percepciones que niñas y niños tienen de la actuación de la maestra/o aprecian que reciben sus opiniones por igual, reciben un trato justo y se relacionan con las personas de su entorno, porque son igualmente importantes. No atribuyen elementos que favorezcan a las niñas para la solución de conflictos que surgen en la vida diaria escolar.

En el resultado de la gráfica 12 que hace referencia a que los niños siempre ganan en la clase de educación física porque son más fuertes, el 26% de niñas y niños opina que esto si ocurre. Lo que nos remite nuevamente las concepciones que culturalmente en la escuela y la familia se conciben como acertadas.

Considerando lo anteriormente expuesto y lo fundamental de la escuela para desarrollar en niñas y niños sus capacidades individuales y sociales para que transcurran en un ambiente de aprendizaje que favorezca relaciones sanas entre las personas, la influencia que las/os estudiantes reciben de sus maestros y maestras ya que inculcan no sólo conocimientos, sino también valores y actitudes se concibe relevante una capacitación desde la perspectiva de género, como un área de oportunidad que brinde una herramienta que permita mirar las diferencias entre hombres y mujeres y fomentar acciones y prácticas escolares que transiten hacia una cultura de equidad de género.

En el siguiente Capítulo se propone un Curso- Taller de Acompañamiento docente que pretende fortalecer, construir y deconstruir las conceptualizaciones que se tienen de lo masculino y lo femenino como apropiado para cada uno de los sexos, dotar de

herramientas teórico-metodológicas que permitan promover entre niños y niñas relaciones de igualdad.

## **CAPÍTULO 6. PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA**

### **6.1. Justificación de la Propuesta de Solución al Problema**

La escuela es el espacio en el que se espera que niñas y niños aprendan a ser, a convivir, a vivir juntos y adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida, que forman parte del perfil de egreso de la Educación Básica.

En el transcurso de la elaboración del presente documento se ha identificado la necesidad de asesorar, acompañar y actualizar a los/as docentes que integran la plantilla de personal de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” para evitar que los roles, estereotipos y sesgos sexistas continúen perpetuando prácticas de desigualdad y discriminación por género.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Objetivo 16 refiere ***Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual.***

Con la Publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007, el Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia a las Mujeres (PREVIOLEM) ha diseñado diversas acciones de Formación Continua que se impulsan para apoyar, capacitar y actualizar a los maestros y maestras de Educación Básica.

Sin embargo, esta estrategia se ha quedado limitada por la oferta exclusiva que se hace para los/as docentes participantes del Programa de Carrera Magisterial, así como también de la insuficiente cobertura que tiene el Programa.

El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP\_UNICEF, 2009) muestra la existencia de diversas formas de violencia y

discriminación de género presentes en la escuela, así como también menciona la persistencia de estereotipos y concepciones culturales de género tanto en los hogares como en las percepciones de niñas y niños, personal docente y directivo.

Con estos argumentos se considera pertinente el diseño de una estrategia de intervención que proporcione a los/as docentes una perspectiva sobre qué mirar, cómo mirar y cómo orientar la mirada de las niñas y niños respecto a las relaciones de equidad de género.

## **6.2. Marco Jurídico Legal de la Implantación de la Propuesta**

La educación es un Mandato Constitucional y un compromiso del Gobierno Federal, que con la inserción de México en la economía mundial enfrenta nuevos retos.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 menciona que: ***“representa el compromiso que el gobierno establece con los ciudadanos, que permitirá, por lo tanto la rendición de cuentas, como condición de un buen gobierno”*** (PND, 2007-2012).

La propuesta que se ofrece se sustenta en el tercer Eje del Plan Nacional de Desarrollo, que está relacionado con la igualdad de oportunidades. Y menciona que: ***Cada mexicano, sin importar su lugar de origen y el ingreso de sus padres, debe tener acceso a genuinas oportunidades de formación y de realización. Esa es la esencia de la igualdad de oportunidades y sólo mediante ella puede verificarse la ampliación de capacidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de aquellos que más lo requieren.*** (PND, 2007-2012), y en el Objetivo 9. Elevar la calidad educativa.

*La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje.*

La estrategia 9.1 ***“Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo”***. (PND, 2007-2012), siendo este medio la única forma de transformar los resultados en el logro educativo de los/as estudiantes.

La Estrategia 9.2 ***“Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles”***. Como parte de esta estrategia una opción, es fortalecer al colegiado de docentes, en su mismo Centro de trabajo.

El Objetivo 10. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas. ***“Invertir más en educación es imprescindible para elevar la calidad educativa”***

En la Estrategia 10.4 ***“Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo”***, atendiendo desde este fundamento a la igualdad de oportunidades desde la equidad de género.

Del Plan Nacional de Desarrollo se desprende el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 y tiene como uno de sus principales retos educativos: ***“...ampliar la cobertura, sobre todo en la educación básica, y en reducir las inequidades de género...”*** (PSE, 2007-2012), por lo que la Escuela está comprometida en ofrecer igualdad de oportunidades educativas a niñas y niños.

El Programa Sectorial

- Objetivo 1

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

- Objetivo 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

- Objetivo 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

- Objetivo 4

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

- Objetivo 5

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

- Objetivo 6

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

El PSE, en su Objetivo 2, menciona:

***“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.***

***Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia.”***

En este orden de ideas, es que la Escuela del siglo XXI, deberá adoptar nuevas prácticas que ofrezcan a las y los estudiantes igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Con la expedición del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica el 18 de mayo de 1992, México inició la importante tarea de transformar la Educación y reorganizar el Sistema Educativo Nacional que abrió el paso a las Reformas Educativas orientadas a alcanzar la calidad educativa, innovar las prácticas y propuestas pedagógicas y mejorar la gestión de la Educación Básica.

