



CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y
DESARROLLO, A. C.

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL DOCENTE EN ESCUELAS DE NIÑOS
MIGRANTES

Por:

JESÚS FRANCISCO YOCUPICIO QUINTANA

TESIS APROBADA POR LA
COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

HERMOSILLO, SONORA.

DICIEMBRE DEL 2006

Índice general

Agradecimientos	iv
Índice general	v
Índice de gráficas	vi
Índice de tablas	vii
Índice de cuadros	viii
Resumen	ix
1.1	Antecedentes..... 4
1.2	Migración en México..... 4
1.3	Jornaleros Agrícolas Migrantes..... 6
1.4	Educación para niños migrantes 10
1.5	Profesor en zonas agrícolas..... 12
1.6	Planteamiento del problema..... 15
1.7	Objetivo general..... 18
1.8	Hipótesis..... 18
II	Marco Teórico..... 19
2.1	Modelo Intercultural..... 19
2.2	Modelo socio-histórico..... 20
2.3	Modelo para la enseñanza de la lectoescritura, propuesto por la SEC.. 22
2.4	Concepto y aplicación de la resiliencia..... 24
2.5	Modelo de aprendizaje colaborativo..... 28
III	Método..... 33
3.1	Metodología para el diseño de la propuesta..... 33
3.1.1	Lógica estructural de la propuesta..... 34
3.1.2	Descripción de los componentes de la propuesta..... 35
3.1.3.	Materiales didácticos, de apoyo en la capacitación y la práctica
	docente..... 37
3.1.3.1	Antología y guía del educador..... 38
3.2	Metodología para la evaluación de la propuesta..... 39
3.2.1	Caracterización de la población..... 40
3.2.2	Procedimiento..... 42
3.2.3	Intrumentos de medida..... 45
3.2.3.1	Entrevista semiestructurada sobre la percepción del desempeño
	docente..... 46
3.2.3.2	Registro de bloques continuos de las conductas mínimas según el
	programa propuesto..... 46
3.2.3.3	Cuestionario para Maestras y Maestros del Programa de Educación
	Primaria para Niñas y Niños Migrantes..... 48
3.2.3.4	Material documental de la práctica docente..... 49
3.2.3.4.1	Entrevistas escrita y en audio..... 49
3.2.3.4.2	Practica docente videograbada..... 50
IV	Resultados..... 51
V	Discusión y conclusiones..... 68
VI	Recomendaciones..... 74
VII	Referencias..... 77

Índice de gráficas

Gráfica 1. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente A para el mes de Marzo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	64
Gráfica 2. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente A para el mes de Abril, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	65
Gráfica 3. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente A para el mes de Mayo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	66
Gráfica 4. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente B para el mes de Marzo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	67
Gráfica 5. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente B para el mes de Abril, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	68
Gráfica 6. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente B para el mes de Mayo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	69
Gráfica 7. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente c para el mes de Marzo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	70
Gráfica 8. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente C para el mes de Abril, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	71
Gráfica 9. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente C para el mes de Mayo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.	72

Índice de tablas

Tabla 1. Muestra los datos derivados del análisis realizado con el programa HyperResearch, para el docente A en donde se puede ver que la información está por cada uno de los ejes de análisis, manejo de grupo, evaluación, motivación y el programa de capacitación del programa del programa concurrente colaborativo.	73
--	----

Tabla 2. Muestra los datos derivados del análisis realizado con el programa HyperResearch, para el docente B en donde se puede ver que la información está por cada uno de los ejes de análisis, manejo de grupo, evaluación, motivación y el programa de capacitación del programa concurrente colaborativo.

Tabla 3. Muestra los datos derivados del análisis realizado con el programa HyperResearch, para el docente C en donde se puede ver que la información está por cada uno de los ejes de análisis, manejo de grupo, evaluación, motivación y el programa de capacitación del programa del programa concurrente colaborativo.

Índice de cuadros

Cuadro 1.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada ya que sin ella no hubiera sido posible cursar la maestría.

Al SIMAC por el apoyo dado al proyecto del cual se desprende mi investigación y su apoyo económico.

Al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD, A.C.) por promover el desarrollo de la región a través de sus distintos departamentos y en especial de desarrollo humano y bienestar social en el cual colaboré, gracias también por permitirme ser parte de la generación 2004-2006 de la maestría en desarrollo regional.

También un gran agradecimiento a mi comité de tesis por su compromiso, tiempo y el hacer posible la culminación de este trabajo al Doctor José Ángel Vera Noriega, Maestra María José Cubillas Rodríguez y Maestro Jesús Francisco Laborin Álvarez.

El presente trabajo se desprende del proyecto diseño de una propuesta concurrente colaborativa para maestros que atienden niños y niñas en los campos agrícolas. El caso de la región noroeste de México.

Se agradece también a la Secretaría de Educación y Cultura por el apoyo otorgado y las facilidades para trabajar a la par de ellos con los maestros que atienden a niños en los campos agrícolas.

A mis compañeros de equipo, Sandra Domínguez, Martha Paredes, Claudia Rodríguez, Rebeca Ramírez.

Un cordial saludo a mis compañeros de la maestría por sus amenas pláticas y el conocimiento compartido.

En especial a Ana Serrano y Rocío Arreguin por su ánimo y sentido de que todo es posible.

A los maestros con quienes se trabajó en el campo agrícola, Javier, Fatima y Nancy, parte fundamental de este trabajo pues su participación permitió obtener datos tan valiosos.

Y muy en especial a los niños, actores que, en la cadena de sujetos son el último eslabón a quienes llegan los beneficios de propuestas y planes como este, y que nunca pierden el deseo de aprender y disfrutar de la vida.

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar y evaluar la práctica docente a través de una propuesta de educación intercultural complementaria al programa reglamentario en el aula en zonas de niños migrantes.

El complemento consiste en la capacitación a los docentes con apoyo de materiales, antología, guía del maestro, así como material para que sea utilizado en el aula, como son láminas con ilustraciones de apoyo y material didáctico para uso específico de los niños.

La lógica del programa complementario propuesto consta de los siguientes apartados; modelo colaborativo, manejo de grupo, evaluación y motivación, bajo los cuales está elaborado el programa de capacitación.

Los sujetos participantes son tres maestros que imparten clases en un campo agrícola. El Viva, ubicado a 21 kilómetros de la Ciudad de Caborca Sonora, dos de primaria y uno de preescolar. El diseño que se utilizó es de caso único univariable multimodal y la recopilación de datos es a través de entrevistas y registros diarios en el aula durante dos meses y medio. Diariamente se llevó a cabo la siguiente rutina de evaluación; con cada maestro se registra una hora diaria mientras está en la clase de español, durante este mismo tiempo se está videograbando y tomando fotografía de su desempeño.

Los datos de registro observacional a la fecha muestran; ciertas fortalezas del programa, por ejemplo el uso del álbum de estampas como elemento de apoyo, la parte que reporta dificultad es la implementación de la primera etapa del programa de motivación

Los datos de entrevista con los maestros; muestran que la práctica dentro del aula es influenciada, a veces de manera positiva y otras veces lo limitan en su práctica, por actividades previas y posteriores a su trabajo; pero que en relación al impacto del programa y en la forma en que el profesor desarrolla su didáctica se ven modificados, por citar un ejemplo, en el uso de los tiempos para el término de los objetivos en clase.

Los datos documentales de video y fotografía muestran: el uso de los materiales que se le proporcionaron para la implementación del programa, así como las técnicas colaborativas en el aula.

I. Introducción

Este trabajo trató de abordar el aspecto social de un problema académico de nuestro país y más en concreto en nuestra región: la capacitación docente y su ejercicio como agente de enlace entre las sociedades multiculturales y el contexto en el que se encuentran inmersos, para lo cual es necesario capacitar al docente con técnicas innovadoras de atención a la población infantil hijos de jornaleros agrícolas.

Se muestra un análisis mixto de los datos, por un lado es cuantitativo, se utiliza el Excel para el análisis de las ocurrencias de indicadores conductuales representativos del programa implementado y por otro lado cualitativo, se utiliza el programa Hyper Research con el que se analizan las entrevistas y percepciones reportadas por los docentes hacia el programa complementario y sus experiencias sobre el mismo, este análisis de tipo mixto es necesario ya que es un estudio de caso y se evalúan los procesos de adquisición de un repertorio de conductas representativas y necesarias según los paradigmas interculturales y de formación docente. Se trabajó con tres docentes, dos de primaria y uno de tercero de preescolar, a su vez estudiantes de la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. El escenario de trabajo fue en el campo agrícola El Viva ubicado a 21 kilómetros de la Ciudad de Caborca. La población atendida por estos maestros es de niños de distintas etnias de nuestro país.

La estructura del trabajo inicia necesariamente con el planteamiento de los antecedentes que muestran la situación académica, cómo está el escenario actual en términos de formación para el docente, oferta de capacitación, políticas de desarrollo acordes a sus necesidades y atención. Planteado el contexto situacional de las condiciones del docente se expone la problemática que ocupa a este trabajo,

en el capítulo dos, se expone a un nivel analítico y expositivo de distintas perspectivas teóricas que fundamentan la construcción de la propuesta de capacitación, estrategias que el docente conocerá y aplicará en el contexto multicultural y propiciar la interculturalidad en los niños. En el siguiente capítulo se describen los procedimientos metodológicos tanto de diseño de la propuesta de capacitación como su evaluación así como los instrumentos para analizar, describir y evaluar la práctica docente, con el fin de comprobar si la práctica docente, bajo un enfoque colaborativo, dentro del aula promueve la interacción social de los niños, el reconocimiento de las diferencias étnicas y ayuda en la enseñanza del español, también para ver si el docente adquiere y expresa conductualmente en el aula las acciones acordes a los axiomas que marca la propuesta intercultural y por último está el capítulo de resultados y conclusiones en donde se muestran los análisis de los datos que se derivaron del trabajo de campo, los cuales se han analizado con el programa Hyper Research, con este programa principalmente se analizaron las entrevistas, dicho programa fue útil para elaborar las categorías de contraste y coincidencias; con el Excel se obtuvo la estadística descriptiva y se sacó la sumatoria de ocurrencia de las conductas con las que se trabajó durante la práctica y registro en campo de la práctica docente.

Dentro de los resultados obtenidos se pudo observar que la práctica dentro del aula por parte del docente a la hora de estar ante los niños trabajando con ellos en los objetivos de la guía del educador de donde puede el docente encontrar las actividades que le son útiles, que el tiempo mismo de trabajo se reduce en términos de los objetivos académicos, le ha resultado útil al docente en la enseñanza y promoción de las prácticas de interacción social.

Se puede inferir de lo encontrado a partir del análisis de los datos que el ejercicio del docente dentro del aula intercultural, requiere en primer término que las políticas encaminadas a la formación de éstos docentes sea incluyente de los contextos en los que se aplican los programas, en segundo lugar y ya en particular de la practica misma se entiende que el docente debe tener un compromiso real ante el escenario donde viven los niños hijos de los jornaleros agrícolas que son migrantes.

En función de la práctica docente se puede ver que existen estrategias que le son más necesarias dentro de su repertorio, pues se observó en campo que la enseñanza tradicional no ha sido suficientemente efectiva para un contexto intercultural o en vías de qué así lo sea.

1.1 Antecedentes.

En el siguiente apartado se muestran los estudios realizados con anterioridad relacionados con el tema que nos ocupa, en los cuales se presenta una secuencia que describe y expone el contexto en el se puede ver que el estudio realizado está dentro de un marco de eventos similares y que puede verse que la tendencia de los sucesos muestran la necesidad de trabajar dicha problemática pues los actores involucrados son en suma sujetos que siempre interactuaran en un contexto que se muestra en constante cambio.

1.2 Migración en México.

La migración es un fenómeno social, económico y político de gran importancia en tiempos de la globalización. Según la Organización de las Naciones Unidas, en el mundo hay más de cien millones de personas que viven fuera de su lugar de origen por diversas causas: falta de empleo, desplazamientos forzados, refugio y asilo político derivados de la intolerancia, los conflictos, las violencias y las guerras internacionales (Sandoval, 2004). Las causas que a México son comunes de las antes mencionadas son principalmente económicas y sociales.

En México, el impacto negativo de las crisis económicas de las últimas dos décadas (1980-2000), ha obligado a sectores de la población rural e indígena a desplazarse de manera temporal a otras entidades del país en busca de fuentes de subsistencia. La migración interna tanto golondrina como pendular es una característica inherente a estos grupos sociales que padecen de extrema pobreza (Rojas, 2004).