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación suscrito el 8 de agosto de 2002, por las Autoridades Federales y Locales tuvo como propósito principal la transformación del Sistema educativo Nacional en un contexto económico, político y social que inicia en el Siglo XXI orientado a alcanzar un Sistema Educativo de Calidad, que permitiera a niñas y niños alcanzar los más altos estándares de aprendizaje, que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza, incidan en los cuatro pilares de Jacques Delors, que el alumno/a aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de la vida.

En la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de mayo de 2008, por el Gobierno Federal y los Maestros de México, representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se estableció el compromiso de llevar a cabo la reforma curricular orientada hacia el desarrollo de competencias y habilidades, con reformas a los enfoques de las asignaturas y contenidos de la Educación Básica y se introdujo la enseñanza del idioma inglés desde el nivel de Preescolar.

Se establecieron los compromisos de profesionalizar a los maestros y maestras, autoridades educativas y evaluar, para mejorar.

La Reforma Integral de la Educación Básica, es una política pública que favorece la formación integral de todos los alumnos/as de Preescolar, Primaria y Secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil

de egreso, a partir de aprendizajes esperados y de establecer Estándares Curriculares, de desempeño Docente y de Gestión.

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, es el documento rector para alcanzar este objetivo, que entre otras cosas incluye una visión de los aspectos que conforman el desarrollo curricular en un sentido amplio y que se expresan en 12 principios pedagógicos.

En el principio pedagógico 1.9, que se denomina ***Incorporar temas de relevancia social***, se deriva como un reto los temas que favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado los conocimientos y habilidades, refiriéndose a la atención a la diversidad, ***la equidad de género***, la Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Ambiental para la sustentabilidad, la Educación Financiera, la Educación del Consumidor, la Prevención de la Violencia Escolar – bullying- la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Educación Vial y la Educación en Valores y Ciudadanía.

Con este fundamento es que la propuesta del diseño de un Curso-Taller de 45 horas, denominado **“IGUALES, PERO DIFERENTES” Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.**

### **6.3. Fundamentación Teórica del Diseño de la Propuesta**

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) pretende alcanzar el logro educativo de los/as estudiantes por lo que se requiere un elemento sustantivo, transformar la práctica docente.

Esta transformación de la práctica docente debe estar sustentada en los doce principios pedagógicos, que son el eje rector de esta transformación y de esta Reforma Educativa.

Tener y mantener a las y los estudiantes en el centro de las acciones educativas es lo primero, generar ambientes de aprendizaje en los que se favorezca la interacción que posibilite más y mejores aprendizajes es lo que sigue.

Favorecer la inclusión para tender a la diversidad es otro principio que fundamenta las acciones de impulsar la equidad y abatir las desigualdades y cerrar brechas, al mismo tiempo que incorporar los temas transversales de relevancia social son unos de los retos.

Renovar el trabajo conjunto entre Padres de Familia y Docentes. En este sentido la familia y la escuela tienen una participación de gran importancia, ya que en ellas se establecen los modelos conductuales que permanecerán para toda la vida, se establecen las condiciones bajo las cuales han de interactuar las personas en sociedad.

De ahí que el rol que desempeñan las y los educadores (Padres y docentes) adquiere mayor relevancia, al margen de que la influencia sea positiva o negativa, ya que proponen los modelos a seguir.

La influencia que la educación formal y la no formal (familia y escuela) ejercen en las y los estudiantes tiene distintas connotaciones, va desde lo actitudinal hasta una postura personal en el manejo de los contenidos curriculares.

Por lo que es primordial asesorar y apoyar a los/as docentes con herramientas que les permitan incorporar en estos espacios el enfoque de género.

La perspectiva de género es una herramienta que permite hacer visible las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres e ir transformando la cultura escolar hacia la equidad de género. Aparecen aquí la participación de los valores, tolerancia y respeto a las diferencias, que incorporados al género, propician ambientes democráticos y participativos en los que las personas se desarrollan plenamente, con una identidad personal y colectiva.

## 6.4. Perfil de Ingreso

El Curso-taller está dirigido a las/os Maestros en Servicio de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”

Por lo que se solicita lo siguiente:

- Asumir un compromiso con los contenidos y actividades propuestas.
- Interés personal por las temáticas.
- Compartir experiencias de vida y profesionales en un ámbito de respeto.

## 6.5. Perfil de Egreso

Se pretende que las/os docentes participantes durante el desarrollo del Curso-taller:

- Construyan y deconstruyan su identidad de género
- Analicen crítica y reflexivamente su práctica docente.
- Resignifiquen el ***ser docente***.
- Diseñen estrategias didácticas que promuevan igualdad de oportunidades para niños y niñas.

## 6.6. Diseño de la Propuesta

Para ofrecer apoyo, asesoría y acompañamiento a los/as Docentes que impacte en la transformación de los patrones socioculturales y favorecer el respeto a los derechos

de las personas, la cultura de la equidad se presenta una propuesta que integra Tres Módulos.

Se ha elegido la Propuesta de Enseñanza Modular ya que se considera que según establece (Panzsa, 1993, p. 44) ***“cada módulo representa una parte de un programa completo de capacitación, es una unidad completa en sí misma, puesto que contempla teórica y prácticamente la totalidad de un proceso definido por un problema concreto, objeto y transformación”***

Se propone un diseño modular que se fundamente en los siguientes propósitos:

### **Objetivo General:**

Diseñar un Curso- Taller de asesoría y acompañamiento que desarrolle las competencias profesionales de los/as docentes para generar prácticas que promuevan la equidad de género.