Rojas, 2004 menciona que, la población migrante es un sector social pobre

que carece de satisfactores para tener planes a futuro más allá de la temporalidad de los cultivos en los cuales se emplean. La migración golondrina y temporal son definidas de la siguiente manera, la primera como un “proceso donde el migrante parte de su primer lugar de destino a un segundo lugar de destino”, este proceso está en función de la oferta de empleo en otro lugar. El tipo de migración pendular es aquella donde la persona o el grupo humano retorna del lugar de destino a su lugar de origen, por cuestiones de trabajo (Lohr, 2003) En ambos casos se consideran los factores relacionados con las oportunidades de empleo los que en primer lugar obligan a la migración.

Diversos factores relacionados con la crisis de las economías tradicionales indígenas, problemas de tenencia de la tierra, los bajos rendimientos de los precios de los productos agrícolas regionales, la degradación ecológica y las presiones demográficas, obligan a estos grupos sociales a emigrar a los complejos agroindustriales ubicados en el noroeste y en algunas entidades del sureste del país; las zonas agrícolas que atraen mayor porcentaje de mano de obra son Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora, entidades que lo general son productoras de hortalizas y frutas. En menor medida, son los campos temporales productores de caña, café y algunas frutas, ubicados en Nayarit, Veracruz y Morelos (Rojas, 2004).

1.3 Jornaleros agrícolas migrantes.

No así el desplazamiento social de los grupos que buscan empleo y mejoras de vida se asume bajo el discurso oficial como jornalero agrícola migrante. Este proceso llevará, según sea el caso, uno o varios años; el jornalero y su familia transitan a través de una diversidad de condiciones de vivienda, sueldo, prestaciones, educación, salud y alimentación, hasta encontrar un lugar donde establecerse que les ofrezca las condiciones de vida que los motivaron a salir de sus lugares de origen.

Dentro del conglomerado de jornaleros agrícolas existen algunos grupos vulnerables. Son sectores todavía más débiles ya sea por la edad -como en el caso de los niños y ancianos-, por el sexo, cuando se trata de las mujeres, o por la pertenencia a un grupo étnico. Estas personas viven y trabajan en condiciones aún más desventajosas y con mayores problemas que el resto de los jornaleros (Morret, 2000).

Los jornaleros agrícolas conforman un grupo de población heterogéneo y diverso desde el punto de vista económico, social y cultural. Incluye tanto a trabajadores agrícolas sin tierra como a campesinos con pequeñas propiedades de tierra; a hombres, mujeres y niños; algunos mestizos y otros indígenas. Todos ellos participan de forma y grados diversos dentro del mercado de trabajo asalariado (Ramírez, 2003).

En cada región y caso concreto, la intensidad y duración de la migración jornalera varía en función del tipo y magnitud de los cultivos comerciales que los demandan, así como del nivel de desarrollo del mercado laboral local y grado de especialización de las labores agrícolas, por lo que su estancia en los campos

agrícolas está sujeta a los tiempos de cultivo y cosecha y demanda de mano de obra (Ramírez, 2003).

La existencia del mercado de trabajo agrícola con una fuerte demanda de mano de obra barata y desreglamentada, que a través de trabajo infantil completa la mano de obra adulta, hace que los hijos de estas familias se incorporen prematuramente al mercado de trabajo (López, 2002).

Es común que la oferta educativa que se les brinda a los niños hijos de los jornaleros agrícolas sea poco aprovechada ya que se les considera, por su fuerza de trabajo, un ingreso mas de dinero para la familia por lo que atienden mas a labores del campo que a la educación y esto muchas veces no es por decisión de los mismos niños si no que es el estilo de vida que llevan el que muestra el camino de la educación en menos viable para su condición.

La migración trae consigo otro tipo de eventos a los cuales los mismos jornaleros se enfrentan, el hecho mismo de migrar hace que se perciba la migración como un suceso dinámico. Dentro del proceso migratorio podemos observar integrantes de distintas etnias de nuestro país, identificar este proceso, facilita hablar de la heterogeneidad.

Debido principalmente a esta heterogeneidad y a su alta movilidad espacial, existen serias dificultades para calcular el volumen total de jornaleros agrícolas en México. Diversas fuentes oficiales estiman que en México hay alrededor de un millón de jornaleros agrícolas migrantes (SEDESOL, 2001)

De acuerdo al Programa con Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 1995-2000) existen 1.2 millones de niños migrantes menores de 14 años (Juárez, 2001), los cuales no tienen las mismas oportunidades

de educación que los niños de zonas urbanas.

En datos más recientes a este respecto Rojas (2004) dice, de acuerdo al Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) de la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL); Existen en México un mínimo de 405 712 familias en permanente movimiento entre las zonas de origen y las zonas de receptoras (PRONJAG, 2000) de este número poblacional el rango de menores hasta 14 años se encuentra el 39.5% del total.

Las condiciones de pobreza extrema que viven las comunidades rurales en nuestro país, así como las políticas de fomento de un tipo de agricultura empresarial, han incrementado la contratación de niños y niñas en edad escolar, que junto con sus familias se desplazan temporalmente de sus comunidades, para ser contratados como asalariados agrícolas, lo cual representa para el niño una clara desventaja en relación con el acceso al sistema educativo que le ofrece el contexto en el cual se encuentra (*Weller,2000*).

Las familias que migran llevan consigo a los niños porque no tienen con quien dejarlos; pero por lo general es para que apoyen en las labores de mano de obra en los campos agrícolas, representando así una entrada adicional de dinero para la familia. (*Ramírez,2003*).

En los campos los derechos humanos de los niños son violados continuamente; en parte, debido al relajamiento en la vigilancia del cumplimiento de las leyes laborales con el fin de obtener inversiones extranjeras y muchas veces con la anuencia de los padres, ya que por su destreza manual son muy solicitados para los trabajos más finos. (*Weller, 2000*).

De acuerdo con Ramírez, (2003) los siguientes ejemplos de la diversidad de

las características que se manifiestan entre niñas y niños migrantes y que se hacen más evidentes cuando se reúnen en el espacio escolar:

Origen étnico y lengua que hablan. La diversidad de lenguas que se hablan en el aula, se manifiesta principalmente en las zonas de atracción.

Edades de los alumnos atendidos. Entre seis y 14 años en grupos de 1º y 2º grados de primaria. Más del 65% de la población atendida se concentra en estos dos grados. El 35% restante se ubica entre 3º y 6º grado. A partir del 3º de primaria se presentan los mayores índices de deserción de la escuela.

Niveles de desarrollo e intereses; Experiencia escolar previa (antecedentes). Competencias desarrolladas y ritmos de aprendizaje, periodos para la atención educativa. La duración de los ciclos escolares agrícolas varía entre tres y seis meses, aunque en algunas entidades se atiende a la población durante ocho u 10 meses del año en diferentes ciclos agrícolas escolares. Tiempos disponibles para asistir a la escuela. En algunas entidades los menores pueden asistir hasta seis horas a la escuela; en otras, cuando mucho se atiende a los niños y las niñas migrantes durante dos horas y media.

Horarios de atención educativa. Se manifiesta una variedad de horarios de atención: puede ser de 8 a 16 horas; y se ha encontrado en algunos estados, en los que los menores son atendidos de 19 a 21:30 horas.

Participación en las tareas domésticas o en trabajo asalariado en los campos agrícolas.

Expectativas de sus padres respecto de la educación. Formas y tipos de migración: pendular o golondrina; migración interna o mixta.

Muchas veces hay escalas intermedias en otros estados, donde al igual puede

haber pocas posibilidades de asistir esporádicamente o sólo por algunas horas a sus clases, mismas que casi siempre son impartidas en español, lengua que pocas veces dominan lo suficiente como para aprender a través de ella.

1.4 Educación para niños migrantes.

Uno de los retos actuales de la educación básica en México, es ofrecer una educación primaria de calidad y con equidad a la población infantil jornalera migrante (PIJM). Desde hace más de dos décadas México en cada estados ha impulsado distintos programas –a través de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE)- para la atención de este nivel educativo de las niñas y los niños jornaleros migrantes. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, han sido insuficientes las acciones gubernamentales. Este sector social aún no disfruta de una distribución de oportunidades que garanticen el acceso, la permanencia y el logro de los infantes en la escuela primaria, (Rojas, 2002).

En nuestro país, este derecho humano de las niñas y los niños jornaleros migrantes a la educación primaria se ha cumplido de manera parcial (Rojas, 2002). Por razones históricas, culturales y laborales este sector de la población tiene un acceso limitado, su permanencia y logro escolar son también escasos.

Así, después de implementar una gran cantidad de programas y proyectos para atender la demanda educativa de los pueblos indígenas y de haberse constituido diversos organismos gubernamentales para complementar tal fin; organismos que si bien dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de una u otra manera actuaban de forma autónoma y preocupados más por el rescate de las manifestaciones culturales de los pueblos que por impulsar una verdadera política de atención educativa. (López, Viveros, 2002)

Podestá y Martínez (2003) refieren que en la historia educativa de México, el aspecto lingüístico ha estado relacionado con la educación indígena y ésta ha intentado poner en práctica distintos paradigmas: el bilingüe que asume la diversidad como problema educativo y de desarrollo, el bilingüe bicultural, la diversidad es un recurso, y el bilingüe intercultural y actualmente el intercultural bilingüe la diversidad es un derecho.

El Programa Nacional de la Educación 2001-2006, ratifica lo planteado en la Reforma a la Ley General de Educación de 1993, donde se plantea la igualdad de oportunidades educativas que deberían tener todos los niños y del país, sobre todo, los que provienen de los sectores más vulnerables. En el año de 1992 el Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes coordinados por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), se transformó en Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). Actualmente este programa tiene cobertura en 15 entidades federativas, de las cuales cuatro se encuentran en el noroeste del país: Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora.

Durante el ciclo escolar agrícola 2003-2004 estas cuatro entidades federativas, reportan una matrícula escolar de 7, 250 niños y niñas migrantes atendidos. Esto es el 57% de la matrícula nacional, la cual registra en 12,736 alumnos y alumnas, estos datos fueron obtenidos en el mes de Octubre del 2004, a través de la Evaluación Externa del PRONIM, (Rojas, 2004), en Sonora son atendidos 913 menores migrantes equivalente al 7.2% del total nacional, en Baja California es el 9.6%, en Baja California Sur el 10% y en Sinaloa el 30%.

Las razones que explican esta diferencia en porcentajes, se asocia a las características geográficas y económicas propias de cada una de las entidades federativas y al nivel de participación del estado dentro de la dinámica y producción agrícola.

1.5 Profesor de zonas agrícolas.

La década de los noventa representó para la educación, y en particular para la formación de docentes, múltiples retos. El reconocimiento de México como una nación donde convergen distintas culturas sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, la federalización de la educación básica y normal con la transferencia de los servicios educativos a los estados, la Ley General de Educación y la reforma a la educación normal son algunos de los principales hechos que han contribuido a una nueva realidad educativa. Pero quizá el hecho más importante sea la movilización Zapatista iniciada en 1994 (Salinas y Avilés, 2003), ya que con este movimiento fue más evidente la necesidad de la población indígena de ser parte activa dentro del conglomerado cultural, reconocidos y atendidos como el resto de la población del país.

Considerar las características del personal docente que atienden las aulas de niños migrantes y los servicios de educación indígena resulta relevante en la medida en que éstos, los docentes, son un elemento fundamental para el desarrollo del proceso educativo en todas sus dimensiones de intervención: los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la gestión escolar, la promoción de la participación social y la traducción, adaptación y operación de los fines y propósitos de la educación básica delimitados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y, de manera más específica, en los Planes y Programas de Estudio, (López, Álvarez,

2002)

El maestro, en la práctica, es un intermediario entre la cultural oficial y la propia; su trabajo se orienta hacia la enseñanza del español y la difusión de la cultura nacional. Su función se circunscribe a la transformación de la cultura indígena, hacia la cultura y lengua nacional.

Las políticas culturales y para el desarrollo lingüístico refieren la coexistencia de culturas y lenguas, se da como un proceso de dominación y subordinación, por lo tanto la asimilación cultural y la desaparición de las lenguas son hechos históricos y sociales; a través de estas políticas se realiza una intervención orientada al dominio de la cultura y lengua nacional. Los encargados de llevar a la práctica son los maestros y sus resultados son contundentes. (Aguilar, 2003)

Los docentes tienen que comprender lo que es cultura, vista como un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida (Schmelkes, 2005)

Deben también que estar formados en la pedagogía del desarrollo del juicio moral, saber crear y aprovechar oportunidades para que sus alumnos entiendan a los otros diferentes promover la participación comunitaria en las actividades educativas.

En un trabajo con actitudes y habilidades desarrollado por Álvarez y del Río (1990) señalan que: en la educación tradicional se da más importancia a los contenidos conceptuales; o sea, a la cantidad de información que el niño o niña es capaz de mantener en la memoria.