### **Objetivos particulares:**

- Identificar algunos rasgos de la Reforma Educativa en México, en un contexto internacional desde una perspectiva de género.
- Comprender los procesos que mediante las diferencias biológicas provocan desigualdades sociales.
- Brindar orientaciones para contribuir a favorecer la igualdad entre los sexos.

## **6.6 Mapa Curricular de la Propuesta**

Las condiciones económicas, sociales, políticas y educativas actuales han provocado una reorganización del orden mundial que está dando nuevos significados a las tradicionales desigualdades sociales y culturales para constituirse en procesos que nos ayudan a identificar la exclusión, discriminación y falta de equidad.

El derecho a la educación de niñas y niños en este marco de justicia y equidad, requiere estrategias y acciones de atención educativa con calidad, como un requisito

necesario para favorecer los procesos de formación y mejorar el nivel de vida de los/as estudiantes en la escuela pública, considerada como el espacio ideal para ofrecer oportunidades de aprendizaje.

El diseño de la presente propuesta se deriva del planteamiento del diseño curricular, por lo que se considera necesario definir el concepto de currículo y diseño curricular.

Sacristán (1991, p. 14) lo define en un primer momento como:

***Conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza...como programa de actividades planificadas.***

Con esta consideración se retoma en este trabajo la metodología y estructura para su elaboración de las Fases Generales para diseñar el currículo por competencias (Tobón, 2006, p. 122)

### ***Diseño curricular por Competencias***

- 1. Organización y planeación: El proyecto de diseño curricular, debe corresponder con parámetros legales establecidos por el estado...***
- 2. Capacitación: ...consiste en la capacitación de la comunidad...***
- 3. Estudio del contexto: Consiste en realizar un estudio concreto y específico del contexto disciplinar, investigativo, social y profesional-laboral para determinar las actividades y problemas que deben estar en condiciones de realizar y resolver.***
- 4. Estructura curricular: Se establece el perfil profesional de egreso con las competencias específicas y genéricas que se van a formar.***
- 5. Diseño de módulos: Los módulos son planes completos de formación de una o varias unidades de competencia, ya sea específica o genérica, con una determinada asignación de créditos y***

***una planeación sistemática de actividades didácticas y de evaluación.***

***6. Gestión de calidad: Consiste en buscar que el currículo siempre mantenga su calidad y ésta aumente día a día, para lo cual se llevan a cabo procesos de evaluación continua.***

Para realizar la estructura del diseño curricular por competencias es necesaria la integración de los componentes de las mismas, por lo que se considera apropiado adoptar la particular del diseño modular.

De acuerdo a (Pansza, 2011), ***“La enseñanza modular: te enseña a pensar y propone nuevas alternativas didácticas para lograr un buen proceso enseñanza aprendizaje. ...la educación se formaliza y se constituye un aparato ideológico que controla y legaliza los conocimientos, aptitudes, valores que son valiosos para una determinada sociedad”.***

El concepto de módulo requiere:

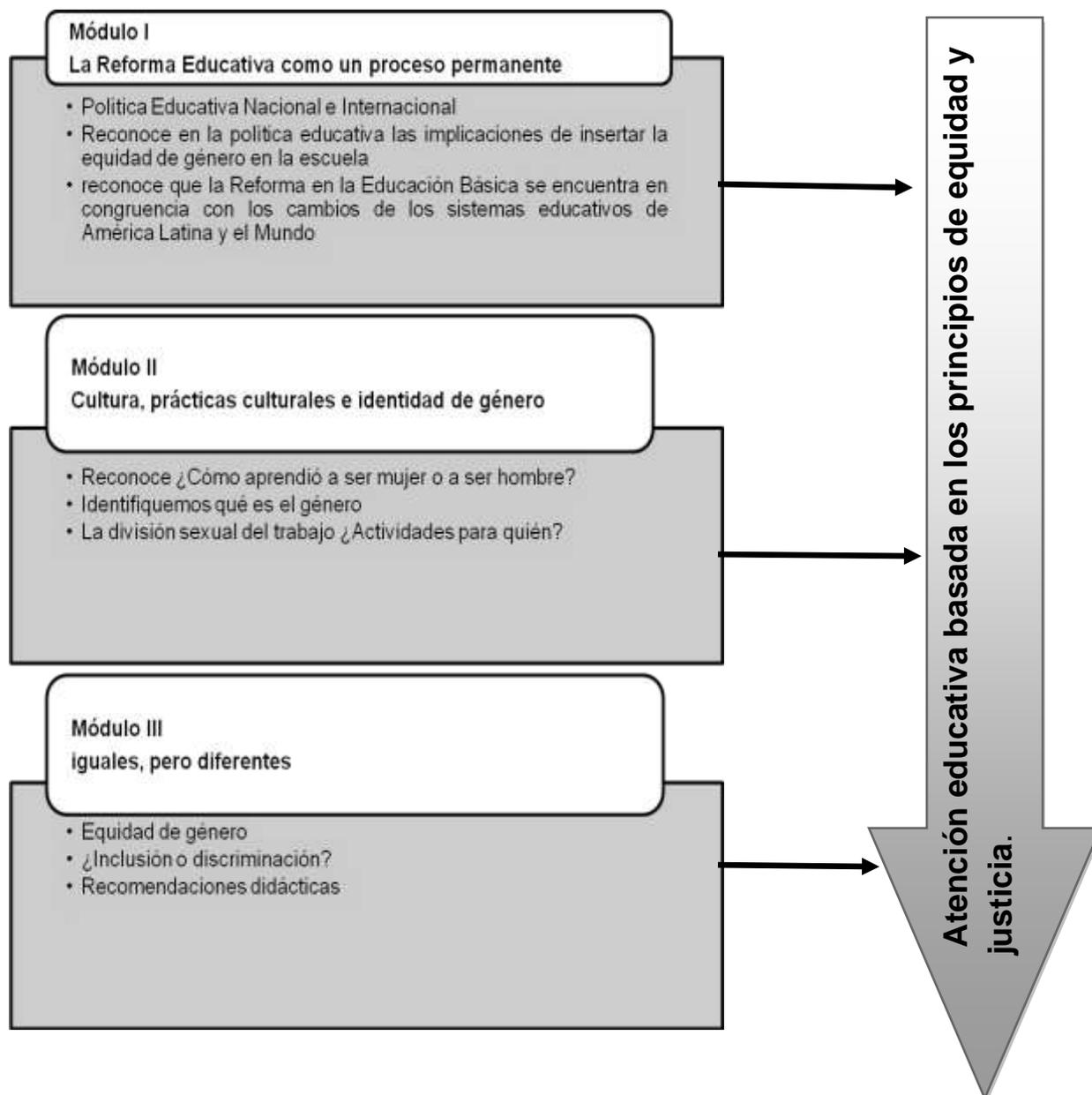
a) Por una parte en lo que se refiere al diseño curricular organiza los objetivos, contenidos, actividades referentes a un problema de la práctica profesional y de las cualidades que se pretenden desarrollar, lo anterior sobre la base de los elementos de competencias.