Por citar un ejemplo en respuesta a esta situación, el área de pedagogía y diversidad de la Casa de la Ciencia dedicada a la vinculación y formación de

maestras con las escuelas normales en Chiapas, diseñó y puso en marcha un importante esfuerzo de formación sistemática y estructurada a través del diplomado: Educación en y para la diversidad. Esta propuesta educativa, se plantea como objetivo complementar la formación de los alumnos normalistas a partir de utilizar y crear estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad cultural, de grados, ritmos de aprendizaje, entre otras, para favorecer la transformación de la educación en una práctica participativa, crítica y respetuosa de las diferencias, principios básicos de la educación intercultural.

Otro aspecto importante son las políticas interculturales y la forma en que estas enuncian necesidades por ejemplo de libertad, apoyo a minorías e identificación de grupos que difícilmente ejercen la democracia, entre otras en términos de promover en desarrollo humano, en la siguiente tabla se describen tres pilares del desarrollo humano su necesidad, suficiencia o no, la política y las contradicciones.

La integración de políticas multiculturales a las estrategias del desarrollo humano				
Tres pilares de la estrategia del desarrollo humano	Necesario para la libertad cultural	Pero no suficiente para la libertad cultural	Políticas multiculturales adicionales	Potenciales contradicciones entre las metas del multiculturalismo y los tres pilares.
Democracia	La democracia es la única forma de gobierno compatible con todas las libertades y derechos humanos, incluidos la libertad y los derechos culturales	La democracia hace poco para dar cabida a los intereses de las minorías. Las democracias bien organizadas no han acogido las demandas de reconocimiento cultural presentadas por grupos étnicos, lingüísticos y religiosos, incluidas aquellas de los indígenas y los inmigrantes. La democracia también permite el surgimiento de grupos extremistas violentos	Incorporar la apertura de espacios para las identidades minoritarias y adoptar políticas multiculturales. Considerar el federalismo asimétrico y la participación en el poder ejecutivo. Reconocer las identidades ciudadanías múltiples.	Las demandas de reconocimiento cultural con frecuencia son presentadas por grupos no-democráticos. Las demandas pueden contraponerse a la confirmación de la democracia y congelar las practicas tradicionales que en nombre de la "autenticidad", Resultan opresoras y pueden ser compartidas por muchos miembros del grupo en cuestión

Crecimiento a favor de los pobres	El crecimiento a favor de los pobres es necesario para revertir la exclusión socio-económica (exclusión de participar) de los grupos culturales.	El crecimiento a favor de los pobres no es suficiente para superar la discriminación y enmendar los errores del pasado.	Idear programas especiales de apoyo para la creación de empleos, la capacitación y la entrega de créditos.	La discriminación positiva contradice los principios de la igualdad. ¿Son quizás los programas especiales una solución alternativa a la discriminación positiva?
Expansión equitativa de las oportunidades sociales	La expansión equitativa de oportunidades sociales es necesaria para revertir la exclusión socio-económicas de los grupos culturales.	La expansión equitativa de oportunidades sociales no es suficiente para superar la discriminación y enmendar los errores del pasado. Además tal medida tampoco acoge la demanda de oportunidades de diferentes, como aquella por distintos tipos de educación.	Idear programas especiales de apoyo a los grupos excluidos. Instaurar programas de discriminación positiva. Ofrecer servicios especiales con financiamiento público, como escuelas.	La discriminación positiva contradice los principios de la igualdad. ¿Son quizás los programas especiales una solución alternativa a la discriminación positiva? Tal medida podría implicar una "inclusión injusta", así como la exclusión de múltiples otras alternativas y oportunidades a disposición de los demás ciudadanos.

Fuente: Oficina encargada del informe sobre Desarrollo Humano.

1.6 Planteamiento del problema.

Los cambios en el mundo actual, enmarcados por una globalización que incide no solo en lo económico y político, sino también en lo social, se expresan de manera urgente y crítica en el campo educativo.

La enseñanza multicultural implica la valoración de las diferentes expresiones culturales, la promoción del diario convivir entre los grupos sociales y por otro lado el mejoramiento del nivel escolar y apertura a mejores niveles que permitan la participación en los distintos ámbitos de la convivencia social, (Makhlouf, 2002).

Los cambios sociales han obligado a reconocer la necesidad de ofrecer a los maestros indígenas una formación docente específica que reconociera en la educación el papel de las lenguas y culturas indígenas.

Dentro de las premisas anteriores se identifica que los programas bajo los cuales son formados los docentes que atienden a los niños de distintas etnias

muestran carencias en su estructura y didáctica, es decir no hay una correspondencia entre lo que el docente aprende durante su formación y practica en el aula ya como docente en el grupo y los requerimientos que existen en el contexto en el cual se desempeña, porque se enfrenta a una gran diversidad cultural para la cual su formación docente no dimensiona en su totalidad por lo que la practica común es solo atender el aspecto académico del aula.

Históricamente estos sectores sociales han sido receptáculo de todo el déficit escolar acumulado por el sistema educativo. Por lo que la necesidad de ofrecer oportunidad educativa en la educación primaria a esta población, se vuelve un imperativo de justicia social a fin de poder orientar la educación primaria hacia la consecución de fines educativos con mayor equidad (Rojas. 2002)

Uno de los objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, es ofrecer una educación básica a todos los niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas migrantes, los cuales constituyen la tercera parte de la población más vulnerable del país. Según las estadísticas del último censo la población infantil migrante se encuentra entre 400,000 y 700,000 niños en edad escolar. Las Secretarías e Institutos de Educación se han dado a la tarea de brindar educación primaria a la población infantil migrante, que por su condición nómada y su incorporación temprana al trabajo, actualmente tiene altas tasas de reprobación y deserción escolar. (SEP, 2002)

Ante esta problemática la Secretaría de Educación Pública, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal arrancó desde 1997 el Proyecto de Investigación e innovación: Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes. Su objetivo primordial es el fortalecimiento de los procesos educativos relacionados con

el currículo de la educación primaria para la población infantil migrante, la formación docente y la continuidad escolar.

Rockwell (1990) señala la necesidad de replantear la conceptualización del quehacer docente a partir de la *perspectiva del trabajo docente*, esto es, a partir de las prácticas y condiciones cotidianas que éste enfrenta, asume y con las que convive en su desempeño laboral, para ellos sugiere cuatro ejes que constituyen su trabajo de análisis y categorización; condiciones materiales del contexto, las relaciones sociales en el contexto, el trabajo docente, interacciones a ese nivel y los conocimientos efectivamente integrados en su práctica.

Los maestros son jóvenes estudiantes de normal o de preparatoria, trabajan cuatro ó seis horas diarias en grupos multigrado con niños de diferentes culturas hablan en diversas lenguas. Se les prepara en un curso para el manejo del programa, señalan los aspectos fundamentales de la planeación, la didáctica y la evaluación de un sistema. (Rojas,2002). Su estructura es sencilla pero su aplicación representa complejo por dos razones: primero, el reconocer una posición ética de respeto y promover la diversidad étnica; el segundo asumir que el proceso genera poder para el surgimiento de espacios sociales que estimulen identidades basadas en la tolerancia e identificación histórica y las similitudes de su patrimonio cultural.

El maestro requiere del entendimiento de la etnicidad como la conciencia de pertenecer a un pueblo que posee una cultura propia y distinta, que no es excluyente de otra que se refiere al indigenismo, que es incluyente y permite un proceso de identificación entre sí y de diferenciación con los “otros”. En este contexto debe entenderse el maestro como facilitador de un proceso de reflexión, a través de la enseñanza de la segunda lengua y no de emancipador y portador de un plan

civilizador (Vera,2003).

En la mayoría de las aproximaciones sobre la práctica docente, se supone que existe un proyecto educativo homogéneo que delinea en su filosofía, un proyecto de Nación que parte de los presupuestos occidentales de la modernidad, globalización e integración universal. Por tanto, los parámetros, categorías y conceptos que se utilizan en la investigación social educativa son universales y condicionan el razonamiento y obligan a entender el proceso educativo de manera distorsionada, con lo que otras posibilidades relacionadas con la realidad étnica de nuestro país (Vera,2003).

1.7 Objetivo general

Diseño de una propuesta de educación para docentes de zonas de niños migrantes, así como la evaluación de la puesta en practica de las estrategias bajo el enfoque multicultural y colaborativo por parte del docente.

1.8 Hipótesis.

La práctica docente, bajo un enfoque colaborativo, dentro del aula promueve la interacción social de los niños, el reconocimiento de las diferencias étnicas y ayuda a la enseñanza del español, también el Docente despliega dentro del aula las estrategias adquiridas en la capacitación.

II. Marco Teórico.

En los procesos sociales, toda actuación cotidiana tiene que ver con políticas culturales y lingüísticas a través de las cuales los sujetos establecen relaciones de dominación y resistencia: el riesgo es que la diversidad desaparezca por el avasallamiento cultural y la muerte de las lenguas (UNESCO, 2003)

La idea anterior se refleja en la práctica docente con los indígenas en sus comunidades. La tendencia de actuación actual es la del reconocimiento de la diversidad cultural. El reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y pluriétnico del país, el establecimiento de un programa para la promoción del desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas de organización social, y la Ley de Derechos Lingüísticos no es causal (Aguilar, 2003).

Los ejes teóricos en los cuales convergen los conceptos y procedimientos que hacen posible el reconocimiento de la diversidad étnica y el sustento para elaborar la propuesta son básicamente tres:

2.1 Modelo intercultural.

La educación intercultural se concibe como una educación abierta y flexible que tiene como base la cultura propia y promueve el diálogo crítico y creativo entre culturas que parten de matrices diferentes y que han estado en permanente contacto en una dinámica de conflicto, se debe proyectar a toda la gama de relaciones puesto que rebasan el marco de la escuela; y en este sentido tendería al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y el fortalecimiento de su identidad (Aguilar, 2003).

La multiculturalidad, para Schmelkes (2005) se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio o espacio geográfico, pero no describe de la relación entre ellas y por lo mismo no cualifica esta relación. A su vez, que la globalización, la importancia de la diversidad cultural y el pensamiento complejo son al menos tres explicaciones que representan sus principales fundamentos.

Schmelkes (2005) plantea que la interculturalidad se refiere precisamente a la relación entre culturas y cualifica esta relación. Supone una relación respetuosa y de igualdad, que no admite asimetrías entre culturas de ningún tipo: ni políticas, ni económicas, ni sociales, ni educativas. Sus fundamentos son la filosofía de la otredad y la democracia. La autora señala como problemas de la Educación Bilingüe los siguientes:

Problemática histórica y contextual (sociedad diglósica).

Para la enseñanza de la lectoescritura existen dificultades especiales:

Existen lenguas ágrafas, escasa investigación aplicada en lingüística en el país, limitada funcionalidad de las lenguas indígenas y escasa producción escrita en lengua indígena (el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lectura y la escritura exige el manejo de diversos tipos de textos).

Las coincidencias entre el modelo intercultural y el propuesto están dadas en la práctica misma de la labor docente, es decir, mientras que la premisa de interculturalidad implica el intercambio de ideas, conocimientos y otras particularidades de una cultura con otra; el modelo de trabajo que aquí se propone, sugiere que a través de la práctica docente se promueva la interacción de los alumnos de distintos grupos culturales a su vez los conocimientos impartidos en clase.

2.2 Modelo socio-histórico.

El modelo socio-histórico, se refiere al estudio de la dimensión contextualizada de las funciones superiores como son el lenguaje y la inteligencia. De acuerdo con éste, es producto de la mediación cultural de los adultos en los niños y jóvenes. (Román y Díez, 1999).

El modelo del interaccionismo social de Feuerstein propone como mediador al ser humano que filtra, cataloga y selecciona la información, ayudando al organismo a su transformación y elaboración. Este proceso de mediación cultural posibilita el aprendizaje cognitivo: de conceptos, principios, hechos y valores y actitudes sociales que tratan de asimilarse y convertirse en individuales. El alumno posee un potencial de aprendizaje que debe desarrollar con la mediación adecuada de profesores y compañeros, tratando de reconstruir los saberes a través de procesos colaborativos, constructivos y significativos (Feuerstein, 1980, citado en Román y Díez, 1999 p 56).

Los conceptos de ecología y desarrollo humano de Bronfenbrenner, tales como ecosistema (unidad funcional básica de análisis), microsistema (entorno), mesosistema (implica relaciones de dos o más entornos: centro escolar), exosistema (elementos externos que afectan a un entorno: administración educativa), macrosistema (culturas que inciden en un entorno: cultural social y cultura institucional) transición ecológica (modifica la posición de una persona en un ambiente ecológico por el cambio de rol o de entorno), actividad molar (conducta individual o grupal que posee un significado y una interacción), desarrollo humano (proceso por el cual una persona adquiere una concepción del ambiente ecológico) son las aportaciones relevantes de este modelo.