b) Referente al proceso de educación profesional, constituye la integración de los contenidos, actividades y cualidades relativos a un “saber hacer” reflexivo, que se aprende a partir de una situación problemática de la práctica profesional.

Con base en lo anterior, el módulo es la forma más adecuada de responder a una necesidad de formación por competencias que integra los componentes cognitivos, motivacionales, metacognitivos y cualidades de la personalidad; y que a diferencia de otra forma de organización curricular, propone un argumento configurado por las problemáticas del campo profesional que se va trabajando y en torno a las cuales se

articulan los contenidos. Se trata de la “... **combinación de la teoría y la práctica (...)** **integración de las tres tareas sustantivas (...): docencia, investigación y servicio...**” (Pansza, 2011).

Para el diseño de la propuesta se consideraron tres módulos con tres sesiones cada uno.



<b>“IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 1	Sesión 1	Tiempo Estimado: 5 horas
La Reforma Educativa como un proceso permanente		
Tema de la sesión	Bienvenida Encuadre del taller Política Educativa Nacional e Internacional	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen algunos rasgos de la Reforma Educativa en México, en un contexto internacional.	
Competencia a desarrollar	Identifica los rasgos fundamentales de la Reforma Educativa que sustentan la necesidad de transformar la práctica docente	
Problemática	Falta de dominio del Contexto Internacional y Nacional de la Reforma Educativa.	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	Bienvenida	Impresiones de color Hojas de papel	Participación activa	<p><i>UNESCO, (2005)</i> <i>“Hacia dónde queremos ir juntos”</i> 5º. Capitulo del acuerdo alcanzado en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, 2008. p. 84</p> <p><i>PREAL, (2006)</i> <i>“La reforma latinoamericana entre dos clases de políticas educativas”</i> Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)</p> <p><i>PREAL, (2000)</i> <i>“La paradoja de la Reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontramos en avance”</i> Programa para la reforma Educativa en América Latina (PREAL) Internet: <a href="http://www.preal.cl">www.preal.cl</a></p>
Exposición	Presentación y encuadre	Cañón Lap top Pantalla Carpeta del curso-taller		
	Propósitos del curso	Material en la carpeta del curso Cañón Laptop		
Exposición	Política Educativa Nacional e Internacional. (Acuerdos Internacionales)	Presentación en Power point Cañón Laptop Pantalla. Carpeta del curso	Cuadro de doble entrada: Reformas Educativas en América Latina	

<b>“IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 1	Sesión 2	Tiempo estimado: 5 horas
La Reforma Educativa como un proceso permanente		
Tema de la sesión	Reconoce en la política educativa las implicaciones de insertar la equidad de género en la escuela	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen en la política educativa los aspectos referentes a la equidad de género	
Competencia a desarrollar	Identifica los rasgos fundamentales de la política educativa relativa a la equidad de género	
	Ofrecer a los/as niños y niñas igualdad de oportunidades educativas.	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Trabajo entre pares	Conocimientos previos en relación a la equidad de género	Hojas de rotafolio marcadores	Participación activa	SEP., UNICEF, (2009) <i>Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México.</i>  (LGAMVLV) <i>Ley General de Acceso a las mujeres a una vida libre de violencia.</i>
Exposición	Ley General de Acceso a las mujeres a una vida libre de violencia (LGAMVLV) 2007 Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW)	Presentación en power point Cañón Laptop Pantalla Carpeta del curso		CEDAW, (1981) <i>Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW)</i>  <a href="http://www.inmujeres.gob.mx/indicadores/ambito-internacional/cedaw">http://www.inmujeres.gob.mx/indicadores/ambito-internacional/cedaw</a>  Cano, G. (1993). <i>Revolución Feminismo y Ciudadanía en México, 1915-1940</i> , p. 305  (Hierro, G. (2007), <i>De la domesticación a la educación de las mexicanas</i> , p.45
Análisis y discusión en grupos pequeños (corrillos)	Confrontación de los elementos presentados y experiencias personales	Papel bond marcadores	Conclusiones por escrito	

<b>“IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 1	Sesión 3	Tiempo estimado: 5 horas
La Reforma Educativa como un proceso permanente		
Tema de la sesión	Reconoce que la Reforma en la Educación Básica se encuentra en congruencia con los cambios de los sistemas educativos de América Latina y del Mundo	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen en el Acuerdo 592 los principales rasgos que sustentan la Articulación de la Educación Básica.	
Competencia a desarrollar	Identifica los rasgos fundamentales de la Reforma Educativa, principalmente los 12 principios pedagógicos que sustentan la necesidad de transformar la práctica docente	
Problemática	Se desconocen los enfoques pedagógicos del Plan de estudios	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	“atributos que se asignan a niñas y niños”	Hojas de rotafolio marcadores	Cartel	SEP, (2011) <i>Acuerdo 592</i> p. 18-32  SEP, (2011) <i>Plan de Estudios 2011.</i> Educación Básica. Pág. 29-41.  SEP, (2012) <i>Diplomado para Maestros 3º. Y 4º.</i> RIEB p. 79
“Entrando en materia” Trabajo en tercias	Realicen en grupos pequeños una revisión general de la estructura del acuerdo 592	Carpeta del curso. Acuerdo 592 Hojas blancas marcadores	Cuadro sinóptico. Descripción de los apartados del documento revisado	
Exposición	Principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica	Presentación en power point Cañón Laptop Pantalla		
Análisis de la Práctica docente	Discusión: ¿Cómo orientan los principios pedagógicos el quehacer docente en el aula?	Plan de estudios	Conclusiones finales: A manera de ensayo.	

<b>IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 2	Sesión 4	Tiempo estimado:5 horas
Cultura, prácticas culturales e identidad de género		
Tema de la sesión	Reconoce ¿Cómo aprendió a ser mujer o a ser hombre?	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen la relación existente entre el concepto de género y cultura.	
Competencia a desarrollar	Identifica las representaciones sociales y culturales que en alguna medida promueven relaciones desiguales entre hombres y mujeres.	
Problemática	Existen prácticas sociales que se transmiten de generación en generación como “naturales”	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	Estereotipos de género	Papel bond marcadores	Listado de conducta esperadas para hombres y mujeres	Monclús, A. (2004) Educación y Cruce de Culturas, p. 18  Anderson, B. (2007), Historia de las mujeres. Una historia propia. p. 397  SEP, (2009) <i>Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar</i> , p. 90  SEP (2010) <i>Equidad de género y prevención de la violencia en primaria</i> , p. 65
Entrevista	En parejas entrevisten a sus compañeros/as para identificar sus conocimientos previos al respecto de sus concepciones de género y cultura	Hojas blancas bolígrafo	Guión de entrevista	
Exposición	Cultura escolar: ¿Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar?	Cañon Laptop Pantalla		
Análisis y reflexión d la práctica docente	Identificar actitudes y comportamientos que transmiten refuerzan los estereotipos de género	Hojas blancas Marcadores	Cuadro de análisis	
A manera de cierre	Autobiografía de género	Hojas blancas	Escrito personal	

<b>IGUALES, PERO DIFERENTES”</b> <b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 2	Sesión 5	Tiempo estimado: 5 horas
Cultura, prácticas culturales e identidad de género		
Tema de la sesión	Identifiquemos qué es el género	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen las diferencias entre sexo y género	
Competencia a desarrollar	Identificar las herramientas conceptuales que la teoría de género aporta	
Problemática	Existen juicios de valor en la práctica pedagógica que ponen en desventaja a las mujeres	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	Atributos que se asignan a niñas y niños	Hojas de rotafolio marcadores	Listado de atributos	Subirats, M. (1999). <i>“Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela”</i> en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds) <i>Géneros Prófugos. Feminismo y Educación, México, UNAM, PUEG, CESU. Paidós, p. 189-223</i>  INMUJERES, (2008). <i>Glosario de género.</i>  ENOE, (2005). <i>Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), Consultada en <a href="http://www.inegi">http://www.inegi</a>. 28 de marzo de 2013</i>
Entre pares	Dialoguen acerca del cuadro que se les presenta: Diferencias entre sexo y género	Hojas blancas marcadores	Cuadro de opinión	
Trabajo en grupos pequeños	Revisen el texto que se les presenta “Rosa y Azul”	Hojas impresas Carpeta del curso marcadores	Presentación en un mapa conceptual de los elementos encontrados	
Exposición	Perspectiva de género: espacios públicos y espacios privados, lenguaje, cultura, educación	Presentación en power point Cañón Laptop Pantalla		
Análisis y reflexión de la práctica docente	Una nueva visión. ¿Qué ves a través de la perspectiva de género?	Hojas de rotafolio marcadores	Aportaciones de la perspectiva de género	