Vigotsky (1979, citado en Martínez 1999) delimita dos niveles de desarrollo: en

real, que es mental y retrospectivo, resultado de los ciclos evolutivos y el desarrollo potencial. Que son datos pertinentes por ser dentro de la conceptualización de la construcción del programa de capacitación.

2.3 Modelo para la enseñanza de la lecto-escritura, propuesto por la SEC

Los planes y programas de estudio diseñados para la educación primaria están fundamentados básicamente en el Enfoque Comunicativo y Funcional, a través del cual la expresión oral, la lectura, y la escritura se reconocen como medios de comunicación utilizados para dar y obtener información en diversas situaciones de la vida cotidiana ya que el propósito del programa oficial de español de la Secretaría de Educación Pública es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

La enseñanza de lenguas bajo un enfoque comunicativo es el producto del trabajo de lingüistas funcionalistas ingleses como M. A. K. Halliday y a los investigadores americanos en sociolingüística como Dell Hymes, John Gumperz y William Labov así como a los trabajos en filosofía de John Austin y John Searle, (Chomsky, 1974).

Es importante hacer algunas anotaciones sobre los aspectos más relevantes del trabajo de Roman Jakobson para el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas.

Jakobson (1973) señaló en su ensayo “Linguistics and Poetics” que existen 6 factores o elementos que intervienen en el acto de la comunicación: emisor o remitente, destinatario o receptor, mensaje, canal, código y contexto.

Entonces de acuerdo a Jakobson el acto de la comunicación tiene lugar

cuando un emisor envía un mensaje a un receptor a través de un canal; el mensaje debe estar formado por un código (español, francés, inglés, etc.) común entre el emisor y el receptor y referido a un contexto. Por lo tanto todos los mensajes tienen una finalidad: transmitir información, ordenar, expresar emociones, deseos, entre otros.

Asimismo, Roman Jakobson reconoció la importancia del sentido de los mensajes para determinar esa finalidad en los actos de comunicación , para ello distingue seis funciones básicas en el lenguaje humano:

Función referencial. El mensaje se dirige principalmente al contexto, transmiten significados.

Función emotiva: el mensaje refleja las actitudes y emociones del que habla .

Función conativa: el mensaje tiene como objetivo influir en la conducta del receptor.(el vocativo e imperativo son ejemplos claros de esta función)

Función fática: el mensaje tiene como objeto propiciar un primer acercamiento con el Interlocutor.

Función metalingüística: se encuentra en el uso de la lengua para hablar de ella misma

El énfasis se da el código.

Función poética: el énfasis se da en el mensaje cuando podemos jugar con los signos, crear nuevas imágenes, etc.

De la exposición del modelo se permite concluir que el enfoque comunicativo propuesto por la SEC es una alternativa viable para trabajar con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes; si existe una limitante para coincidir con el programa que aquí se propone fue entonces en la parte de la estructura de la

clase la cual tiene ciertas debilidades en relación con el programa. Desde el punto de vista teórico existen concordancias entre el modelo comunicativo y la propuesta de trabajo para los docentes de zonas donde hay niños hijos de jornaleros agrícolas.

2.4 Concepto y aplicación de la resiliencia.

El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva en el campo de la educación, la psicología y la sociología sobre cómo niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas. Un creciente número de estudios en estos campos pone en tela de juicio la idea de que el estrés y el riesgo (incluyendo abusos, pérdida y abandono, o simplemente las tensiones comunes de la vida) inevitablemente condenan a la gente a contraer psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia.

La disposición a emprender acciones para abordar, comprender y reforzar el desarrollo de la resiliencia está surgiendo no sólo entre los científicos sociales sino también entre los docentes que comienzan a percibir las necesidades de que las escuelas sean instituciones que fomenten a la resiliencia para aquellos que trabajan y estudian en ellas. Los estudios de la resiliencia, de hecho, corroboran lo que los docentes hace tiempo suponían y esperaban: que más que ninguna otra institución, salvo la familia, la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los jóvenes de hoy y los adultos de mañana, (Henderson,2003).

La investigación sobre resiliencia, junto con la teoría y las estrategias de ayuda que surgen de ella, ofrece una perspectiva más positiva y certera. Por otro lado, porque brinda esperanzas basadas en pruebas científicas de que muchos, si no

la mayoría, de quienes experimentan estrés, trauma y “riesgos” en su vida pueden sobreponerse a ellos. Por el otro, porque alienta a los docentes a centrarse más en los puntos fuertes que en los déficit, es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza, y confirma el potencial de esos puntos fuertes como un salvavidas que conduce a la resiliencia. Además, muestra lo que está “bien” en la vida de las personas, algo que hasta hace poco tiempo se pasaba por alto y que se pierde construir un sendero de triunfos por encima de todo lo que está “mal”. Finalmente, y lo que es más importante, señala qué debe ocurrir en las instituciones, sobre todo en las escuelas, para que crezca la resiliencia en las vidas de los alumnos y los adultos que allí estudian y trabajan.

Para alcanzar las metas establecidas, como el éxito académico y personal para todos los alumnos y un personal entusiasta, motivado y orientado al cambio, es preciso acrecentar la resiliencia de alumnos y docentes.

La investigación sobre los factores de riesgo, que abarca cientos de estudios a lo largo de varias décadas, ha sido examinada a fondo por Hawkins, Catalano y Miller (1992), quienes también realizaron sus propios estudios del riesgo y la protección durante las dos décadas pasadas. Llegaron a la conclusión de que la bibliografía sobre el riesgo indica tres estrategias principales para mitigar el efecto del riesgo en la vida de niños y jóvenes, las que de hecho los impulsan hacia la resiliencia. (Hawkins y Catalano, 1990).

Enriquecer los vínculos. Esto implica las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, y se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos. De manera análoga, la bibliografía sobre el cambio

escolar también hace hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

Fijar límites claros y firmes. Ello consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos estrategias de resistencia y asertividad; destrezas de comunicación; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se las enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Botvin y Botvin, 1992). También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces dentro de la escuela.

La investigación de la resiliencia aporta tres pasos adicionales importantes para propiciarla. Benard (1991) sintetizó estos datos en las siguientes recomendaciones, que constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad.

Brindar afecto y apoyo. Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Por ser el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, aparece sombreado en el diagrama de la Rueda de la Resiliencia. De hecho, parece casi imposible “superar” la adversidad sin la presencia de afecto. Este

afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales (Werner y Smith, 1992), así como otras entidades que ayudan a fortalecer como constructores de resiliencias para adultos y niños (Higgins, 1994).

Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Noddings (1998) observa; “es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas –incluso cosas raras como sumar fracciones- para personas a las que quieren y en quienes confían” (pág. 32).

Establecer y transmitir expectativas elevadas. Este paso aparece con reiteración tanto en la bibliografía sobre la resiliencia como en las investigaciones del éxito académico. Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a afectos de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos escolares, sobre todo lo que cargan con uno o más de los incontables rótulos aplicados en las escuelas, son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con el personal de la escuela, que critica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman.

Brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más “práctica”, el

currículum sea más “pertinente” y “atento al mundo real”, y las decisiones se tomen en cuenta de todos los miembros de la comunidad escolar.

Aplicados en combinación, estos seis pasos han dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas y las mejores puntuaciones en los tests estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones (Hawkins, 1992). Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos.

En relación con el programa complementario aplicado ya en clase, se reflejaría en el comportamiento de los docentes y niños en sus habilidades sociales pues la promoción de la socialización como vínculo entre la persona y su entorno es posible y positivo a través de factores como los resilientes, ahora bien, el apoyo para los docentes como alumnos percibido esta en función de el conocimiento que estos tienen de las habilidades que el programa complementario les proporciona, en especial los factores de resiliencia.

2.5 Modelo de aprendizaje colaborativo.

En relación con el concepto de aprendizaje cooperativo Sandy Koufax fue uno de los mejores lanzadores en la historia del béisbol. Tenía un talento natural, así como un entrenamiento y una disciplina excepcionales. Posiblemente fuera el único jugador de las ligas mayores cuyos lanzamientos hacían que uno pudiera oír zumbir la pelota. Los bateadores rivales, en vez de quedarse conversando y haciendo bromas mientras esperaban turno, se sentaban en silencio para escuchar el zumbido de las pelotas que lanzaba Koufax. Cuando les tocaba ir a batear, ya se sentían intimidados. Habría habido una sola manera de anular la genialidad de Koufax en el

campo de juego: hacer que David (uno de los coautores de este libro) jugara con él como receptor.

Para destacarse en el juego, un lanzador necesita contar con un buen receptor (el mejor compañero de Koufax era Johnny Roseboro). David es tan malo como receptor, que Koufax habría tenido que lanzar la pelota mucho más lentamente para que él pudiera atraparla. Esto habría privado a Koufax de su principal arma. Y poner a Roger y Edythe (los otros dos coautores del libro) en posiciones defensivas claves en el campo de juego habría limitado aún más los triunfos de Koufax. Sin duda, Koufax no era un buen lanzador por sí solo. Únicamente como parte de un equipo pudo lograr su grandeza.

El rendimiento excepcional en el aula, al igual que en el campo de juego, existe un esfuerzo cooperativo, y no los esfuerzos individualistas o competitivos de algunos individuos aislados.

El aprendizaje colaborativo es aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

La colaboración consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación colaborativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje colaborativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como la calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje colaborativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

El aprendizaje colaborativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma colaborativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje colaborativo formal. Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje colaborativo, el docente debe: a) especificar los objetivos de la clase, b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza; c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, d) supervisar el aprendizaje de los alumnos, y e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos informales de aprendizaje colaborativo operan durante unos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un video) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje colaborativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base colaborativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

Además de estos tres tipos de grupos, también se emplean esquemas de aprendizaje colaborativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas, las cuales, una vez que están cooperativamente estructuradas, suministran una base de aprendizaje colaborativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje colaborativo son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método colaborativo.

El docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje colaborativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente.

La lógica que subyace al desarrollo del programa consiste en la aplicación de los cinco principios del aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal) en secuencia horizontal e incorpora verticalmente en cada uno de los temas los factores en que incidir (confiar, comunicarse, aceptarse y resolver conflictos) esenciales para la población de niños y niñas migrantes logrando una matriz de las habilidades sociales a promover que incluye una serie de normas y valores relacionados con la aceptación, la tolerancia, la autoestima y la identidad étnica (Jonson y Jonson, 1999)

La lógica descrita con estos tres axiomas permitirá operacionalizar los discursos interculturales a través del filtro del modelo socio-historio a su vez lograr el desarrollo del programa de capacitación y la puesta en práctica del mismo.

III. Método

3.1 Metodología para el diseño de la propuesta.

Antes de llevar a cabo el diseño del programa de capacitación se definieron líneas de trabajo acordes a los axiomas que nos guiaron en su construcción, para lograr un diseño de trabajo auxiliar de apoyo al docente en el aula se requirió del análisis y construcción crítica de una amalgama teórica que coincidiera en los elementos de la propuesta.

Como se describe más adelante, la construcción de la propuesta contiene distintos factores que en cada uno de ellos se observan las coincidencias teóricas que los hacen parte de un solo elemento, es decir el programa de capacitación así como los materiales.

3.1.1 Lógica estructural de la propuesta.

El modelo de trabajo para el aula itinerante requiere de una conceptualización particular que retome las características y necesidades propias de la población multicultural, multilingüe e itinerante que constituye grandes corrientes migratorias a lo largo de México. Así que la elaboración del programa de capacitación contempla los escenarios donde se aplica, no se pretende aislar al grupo migrante, sino incorporarlo a un sistema de enseñanza formal donde desarrollen habilidades lógicas de pensamiento y la lecto-escritura del español como segunda lengua, sin minimizar su lengua materna y que les sean útiles para su identificación personal y social: además que les sirva de apoyo para plasmar la historia, las leyendas, las tradiciones de sus respectivos pueblos y les permita reforzar su identidad nacional.

Lo anterior sólo sería posible con la previa capacitación del maestro que atiende a los niños que viven en los campos agrícolas; así el desarrollo de las habilidades del docente en este tenor debe ser bajo principios tanto académicos, como de socialización, es por ello que el programa concurrente de aprendizaje colaborativo tienen por componentes didácticos conceptuales: la lecto-escritura, el aprendizaje colaborativo, la dinámica de grupos, la motivación y la evaluación.

Los objetivos académicos correspondientes a la lecto-escritura del español como segunda lengua constituyen el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje colaborativo es el marco con enfoque colaborativo a través del cual se pretende que el alumno logre, no sólo la adquisición de la lectura y la escritura del español sino también que adquiera habilidades sociales en un ambiente donde la dinámica de grupos es acorde a dicho enfoque; el sistema de motivación, que pasa de lo extrínseco a lo intrínseco y por supuesto el seguimiento de un proceso de evaluación tanto en lo académico como en lo social, partiendo de una evaluación diagnóstica, seguida de la evaluación formativa y concluyendo con una evaluación final que permitan al profesor registrar y visualizar los logros académicos y sociales de sus alumnos a lo largo del desarrollo de los módulos.