<b>IGUALES, PERO DIFERENTES” Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 2	Sesión 6	Tiempo estimado: 5 horas
Cultura, prácticas culturales e identidad de género		
Tema de la sesión	La división sexual del trabajo ¿Actividades para quién?	
Propósito	Que los/as docentes reconozcan cómo las diferencias sexuales se convierten en desigualdad social y vulnerabilidad	
Competencia a desarrollar	Identificar la importancia de compartir responsabilidades y tomar decisiones	
Problemática	No se reflexiona en torno a los comportamientos que se consideran “propios” para cada uno de los sexos.	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	Lectura de regalo: la peor señora del mundo.	Libros de la biblioteca del aula	Participación activa.	Hinojosa, F. (2010), La peor señora del mundo, p. 65
Entre pares	Contesten el cuestionario en forma individual. Compartan con un compañero/a sus respuestas	Cuestionario impreso Hoja blancas Colores	Cuestionario	Novoa, T. (2005), Los tres cerditos. México, SEP, p.32  Walsh, M. E. (2005), El reino al revés, México, SEP, Alfaguara Infantil, p. 55
En grupos pequeños	Identificar qué actividades realizan los personajes femeninos y masculinos en los cuentos, canciones y poesía	Libros de cuentos Hojas blancas Colores Hojas de rotafolio	Exposición al grupo de sus hallazgos: roles, estereotipos, espacios que utilizan, actividades que realizan, etc	Kaufman, R. (2005), Gritar los goles, México, SEP. El pequeño editor, p. 43  Romo, M. (2005), Para el agua van las niñas, SEP, 2005. Biblioteca Escolar, p. 25
Exposición	División sexual del trabajo. Espacio público y espacio privado	Cañón Laptop Pantalla		Ormerod, J. (2005), Buenos días, México, SEP. 2005. Biblioteca Escolar p. 45)
Análisis de la práctica docente	¿Cómo se vive la división sexual del trabajo en la escuela?	Hojas blancas colores	Cuadro de tres columnas Con los apartados: *Actitudes y comportamientos *Actividades curriculares *En la interacción con sus compañeros/as	INMUJERES, (2009) Mujeres y hombres 2009

<b>IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 3	Sesión 7	Tiempo estimado: 5 horas
Iguales pero diferentes		
Tema de la sesión	Equidad de género	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen los conceptos de igualdad, equidad de género y diferencia	
Competencia a desarrollar	Identificar los aspectos fundamentales de la equidad de género para crear ambientes de aprendizaje que tengan las mismas oportunidades.	
Problemática	El trato que se da a niñas y niños ofrece diferencias de participación y aprendizaje	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	Haga un recuento personal de las situaciones de género que impidieron, obstaculizaron o complicaron la realización de algún proyecto	Hojas blancas	Historia personal	SEP.,(2010) <i>Equidad de género y prevención de la violencia en primaria, p.85 y 176-191</i>  SEP., (2011) Programas de Estudios de 1o. A 6º. Grado.
Entre pares	Analice el cuadro: “Con perspectiva de género” como se miran hechos, acontecimientos, lenguaje y actividades que realizan hombres y mujeres	Cuadro: Perspectiva de género” Antología del curso. Hojas blancas colores	Cuadro de doble entrada con comentarios de la bina	SEP. (2010) <i>Equidad de género en el aula.</i>
Exposición	Consideraciones básicas desde la perspectiva de género respecto a la igualdad entre hombres y mujeres	Presentación en Power point Recorrido histórico		
Cierre	Crear condiciones de igualdad y equidad en la escuela y en el aula	Hojas blancas Colores Hojas de rotafolio marcadores	Listado de conceptos y palabras clave	

<b>IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 3	Sesión 8	Tiempo estimado: 5 horas
Iguales pero diferentes		
Tema de la sesión	¿Inclusión o discriminación?	
Propósito	Que los/as docentes reconozcan las prácticas pedagógicas que propician la discriminación	
Competencia a desarrollar	Identificar la importancia del trabajo colaborativo	
Problemática	La discriminación en el aula incide en el rendimiento académico de los/as estudiantes	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía
Dinámica de integración	Juego de roles.	Juguetes Ropa Accesorios herramientas Siluetas de hombre y mujer	Argumentación del por qué decidieron cuáles son para cada sexo	<a href="http://www.educar.igualdad.org">http://www.educar.igualdad.org</a>  <a href="http://www.cddhcu.gob.mx">http://www.cddhcu.gob.mx</a> Sitio de la Cámara de Diputados  SEP,( 2010), Equidad de Género y prevención de la violencia en Primaria p. 176.
Exposición	“Desigualdad y discriminación”	Presentación en power point Cuentos que siguen contando Poemas canciones		
En grupos pequeños	Discutan sobre los sentimientos y emociones que viven los niños y niñas que sufren discriminación en el aula y la escuela. Análisis de 2 casos	Hojas blancas Colores Antología del curso	Cuadro de análisis de casos. Escrito libre de sus conclusiones	
Plenaria	Presentación del trabajo en equipo	Escrito de sus conclusiones	Participación ante el grupo	

<b>IGUALES, PERO DIFERENTES”</b>		
<b>Desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva de género.</b>		
Módulo 3	Sesión 9	Tiempo estimado: 5 horas
Iguales pero diferentes		
Tema de la sesión	Recomendaciones didácticas	
Propósito	Que los/as docentes identifiquen actividades que favorecen la relación entre niños y niñas en condiciones de igualdad	
Competencia a desarrollar	Identificar la importancia de adoptar la perspectiva de género	
Problemática	La escuela produce y reproduce estereotipos de género	

Metodología	Actividades	Recursos	Evaluación	Bibliografía				
Dinámica de integración	<p>Observaciones personales al respecto de las actividades en grupo.</p> <p>Revise y conteste el cuadro.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Me apreció que...</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Yo he...</td> <td style="text-align: center;">El grupo ha...</td> </tr> </table>	Me apreció que...		Yo he...	El grupo ha...	Hojas impresas Antología del curso	Participación con sus argumentaciones	Jiménez, A. (2006), <i>Prevención de la violencia” en Materiales didácticos para la prevención de la Violencia de género. Unidad didáctica para primaria.</i> p. 12
Me apreció que...								
Yo he...	El grupo ha...							
Trabajo individual	Resuelva el cuestionario	Cuestionario impreso	Presentación ante el grupo en debate y confrontación de sus afirmaciones o negaciones.	Parga, L. (2004) “Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria, p.57				
Exposición	Presentación de la Ruta a seguir: Modificación de: actitudes, comportamientos y lenguaje sexista Reeducación: en comportamientos violentos y sumisos.	Presentación en power point		Valenzuela, (2001), “ <i>Contra la Violencia, Eduquemos para la paz</i> ”, p. 20-32				
Cierre	Propuestas de trabajo en el aula	Hojas blancas Laptop Cañón	Estrategias de trabajo: un proyecto					

### **a. Criterios de Evaluación y Acreditación en el Desarrollo del Plan de Estudios**

Par la acreditación del Curso-Taller se pretende cubrir los siguientes aspectos:

<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Participación individual</b>	10%
<b>Participación en equipo</b>	30%
<b>Productos del Curso</b>	50%
<b>Portafolio electrónico</b>	10%
<b>TOTAL</b>	100%

### **b. Evaluación y Seguimiento General de las Actividades de la Propuesta**

Con fundamento en el Plan de Estudios para la Educación Básica, particularmente en los principios pedagógicos que los conceptualizan como condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

En el principio 1.7 *Evaluar para aprender*, se menciona que la evaluación tiene un enfoque formativo en la Educación Básica. Desde este enfoque se obtienen

evidencias y retroalimentación a lo largo del proceso de aprendizaje, que permiten ampliar su potencial de aprendizaje.

Así mismo se relacionan estrechamente con el principio 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad y 1.9 Incorporar temas de relevancia social, por lo que se considera que la evaluación formativa del Curso-Taller pretende realizar una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que siguiendo el Plan de estudios se comprende que:

En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances...

..En segundo término se encuentra la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes.

La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos.

Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento.

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente

**De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente.**

Con esta base, se propone que la evaluación sea una constante en cada uno de los participantes.

## CONCLUSIONES

De la presente investigación se desprenden algunas precisiones que se consideran pertinentes, debido a que favorecen la comprensión de la inserción de la perspectiva de género en la Educación Básica ante la necesidad de alcanzar las competencias para la vida de los/as estudiantes.

- Ante los acelerados cambios sociales y el efecto globalizador de la educación, el Sistema Educativo Mexicano tiene postulados claros y coherentes planteados desde la política educativa encaminados a alcanzar el Perfil de Egreso de los/as Estudiantes.
- La Articulación de la Educación Básica, Educación Preescolar, primaria y Secundaria ha colocado al centro del Sistema Educativo el aprendizaje de los/as niños y niñas.
- La perspectiva de género ofrece una oportunidad de mirar a la educación con la característica de transformar los patrones socioculturales hacia una educación con equidad que ofrezca igualdad de oportunidades para niñas y niños.
- Para los/as Docentes comprender qué son, cómo actúan y cómo se han interiorizado los estereotipos de género, cómo los han incorporado a su subjetividad, permitirá identificarlos y modificarlos con oportunidad de vivir su identidad de género.
- Identificar los roles y estereotipos de género permitirá a los/as Docentes reflexionar sobre la justa o injusta asignación de cualidades y características atribuidas al sexo al que se pertenece.

- Desarrollar en las/os estudiantes competencias para la convivencia permitirá que en las aulas de clase se interaccione en ambientes de respeto y aprecio a la diversidad.
- La teoría de género está inscrita en la política educativa, sin embargo en las prácticas escolares prevalecen las concepciones que se atribuyen al curriculum oculto de los/as actores involucrados.

## BIBLIOGRAFÍA

Albrow, M. (1990). *Globalización, Conocimiento y Sociedad* de Londres. Sage [ISBN 978-0803983243](#)

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Paidós educador.

Anderson, B. (2000) *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Universidad Complutense de Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas.

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: UNAM-Paidós.

Bonilla, P. R. (2000). *El Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. Secretaría de Educación Pública.

Cano, G. (1993). “*Revolución, feminismo y ciudadanía en México (1915 – 1940)*” en George Duby y Michelle Perrot *Historia de las mujeres en occidente. El siglo XX*. Madrid, Taurus.

Castells, S. (1998) *Globalización y migración. Algunas contradicciones urgentes*.

CEPAL. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Chomsky, N. (2003) *La Sociedad Global. Educación, Mercado y democracia*. México, D. F. Contrapuntos.

Coll, C. (2008). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 161.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París, Francia: ed. UNESCO.

Denyer, M. J. (2007). *Las competencias en la educación: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz-Barriga, A. (2006). *Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz?*, en Perfiles educativos, vol. XXVIII, núm. 111, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.

Espín, L. J. (1996) *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Alertes / Psicopedagogía, Barcelona.

Faure, E. y otros. (1973) *Aprender a Ser, la educación del futuro*. Madrid, España. Alianza, Editorial

Frade, L. (2003) *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el Bachillerato*. Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. Primera edición AFSEDF/Laura Gloria Frade Rubio, 2008

Frade, L. (2008) *La evaluación por competencias*. Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. Primera edición AFSEDF/Mediación de calidad.