En el planteamiento anterior se requiere del docente habilidades específicas las cuales son adquiridas con la capacitación la cual consta y hace énfasis en las siguientes áreas: básicamente académica y social.

3.1.2 Descripción de los componentes de la propuesta.

En relación al componente de lecto-escritura, se ha planteado similar y respetando la estructura al ya propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde se presenta una secuencia en términos de la complejidad y elementos

que constituyen el programa de lecto-escritura.

En lo que respecta al componente de aprendizaje colaborativo, se ha planteado en la guía del educador, con sus respectivas actividades específicas con la finalidad de indicar al profesor la serie de objetivos a lograr con sus alumnos, que promovieron en ellos el reconocimiento de la diversidad étnica y habilidades sociales que le permitirán a futuro adaptarse con mayor facilidad a los distintos ambientes en los que se encuentre. Tanto los objetivos académicos como los objetivos colaborativos, además de las estrategias y los materiales didácticos sugeridos para cada objetivo. La guía del educador está compuesta por cinco módulos, que equivale a cinco meses de trabajo escolar, cada módulo a su vez está constituido por cuatro temas a tratar a lo largo de un mes de trabajo escolar. Cada tema está conformado por cinco sesiones para una semana de trabajo, es decir, una sesión para cada día de la semana que el profesor implementará con sus alumnos el programa de modo integral.

Respecto al componente relacionado con la dinámica de grupos, se ha realizado, de manera cuidadosa una selección de dinámicas a las que el profesor dirija tanto el manejo de grupo como de equipo para el logro de los objetivos planteados en la guía del educador. Por un lado, dinámicas académicas enfocadas a la adquisición de la lectura y la escritura del español que requiere de dinámicas grupales y de equipo que promuevan el enfoque comunicativo planteado en la fundamentación teórica del programa de español en educación básica de la Secretaría de Educación Pública y que responde a las necesidades del grupo migrante; por otro lado, dinámicas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales personales, interpersonales, en trabajo de equipo y de integración al grupo.

Así pues, se ha hecho un esfuerzo por reunir el enfoque comunicativo de la lengua con el enfoque de aprendizaje colaborativo en la selección y adecuación en el desarrollo de las actividades planteadas en la dinámica de grupo.

En cuanto al componente de la motivación se ha concluido con el álbum y sus respectivas cartitas que tienen como objetivo didáctico el reconocimiento de la flora y la fauna del Estado de Sonora. Este álbum se presenta con ilustraciones de animales y plantas acompañados por una breve descripción al margen del mismo. Este álbum es un elemento dentro del sistema motivacional (reforzador social) que permita al niño y niña migrante permanecer en el programa al mismo tiempo que se adapta al nuevo entorno ecológico y al reconocimiento de la diversidad cultural en la que se encuentra y se desarrolla en él la tolerancia e interdependencia positiva entre otras habilidades.

Finalmente, para el planteamiento del componente de evaluación, se concluye con la selección y diseño de materiales didácticos para cada una de las sesiones, temas y módulos del programa concurrente colaborativo; así como el diseño de franelógrafo y formatos que utilizó el profesor en el aula para el registro del desempeño del niño y posterior evaluación, en relación a las ejecuciones que el alumno haga en el salón de clase, según las indicaciones del docente.

3.1.3 Materiales didácticos, de apoyo en la capacitación y la práctica docente.

La propuesta pedagógica del PRONIM y sus respectivos materiales didácticos no han sido los suficientemente difundidos entre los equipos de asesores técnicos y escolares y docentes., con las consecuentes dificultades para evaluar su pertinencia y viabilidad en la práctica educativa con la población a la que va dirigida la propuesta

(Rojas, 2005).

Los materiales diseñados para el docente son tres: Antología donde se puede observar el lado teórico de la propuesta, tanto los conceptos y generalidades en términos de la estructura; la guía del educador en la que se describen las sesiones de lecto-escritura igual a la utilizada con anterioridad por el docente y la parte que se le incluyó, es decir las estrategias socializadoras pertinentes al contexto multicultural; también otro de los materiales diseñados y elaborados para el docente son las laminas que se le piden usar en distintas unidades, sesiones y temas de la guía, esta parte de las laminas es innovadora pues no las tenía o usaba las ilustraciones del libro, son laminas con colores, de material plástico, los textos incluidos en ellas son también acordes al tema y partes de éste.

3.1.3.1 Antología y guía del educador.

En la *Antología* se vierte el marco teórico del programa, se le dio al docente como parte de la capacitación y consta de cinco capítulos o apartados que incluyen una selección de lecturas relevantes para la comprensión de los contenidos de cada uno de los componentes del programa: capítulo 1, lectura y escritura; capítulo 2, aprendizaje colaborativo; capítulo 3, manejo de grupo; capítulo 4, motivación y capítulo 5, evaluación. Cada capítulo contiene, además, una breve introducción al inicio del tema y al finalizar una serie de preguntas y sugerencias con el fin de que el profesor reflexione sobre el contenido. Se complementa con un esquema que permite su vinculación con el trabajo académico, pero principalmente con la *guía del educador*, la cual contempla para el profesor una serie de objetivos a lograr con sus alumnos, tanto los objetivos académicos como los objetivos colaborativos, además de las estrategias y los materiales didácticos sugeridos para cada objetivo. La guía

del educador está compuesta por cinco módulos, que equivale a cinco meses de trabajo escolar, cada módulo a su vez está constituido por cuatro temas a tratar a lo largo de un mes de trabajo escolar. Cada tema está conformado por cinco sesiones para una semana de trabajo, es decir, una sesión para cada día de la semana que el profesor implementará con sus alumnos.

En relación con la capacitación se describen los aspectos de la misma,

Durante el mes de Marzo del 2006 se capacitó por espacio de tres días en la escuela donde los docentes laboraban por las tardes ya que terminaban clases y preparaban la del día siguiente, la capacitación tenía una duración de cinco horas, se dividió por temas, comenzando por aspectos teórico-metodológicos relacionados con su práctica docente con la finalidad de encontrar coincidencias y diferencias con el programa complementario, esto sucedió así durante el primer día; al día siguiente se le mostraron a los docentes los materiales didácticos que el programa sugería, antología, guía del educador y laminas, así como lo relacionando con la aplicación del programa de motivación y evaluación, durante esta sesión se realizaron ejercicios con estos materiales para que se familiarizaran con los formatos y su contenido.

En el tercer día fue de aclarar dudas, realizar más ejercicios y desarrollar estrategias donde se conjugaran tanto clases que los docentes ya tenían preparadas como las que sugería la guía.

La capacitación en términos de participación por parte de los docentes fue positiva ya que asistieron los tres durante los tres días, en todo momento mostraron interés por participar, aun que no en la misma forma cada uno de ellos, por ejemplo la maestra B no participaba de manera espontánea en todo momento había que invitarla a hacerlo, y no así los docentes A y C.

3.2 Metodología para la evaluación de la propuesta.

Hacer una evaluación de la propuesta, requirió de pasos conjuntos entre el levantamiento de dato y el análisis de los mismos. Tiene distintos momentos revisados de manera integral pues del mismo modo, integral, se observaron en la practica docente por lo que hacer el análisis y evaluación de la practica docente, siendo este el objetivo principal de ésta propuesta requirió de la construcción, análisis, evaluación propia de los materiales, usos de los mismos, impacto en el alumno de las nuevas estrategias entre otros.

Se describen los factores que intervienen en la construcción de la propuesta, en primer lugar la población con la que se trabajó, tanto docentes y niños directamente y de manera indirecta pero importante también la población en general, quienes apoyaron en la contextualización y comprensión integral del fenómeno educativo con el que se trabajó.

El procedimiento en el que se describe la forma en la que se llevó a la practica ésta propuesta, así como el diseño, y una explicación del porqué es un estudio mixto, es decir utiliza estrategias cuantitativas y cualitativas, después se describen los instrumentos de medida utilizados para el levantamiento de los datos y se enuncian los datos documentales, fundamentales en este trabajo.

3.2.1 Caracterización de la población.

Los sujetos con quienes se trabajo son tres docentes con edades 20, 21 y 24 años, estudiantes de la licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional, estos son los docentes a quienes se les capacitó con la con el programa y la guía que utilizarían en clase.

La descripción de los docentes se plantea desde dos perspectivas, la primera la que tiene que ver con su trabajo y la segunda con su visión como individuo dentro de un conglomerado social, es decir, desde su perspectiva social.

En primer lugar cada uno de los docentes tenía gran similitud entre sí, la media de edad era 21 años a la fecha, en el trabajo dentro del campo agrícola, dos de ellos son estudiantes de la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el otro docente también estudiaba en la UPN pero cursaba un taller sobre atención a niños indígenas; las tareas que debían hacer como estudiantes les exigía dedicarle tiempo durante los días de la semana que también fungían como docentes, y esto en ocasiones les provocaba contratiempos y el que en algunas ocasiones improvisaran el trabajo con los alumnos.

En el caso de los alumnos son los hijos de los jornaleros que trabajan en el campo agrícola, sus edades son las siguientes:

Para los niños del tercer año de preescolar el rango está entre los 4 y 6 años, son niños de Veracruz, Oaxaca principalmente; los niños del primer año son de edades entre los 6 y 8 años y los niños de segundo son de 8 y diez años, en ambos casos son de los mismos lugares que los niños de preescolar.

Había dentro del periodo de clase que a los docentes los supervisaban por parte de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) estas supervisiones eran básicamente para ordenar las actas de altas y bajas, así como de calificaciones y aportaciones de los docentes en relación con los materiales, libros, aula, entre otros factores que le pudieran servir para realizar un diagnóstico sobre el trabajo docente durante la semana, también éstas supervisiones servían de apoyo en distintos

eventos en términos de logística entre los docentes, niños y la población en general, por ejemplo el día del niño, de la madre entre otros.

El lugar donde se trabajó es en un campo agrícola ubicado a 21 kilómetros al poniente de la Ciudad de Caborca, denominado El Viva, en este campo se siembra en el período de primavera-verano, el espárrago en el que se emplea en el empaque a personas residentes de Caborca, son transportadas de la ciudad al campo agrícola diariamente en camiones del mismo campo. En la siembra y cosecha del espárrago se emplea al grueso de la población, los cuales son migrantes, tanto mujeres, hombres y niños entre los 10 y 14 años de edad. Las jornadas laborales son de 9 horas de lunes a viernes y los sábados medio; las viviendas para los jornaleros que están por temporadas en el campo se ubican por bloques de 20 cuartos que miden cinco metros por ocho, cuentan con dos literas, la cocina la tienen separada, es decir la mayoría de los trabajadores cuentan con hornillas de leña frente a sus cuartos comen también afuera o dentro de la vivienda dependiendo de distintos factores como el clima, la hora o los fines de semana.

Los servicios sanitarios estaban ubicados cerca de las viviendas en lotes específicos, áreas de material con regaderas y lavaderos, aunque ya las regaderas dejaron de funcionar pues los mismos usuarios las destruían; los sanitarios eran baños portátiles de plástico, poco viables en climas tan calurosos, por lo que eran también poco salubres, éstos sanitarios los limpiaban cada 24 horas aproximadamente, eran usados por aproximadamente 50 personas entre niños y adultos en el día.

La población en su mayoría, un 90 %, son jornaleros que están por temporadas por lo general 6 meses y de ahí se trasladan a otros campos o sus

lugares de origen, por lo que el personal docente debe ajustar sus tiempos de clase a las demandas del campo de mano de obra.

3.2.2 Procedimiento.

Dentro de la implementación de la propuesta en campo con los docentes existen ciertas limitaciones las cuales son importantes, estas son las siguientes:

En primer lugar están las de carácter institucional, es decir la implementación del programa estuvo sujeta a los tiempos laborales en el campo agrícola, ya que la mano de obra jornalera es temporal por lo que la presencia de los niños en consecuencia estaba sujeta a los mismos tiempos; bajo esta idea el trabajo docente también.

También la gestión ante las autoridades de la Secretaria de Educación y Cultura fue un factor que condicionó la estancia en el campo, por los permisos de trabajo con los maestros; así como también durante la implementación del programa y la supervisión del mismo se veía interrumpida por las asesorías dadas a los docentes por sus supervisores.

Otro factor institucional que fue importante ha sido la facilidad, en algunas ocasiones lo contrario, otorgadas por los maestros de la maestría durante los periodos de clase que se cruzaban con los tiempos de trabajo de campo.