Freire, P. (2002) *La pedagogía del oprimido*. Edit. Siglo XXI.

Galván, L. (1985) *Mujer mexicana continúa el camino hacia su formación profesional*. (1920-1940).

Galván, L. (1985) *La Educación Superior de la mujer en México*.

Gimeno, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata.

Giroux, H. (1995) *Teoría y resistencia en educación*. Trad. Ada Teresita Méndez (2ª. Ed.) México Siglo XXI.

González, R. M. y otras. (2000) *Género y Curriculum en Educación Básica: los ejes transversales*. México, Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional

González, R. M. (2008). *Historia de las maestras de primaria: de la sacerdotisa a la anciana ignorante*. En *Las Maestras de México. Recuento de una historia*. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Guach, J. (2000) *Gestión basada en competencias en las organizaciones laborales*. Cuba.

Guerrero, A. (1996) *Manual de Sociología de la Educación*. Editorial Síntesis.

Hernández, S. R. (1997) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hierro, G. (2007) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres y Asociados.

Hinojosa, F. (2010) *La Peor Señora del Mundo*. México. Fondo de Cultura Económica.

INMUJERES (2008) *Glosario de género*. Instituto Nacional de las Mujeres. México.

Kuhn, T. (2002). *El camino desde la estructura*. Ediciones Paidós.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Porrúa.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las Competencias*. Colección Formación y desarrollo, EPISE, S.A. Ediciones Gestión, Barcelona.

López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas: El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS - Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

Maldonado, A. (2000) *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. Perfiles Educativos*, enero, marzo, Número 87. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.

Monclús, A. (2004). *Educación y Cruce de Culturas*. Colección Series del Fondo de Cultura Económica. Volumen 649. Colección Popular

Novoa, T. (2005) *Los tres cerditos*. México, Fondo de Cultura Económica.

OCDE. 1997. *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)

Ornelas. C. (2006) *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2000) *El Arte de Construir Competencias*. Original Portugués en Nova Escola (Brasil), septiembre 2000, pp. 19-31. Traducción: Luis González Martínez.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España. Editorial Graó.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, J.C. Sáez.

Rodríguez, C. (COMP.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Editorial Miño y Dávila

Pansza, M. (1993) *La enseñanza Modular*. En Pedagogía y currículo. México, D. F. Ediciones Gernika.

Parga, L. (2004) *Una mirada al aula*. La práctica docente de las maestras de escuela primaria. Plaza y Valdés.

Pérez, M.T. (2000) *Análisis de los Libros de Texto Gratuitos de Educación Primaria*. UNICEF. SEP. México.

Ruíz, G. (2006) *Modelo de integración de competencias en objetos de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias básicas.

Santos, V. (2009). *El terreno de las competencias: entre lo laboral y lo educativo* en: Textos para repensar la gestión en la escuela. Ediciones Eón.

Scott, J. W. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, en: *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG / UNAM, México

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo para la Modernización Educativa*. 18 de mayo de 1992.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Vigencia del debate curricular, Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El Enfoque por competencias en la Educación Básica*. Dirección General de formación Continua de Maestros en Servicios de la Subsecretaría de Educación Básica. Primera Edición.

Secretaría de Educación Pública. (2009) *Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar*.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria*.

Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudios de la Educación Básica*. .

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios de la Educación Básica*.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991.

- Subirats, M.(1999). “Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela” en Marisa Belausteguigoitia, A. M. *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación, México, UNAM, PUEG, CESU*. Paidós Iberica ediciones.
- Taylor S. J. y R. Bogdan. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1985). *Educación Moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*. México: UPN.
- \_\_\_\_\_ *Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo XXI Editores*.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón,S. (2008) *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglú.Bogotá: Instituto Cife.ws, 2008.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Capítulo 5*. Ediciones Unesco.
- Valenzuela, G. M. (2001) “*Contra la Violencia, Eduquemos para la paz*”. Ediciones Grupo de Educación Popular con Mujeres.
- Villarreal, R. (1998). *Hacia una nueva economía de Mercado. El Reencuentro del Mercado con el Estado y la Sociedad*. Ediciones Castillo S. A de C.V.
- Walsh, M. E. (2000) *El reino al revés*. México. Ediciones Alfaguara Infantil.
- Zabala, A. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

[http://www.uv.es/cuadernosgeo/CG72\\_119\\_134.pdf](http://www.uv.es/cuadernosgeo/CG72_119_134.pdf) 19 de diciembre de 2012.

[cepalstat@cepal.org](mailto:cepalstat@cepal.org). 19 de diciembre de 2012.

[http://www.conaliteg.gob.mx/?id\\_page=6](http://www.conaliteg.gob.mx/?id_page=6) 22 de noviembre de 2008.

[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/gestion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/gestion_basada_en_competencias.pdf).

16 de abril de 2010.

[http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/acuerdo\\_348\\_segundo.html](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/acuerdo_348_segundo.html) 16 de abril de 2010.

<http://ingsw.ccbas.uaa.mx/sitio/images/investigaciones/2TEModelodecompetencias.pdf>. 16 de abril de 2010.

[www.preal.org](http://www.preal.org) 9 junio 2012.

[www.preal.cl](http://www.preal.cl) 9 junio de 2012.

<http://ingsw.ccbas.uaa.mx/sitio/images/investigaciones/2TEModelodecompetencias.pdf> 15 de noviembre de 2012.

[http://www.inegi.org.mx/li/olap/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp](http://www.inegi.org.mx/li/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp)>

28 de marzo de 2013.