En relación con los recursos disponibles para desarrollar el trabajo de campo fueron los justos para el mismo, es decir no se consideraron imprevistos como falta de material didáctico para el uso de los docentes en sus clases y durante la capacitación por lo que en ese sentido si hubo ciertas carencias económicas las cuales se resolvieron con el apoyo de los integrantes del equipo de trabajo.

A continuación se describe el tipo de diseño que se aplicó con los docentes.

Se pretende evaluar a través de un *diseño univariable monocondicional de comparación intrasujeto con tres replicas*, los efectos que sobre el comportamiento docente promovió el programa complementario de aprendizaje colaborativo. La evaluación contiene dos elementos; el conocimiento y el comportamiento. El primero es sólo una condición para el segundo y en este último es donde se observa el proceso de cambio y en el que se enfocó el trabajo.

El programa concurrente que incluye materiales para los niños y el maestro, esta sustentado en un sistema de capacitación que permite al docente adquirir las habilidades instrumentales de su manejo así como las de tipo teórico y técnico. Éstas últimas definen comportamientos explícitos que el maestro deberá llevar a cabo para promover la interdependencia positiva, integración promotora, responsabilidad individual, habilidades grupales e interpersonales y procesamiento grupal. Estos comportamientos novedosos en el aula incluyen los siguientes: formar grupos, nombrar representantes, recompensar la permanencia y el trabajo en grupo, promover la diversidad y la tolerancia. De estos se derivan conductas como: atención, pedir permiso, disculparse, escuchar, dar opiniones, seguir turnos, estar en desacuerdo y muchas más, las cuales constituyen una lista de verificación que se utilizó para observar a los alumnos y al profesor y que reflejó la frecuencia y la temporalidad con la que ocurren en una serie de muestreos aleatorios de tiempo.

Se trabajó con tres docentes que aceptaron voluntariamente las condiciones del estudio y permitieron el desarrollo del programa en sus aulas. Los tres maestros fueron capacitados después de clases durante 5 horas por tres días seguidos para explicarles las características del programa y su forma de implementarlo.

Este diseño de observación es útil para registrar procesos los cuales quedan

evidenciados a través de frecuencias y el tiempo y que son analizadas a través de sus tendencias y sus rangos. Las tendencias de las conductas pueden ser a la alta, baja y estables pudiendo estar fuera o dentro del rango.

Así pues, se lleva a cabo una interpretación de los efectos a través del proceso enseñanza- aprendizaje describiendo el rango y tendencia de una familia de curvas. Se analizan primero cada conducta (curva) por separado y después de manera conjunta.

La evaluación del programa complementario vinculado al programa de enseñanza de lecto-escritura por su naturaleza requiere un diseño de investigación y medidas continuas de procesos, pues el objetivo reside en la necesidad de evaluar los efectos en un proceso de ajuste y desarrollo que se da en un tiempo de predefinido de clase en un escenario de diversidad vinculado al mismo proceso de producción del fruto que se recolecta, a los contenidos curriculares y al momento de ajuste en el que se encuentra el niño.

Este análisis de proceso no cumple con todas las características del método cuantitativo pues no usa el modelo estadístico para probar hipótesis sino más bien interpreta los resultados a base de las observaciones gráficas en donde la propuesta hipotética es comprobada en términos de los efectos que sobre el rango, tendencia y frecuencia de conductas ejerce la capacitación así como el entorno mismo. Tampoco cumple con los criterios de un método cualitativo pues las observaciones sistemáticas no son interpretadas como discurso o experiencias orales, sino se definen conductas operantes de alta frecuencia que sean sensibles a las variables del programa y no se previó al análisis de un trayecto histórico. La obtención de los datos es una técnica eminentemente cuantitativa pero la interpretación es sin lugar a

dudas, cualitativa porque no se utilizan técnicas estadísticas (Vera, 2004).

3.2.3 Instrumentos de medida

Los instrumentos utilizados son *la entrevista semiestructurada sobre la percepción del desempeño docente, el registro de bloques continuo de las conductas mínimas según el programa propuesto, y el cuestionario para Maestras y Maestros del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes.*

3.2.3.1 Entrevista semiestructurada sobre la percepción del desempeño docente.

Antes de cada sesión que el maestro trabajaba en clase con el programa propuesto se le hicieron preguntas sobre las expectativas acerca del programa y al término de la sesión también se le preguntó , esto fue durante los primeros quince días , después fue dos veces por semana con cada maestro, los martes y viernes.

Esta entrevista contiene las siguientes preguntas guía:

¿Ésta semana aplicaste el programa?

¿Qué parte del programa te ha sido complicada de aplicar?

¿Cuáles son las estrategias que han sido, desde tu percepción más fáciles de aplicar?

¿Qué elementos anexarías a la propuesta en términos del trabajo diario que te sugiere?

Las preguntas anteriores son de carácter genérico pues son las que resultaron útiles para trabajar con los docentes de entrada con el tema.

La idea principal fue obtener del docente la idea que de sí mismo tenía a la hora de trabajar con la guía que se le proporcionó, pues al ser una propuesta de intervención había que tener gran cuidado en la forma de trabajar y en que partes se

le dificultaba al docente y por ende a los niños.

3.2.3.2 Registro de bloques continuos de las conductas mínimas según el programa propuesto.

En este registro se pueden observar las categorías, cabe señalar que dichas categorías son resultado de una profunda revisión teórica y observación en campo, estas categorías son parte de los indicadores de qué el programa se esté ejecutando según los planes que se le plantearon al docente durante la capacitación.

Forman parte del eje rector de la propuesta de capacitación, ante lo cual este registro fue de los fundamentales en el levantamiento de datos.

Consta de diez conductas las cuales denotan la filosofía de la propuesta, es decir, la primer conducta se refiere a que el docente promueve el apoyo entre los alumnos, actividad fundamental si se pretende hacer del ambiente áulico, un ambiente también de carácter social; la conducta o indicador numero dos, expresa lo siguiente, la necesidad de formar equipos a la hora de hacer el trabajo académico, con la misma visión hacer un ambiente socialmente dispuesto para la enseñanza del español, el tercer indicador se refiere a la promoción de roles específicos dentro de los equipos, esto le llevaba mas tiempo en términos de tiempo de clase y objetivos tanto sociales como académicos al docente, pues requiere de una visión de equipo por parte del alumno que le sea ya benéfica en su aprendizaje y de cooperación entre los compañeros del mismo, la función de quien tenía el rol específico era de poner en marcha algunas de las libertades que el mismo programa le permitía en comparación con la guía que tradicionalmente el docente utilizaba, la categoría número cuatro expresa lo siguiente, el docente debía promover el autoconcepto en los alumnos y en este trabajo era visto de la siguiente manera, cuando el docente

hacía referencia al contexto previo o conocimientos adquiridos, tanto sociales como académicos, la quinta categoría como indicador se refiere a que si el docente estimula el aprendizaje referido al contexto del niño, lo que significa que durante las clases el docente pedía a los alumnos que por sus experiencias explicaran algunos de los temas que estaban revisando a partir de experiencias previas a su estancia en el campo donde vivían en ese momento, la categoría número seis se refiere a que si el docente utilizaba material didáctico relacionado con el programa, es decir si usaba la guía complementaria, laminas, franelógrafo o proporcionaba a los alumnos material, que en ciertas sesiones se le sugería, otro de los indicadores es para saber si el docente utilizó formato visible de evaluación en el aula para el equipo, el cual era con el fin promover en los equipos de trabajo la cohesión y reconocimiento social de los aciertos y motivarlos a esforzarse un poco más en las actividades que habían terminado pero no cubierto totalmente los objetivos, el indicador número ocho hace mención de las practicas del docente registraba el avance del equipo en el formato especial para anotar el avance de los equipos, el penúltimo indicador es sobre la motivación hacia los alumnos por parte del docente a través del otorgamiento de recompensas a la conducta específica que cumple con los objetivos que le sugieren al docente, la última categoría es un indicador fundamental pues el docente debe de mostrar permanencia y disposición a los objetivos colaborativos del programa, si hacía lo anterior se puede decir que en gran medida el programa se estaba llevando a cabo; la permanencia en los objetivos hace notar que el docente comprende y domina los contenidos de la propuesta y los maneja según se le sugiere con el grupo de alumnos.

3.2.3.3 Cuestionario para Maestras y Maestros del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes.

Dicho cuestionario fue elaborado por la dirección del programa encargado de la atención educativa a niños hijos de jornaleros agrícolas, consta de reactivos que lo hacen un instrumento confiable y los datos que nos dio son los necesarios y justos para el análisis integral de los mismos.

Los primeros datos que se obtienen son los generales sobre el docente, es decir de identificación, después se le pidieron los datos de opinión sobre las condiciones laborales en las que se encuentra y ha trabajado; posteriormente se le solicita información sobre su formación como docente, desde la escuela secundaria hasta el momento mismo de la contestación del cuestionario; después opina sobre los materiales, el uso que les da y su experiencia al respecto; así como también se le solicita información sobre los grados que atiende y por último el conocimiento y experiencias que ha tenido con el PROMIN.

3.2.3.4 Material documental de la práctica docente.

El material documental, esta compuesto por el registro electrónico de la practica docente en tiempo real de la misma, es decir después de la capacitación se vídeo grabaron las clases, básicamente interacción docente-alumno donde se ponía en practica el programa propuesto.

También se tomaron fotografías de la práctica docente y los alumnos así como el campo en general.

Y entrevistas en audio lo cual permitió realizar, al igual que con los otros materiales, un análisis exhaustivo del conjunto mismo de datos y por separado según cada docente.

3.2.3.4.1 Entrevistas escrita y en audio.

Este tipo de entrevistas fue hecha por la conveniencia y practicidad de la misma, por una parte, y por otra la más importante es la oportunidad de volver a oír en repetidas ocasiones datos relevantes de cada uno de los docentes ya que resulta de gran utilidad en el análisis cualitativo.

Para cada uno de los docentes se realizaron 20 horas de entrevista en audio, por un período de dos meses y medio donde se registraba la percepción sobre el desempeño dentro del aula, reportado por el propio docente.

3.2.3.4.2 Practica docente videograbada.

Se grabó en video la practica y ejecuciones del docente dentro del aula a la hora en que estaba aplicando el programa, para cada docente se realizaron 40 horas de filmación por un período de dos meses y medio, fueron elaboradas en formato de ocho milímetros con una cámara Sony Handycam Hi8 a color la cual dentro del aula no estaba fija, es decir era dirigida hacia el docente a la hora de dar la clase, con la finalidad de captar la interacción en la que se podía observar la ejecución de el programa propuesto.

IV. Resultados.

4.1 Procedimiento para el análisis de resultados.

El capítulo de resultados se divide en dos partes que por un lado una descripción de cómo se obtuvieron los datos y a través de qué programa se derivaron; La exposición de los datos se da de la siguiente manera: primeramente se presentan las gráficas obtenidas a través del recurso estadístico, muestran el proceso de adquisición así como la implementación, en términos de ocurrencia, de las categorías conductuales dentro del salón de clases.

Por otro lado se presentan en estas gráficas los rangos y tendencias que se derivaron del análisis estadístico de los indicadores conductuales, dichos datos son útiles pues son los escriben momento a momento el proceso de adquisición y puesta en marcha de las estrategias, que por sus varianzas, dan información valiosa en términos de lo viable o no de implementar la propuesta de capacitación así como de sus componentes, es decir a través los rangos se observó la frecuencia, consistencia y permanencia de los indicadores conductuales que el docente adquirió durante la capacitación y que él haya considerado.

En cambio las tendencias de éstos mismos datos muestra qué el docente ha ejecutado algún modo distinto de proceder al propuesto en la capacitación, lo cual indica qué existen factores externos a los cuales el docente debe atender, por consiguiente mostrar especial atención durante el análisis de los rangos y tendencias

Otro tipo de datos, los cuales complementan la explicación a los que arrojan las gráficas son los reportados por los docentes a través de entrevistas programadas por un espacio de tiempo libre, es decir, como base se tenía un periodo de media hora, la cual por lo general se extendía a un promedio de 1 hora, tiempo suficiente para conocer e indagar acerca de la percepción y experiencias del docente con relación a la aplicación del programa complementario dentro del aula con los alumnos durante la hora de trabajo.

Estas entrevistas estaban dirigidas a recabar información de los docentes con relación al programa y su implementación en clase. La información que se solicitaba era descriptiva y pretendía reconocer emociones, afectos y estados de ánimo hacia el programa, así como la utilidad del programa, sin intentar durante la entrevista generar criterios de éxito para la practica del docente en relación al programa.

4.2 Obtención de datos.

Los parámetros utilizados para el levantamiento de datos son de carácter temporal y registro en base las categorías que se propusieron en la capacitación.

Se obtuvieron los datos de la siguiente manera:

Primeramente se registraba al docente durante la clase el tiempo que se había acordado para trabajar con el programa, durante una hora que se le propuso y en el cual se le capacitó, el registro era exclusivamente sobre los indicadores conductuales referidos del y para el programa complementario de aprendizaje colaborativo, estos datos sirvieron para hacer la base y realizar las tablas donde se ve el registro de proceso de adquisición y ejecución de las estrategias adquiridas por el docente en la capacitación.

Las entrevistas fueron realizadas al salir de clase, o durante el recreo, lo más

próximo en tiempo posible al término de la hora de trabajo.

Después los datos, tanto cualitativos como cuantitativos se ordenaron a la par en tiempo para describir el proceso del programa como instrumento socializador, así como también describir los rangos y tendencias de los datos.

Las siguientes graficas muestran por un periodo de Abril a Mayo el comportamiento de diez indicadores conductuales llamadas también categorías de análisis que a su vez son indicativos de que el docente está transfiriendo el conocimiento adquirido en la capacitación a el aula con sus alumnos; estas categorías/conducta son las siguientes, y lo son para los tres docentes en el periodo de registro:

Cuadro 1. Dentro de este cuadro están anotados los indicadores para los tres docentes los cuales describen ciertas acciones en términos de la aplicación del programa dentro de salón de clases; el indicador número 1, describe lo siguiente:

Es cuando el docente promueve con su intervención verbal a través de estrategias de apoyo a los integrantes de los equipos entre si por ejemplo “ayuda a Juan a trazar la línea”, “Sí Pedro no puede hacerlo solo ayúdenle entre ustedes”; el indicador número 2 describe lo siguiente: Es cuando el docente identifica la necesidad de formar equipos con sus alumnos para llevar a cabo las actividades que le sugiere la guía y los objetivos colaborativos y lo realiza, por ejemplo “Alumnos antes de inciar con la clase vamos a formar equipos para hacer las actividades” el 3, “ antes de comenzar la clase, el docente asignará una tarea especifica a uno de los niños si se lo pide el programa”; 4, El docente anima verbal y fisicamente a los alumnos en el trabajo”; 5, en docente les pide a los niños, en cada oportunidad posible, que expresen ideas o inquietudes respecto a sus lugares de origen”; 6, A parte del material con el que el docente ya cuenta, éste utiliza el especifico para el programa; 7, Grafica y esto es visible para todos los alumnos, sus avances y aciertos de clase”; 8, Como parte del material especifico de clase el docente usa los registros para anotar aciertos o no de sus alumnos”; 9, Entrega según el programa las recompensas a los alumnos y diez, El docente desarrolla actividades donde se identifican habilidades sociales y académicas las cuales se van sumando”.

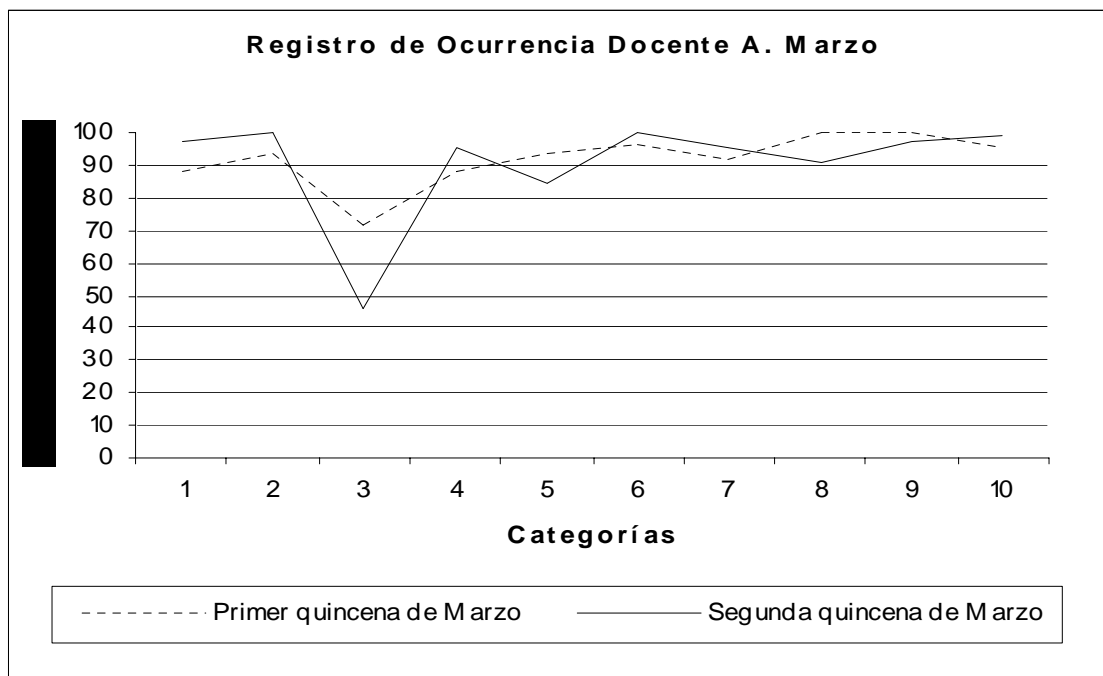
1. El maestro, verbalmente expresa la necesidad del apoyo entre los integrantes del equipo que tienen dificultades para completar las tareas.	2. El maestro, antes de comenzar las actividades según el programa, forma los equipos que le pide la actividad y el objetivo colaborativo.
3. El maestro, al comenzar la hora de español en donde	4. El maestro, estimula las capacidades de los

implementa el programa concurrente, si la actividad se lo pide, dará actividades particulares a uno de los integrantes.	niños alentándolos a continuar de forma directa.
5. El maestro hace referencia a la historia del niño y lo alienta a que ejemplifique con sus saberes previos al académico.	6. El maestro, utiliza material que se le entregó relacionado con el programa.
7. El maestro, utiliza el franelógrafo o alguna variante de sistema de evaluación.	8. El maestro utiliza registro donde anota el avance del equipo o del niño de forma individual.
9. El maestro, recompensa individual o grupalmente las conductas del niño o del equipo	10. El maestro, despliega dentro del aula y con los niños y equipos acciones según la progresión de los objetivos colaborativos.

Atendiendo a ésta grafica 1, se observa que el docente tuvo un comportamiento en términos de la transferencia que hizo del conocimiento adquirido durante la capacitación de la siguiente manera: inició con una tasa de ocurrencia elevada del primer indicador conductual, dónde presentó un cambio drástico es en el tercer indicador el cual se refiere a que los alumnos realicen actividades particulares dentro de las propuestas al grupo las cuales son sugeridas por el docente; así durante la primer quincena de Marzo se desempeño en función de los objetivos de programa de manera optima ya que tuvo una ocurrencia alta por lo que se pudo identificar en el salón de clase varios y de manera constante los indicadores en este mes.

Durante la segunda quincena de Marzo su comportamiento fue mas estable presentó igual las mismas variaciones pero de manera menos cambiante, es decir, se estabilizó su desempeño en los mismos indicadores pero en ésta segunda quincena.

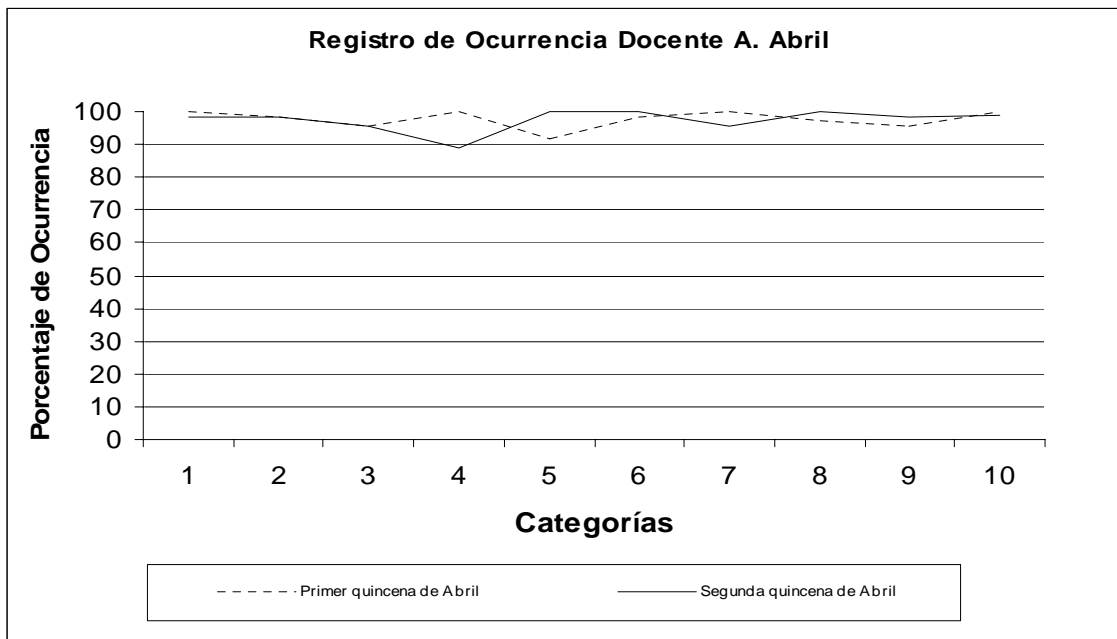
Gráfica 1. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente A para el mes de Marzo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



Elaboración propia, porcentajes de ocurrencia de las categorías conductuales, durante el seguimiento de la puesta en practica del programa por parte del Docente A.

Los resultados que expone la grafica 2 muestra que el desempeño del docente en el mes de Abril se estabilizó en las dos quincenas, primero: en la primer quincena se observa una taza de ocurrencia optima para el programa la cual se traduce en una presencia de los indicadores de manera constante durante la hora que duró la clase donde se aplicó el programa, al igual que la segunda quincena de Marzo, se puede decir que en este período el docente en su trabajo académico asimiló las estrategias y habilidades de la capacitación para este tiempo.

Gráfica 2. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente A para el mes de Abril, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.

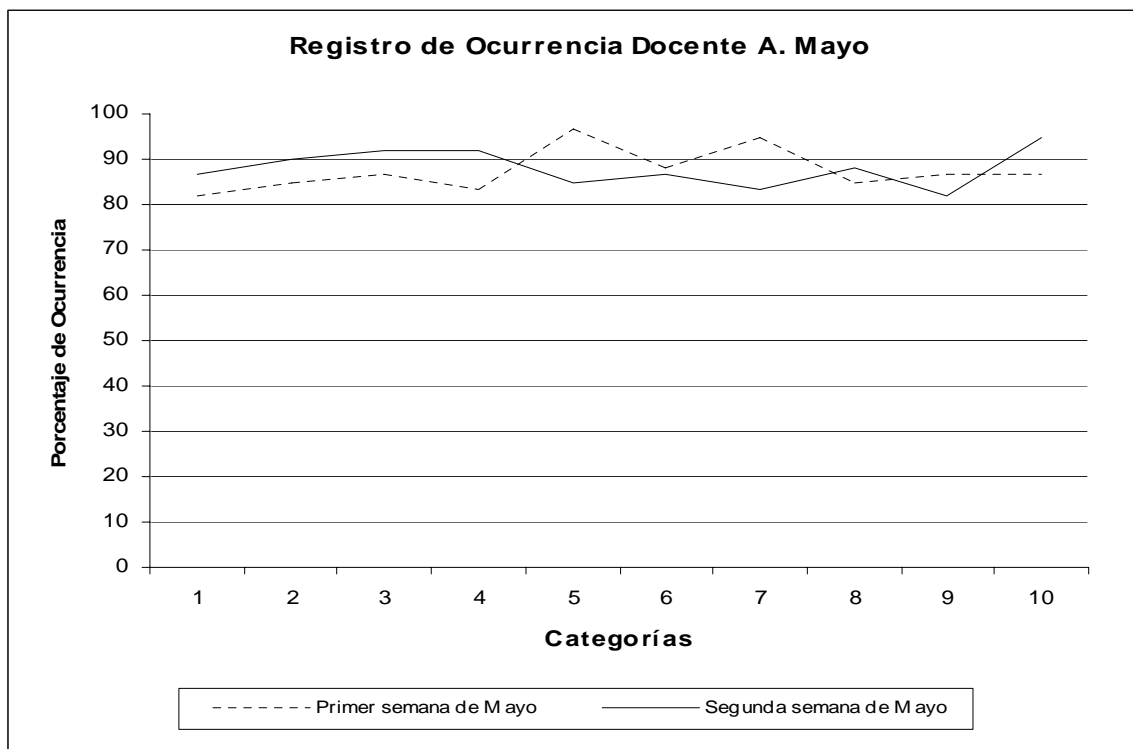


Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la practica del Docente A durante los meses de Abril a Mayo.

Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

Los datos que muestra la grafica 3 son del docente A al igual que las anteriores y del mismo modo presenta la transferencia del conocimiento adquirido durante la capacitación por lo que puede observarse en este mes, durante la primera semana de registro se observan cierto número de variaciones entre indicadores, pero la ocurrencia está en un buen porcentaje. En la segunda quincena de este mes existe una ocurrencia similar entre los indicadores 1 al 4, los cuales tratan básicamente de promoción de estrategias para los alumnos y los equipos, y no así en los 5 al 10, los cuales se refieren a estimular ciertas habilidades de los alumnos como involucrarlos en el proceso de aprendizaje más allá del carácter de alumno.

Gráfica 3. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente A para el mes de Mayo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la practica del Docente A durante el mese de Mayo.

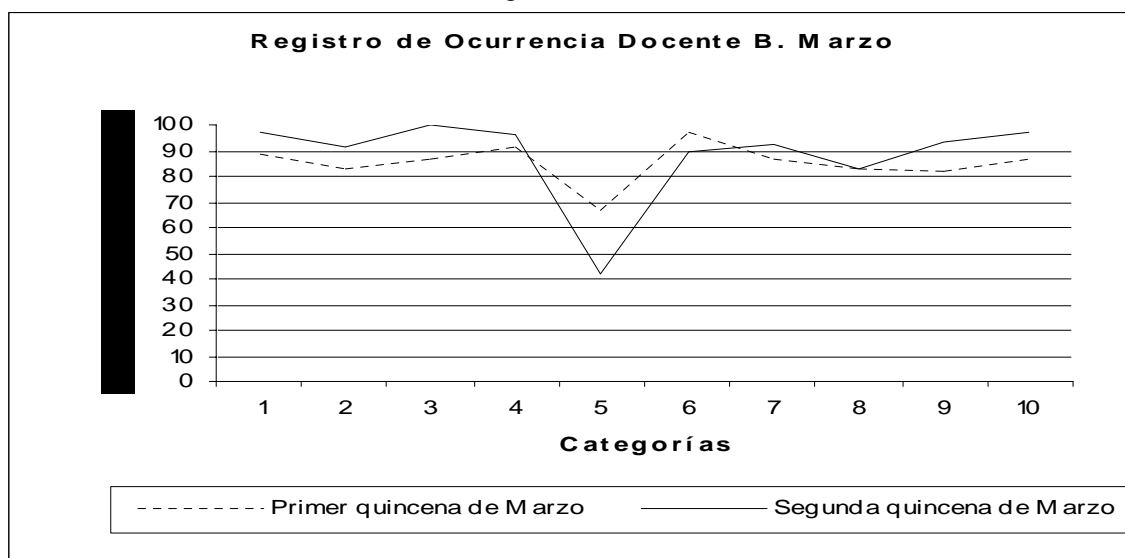
Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

A continuación se muestran las tres gráficas sobre el comportamiento de los indicadores conductuales referidos del programa por parte del docente B en el salón de clases, la presentación es de la siguiente manera, se presenta primero el mes de Marzo dividido por quincenas de igual modo el mes de Abril y finalmente el mes de Mayo.

Los datos que muestra la gráfica 4 son de ocurrencia alta constantes en porcentaje y con cierta variación en las comparaciones que pueden hacerse de los indicadores analizados para este docente; en la primera quincena sucede lo siguiente: los primeros 4 indicadores fluctúan en un 88%, del 6 al 10 están en un

porcentaje del 97%, sólo el 5 indicador esta en un 68% ; datos que al igual que el docente uno indican que este docente transfirió al aula el conocimiento adquirido en la capacitación y asimiló en su repertorio académico. En la segunda quincena de marzo en términos de las diferencias se observan contrastes importantes, no así el comportamiento en conjunto de los indicadores, en el indicador donde se observa mayor diferencia es en el cinco ya que en la primer quincena es de 68% y en la segunda es del 42% ; los demás indicadores también muestran diferencias pero son pocas, se observa un comportamiento de las líneas similar entre las quincenas.

Grafica 4. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente B para el mes de Marzo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



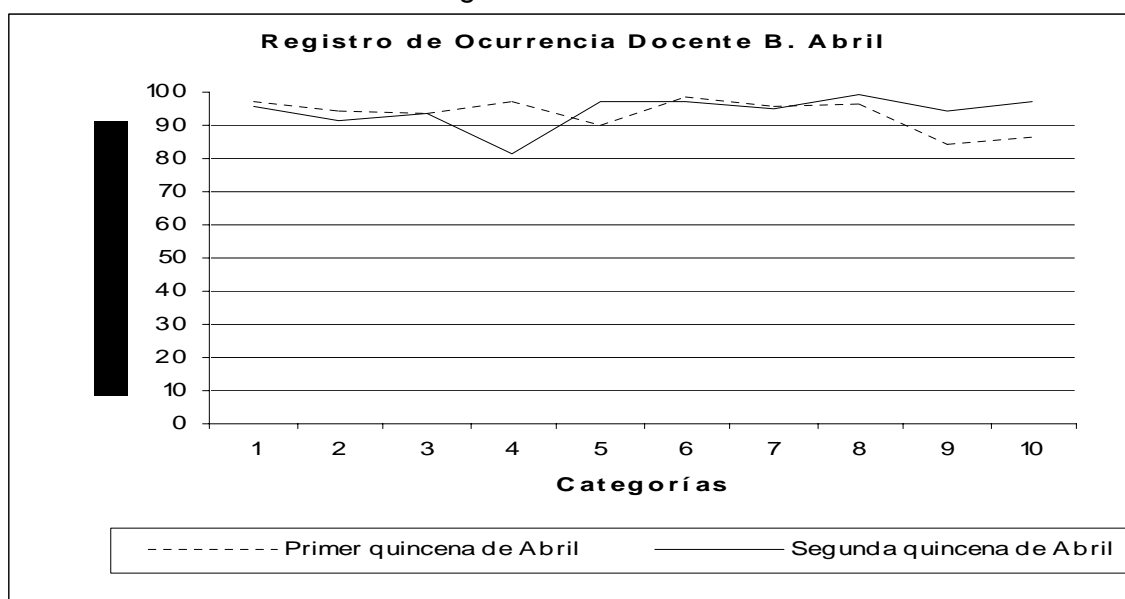
Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la practica del Docente A durante el mese de Mayo.

Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

El desempeño del docente B que puede observarse en la gráfica 5 muestra el alto porcentaje de ocurrencia de los indicadores asimilados y transferidos al aula, en la primer quincena se puede ver lo siguiente: todos los indicadores se presentaron de forma optima en este mes pues su porcentaje fue en promedio del 90%, lo que

significa que la presencia de las estrategias dentro del repertorio académico del docente dentro del aula se vio caracterizado por el programa; en la segunda quincena se puede observar una tendencia similar ya que la ocurrencia, constancia son constantes.

Grafica 5. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente B para el mes de Abril, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la práctica del Docente B durante el mes de Abril dividido por quincenas.

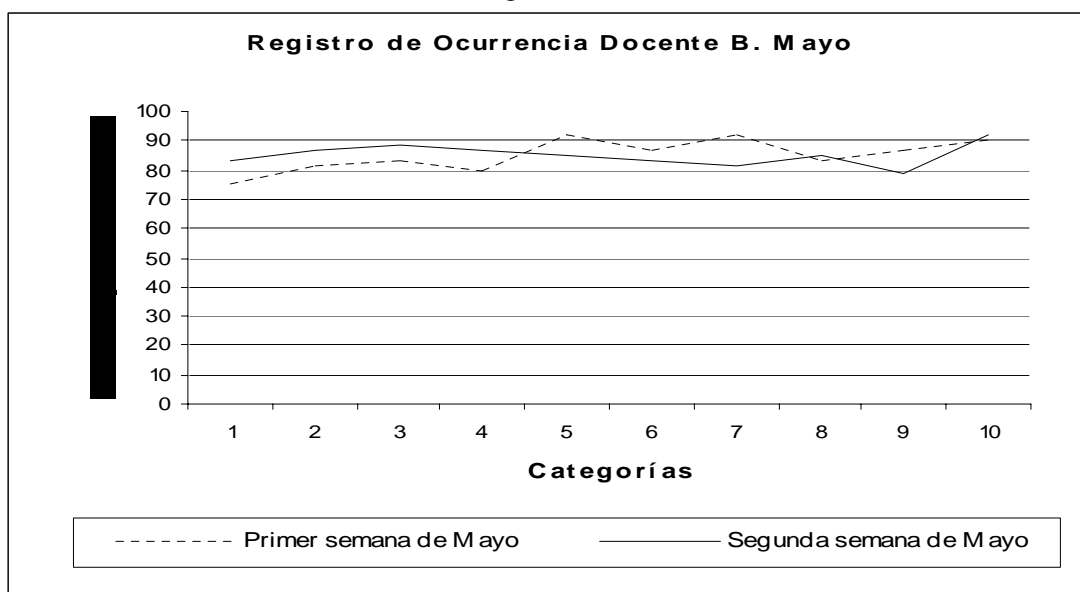
Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

La siguiente gráfica muestra la forma en que el docente B asimiló y transfirió las habilidades adquiridas en la capacitación sobre el programa propuesto para él, se puede observar por la ocurrencia del mes de mayo que el docente ha logrado transferir al aula con los alumnos las estrategias que se le han sugerido y promovido; para la primer semana se observa lo siguiente: los indicadores que hacen hincapié en el comprometer al alumno en las tareas de clase bajo la filosofía del programa propuesto, en la segunda semana se puede observar un comportamiento similar

aunque al final se incrementa el porcentaje de ocurrencia.

Se entiende que el docente domina las estrategias sugeridas ya que donde se ve un mayor porcentaje son donde se necesita también una mayor integración del conocimiento académico y el que le sugiere el programa al docente.

Grafica 6. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente B para el mes de Mayo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



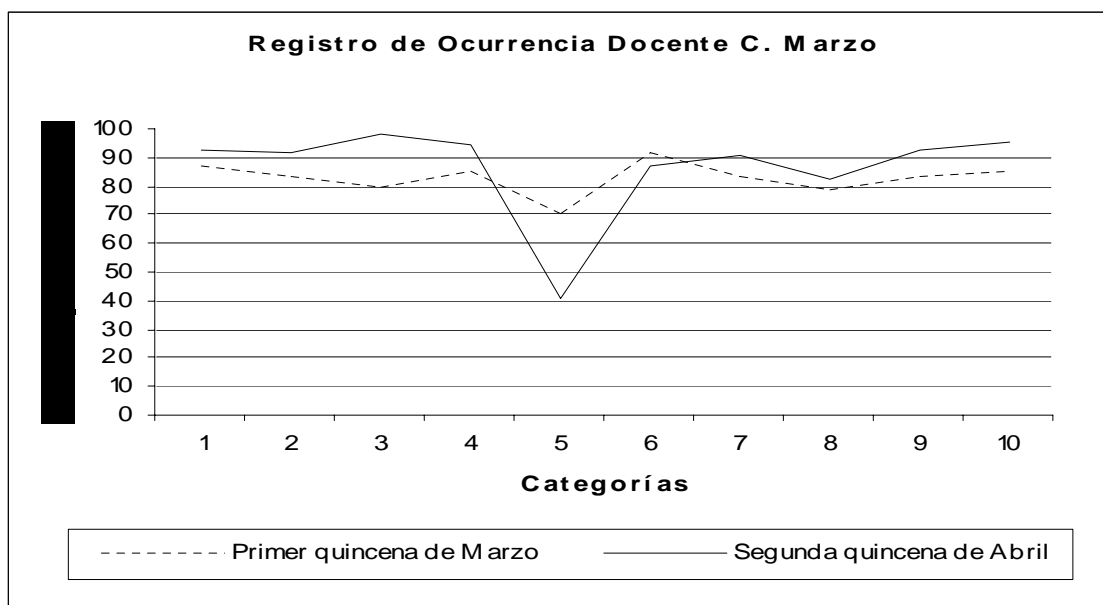
Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la práctica del Docente B durante el mes de Mayo dividido por las dos semanas. Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

A continuación se muestran las tres graficas sobre el comportamiento de los indicadores conductuales referidos del programa por parte del docente C en el salón de clases, la presentación es de la siguiente manera, primero el mes de Marzo dividido por quincenas de igual modo el mes de Abril y finalmente el mes de Mayo dividido en dos semanas.

Lo que muestra la grafica 7 del docente C es un comportamiento en términos de la presencia y ocurrencia de los comportamientos expresados son con diferencias marcadas en la primer quincena de marzo lo cual quiere decir que para este docente

le resultó un poco mas difícil asimilar las estrategias y transferirlas al salón de clases y trabajar con sus alumnos.

Grafica 7. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente c para el mes de Marzo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



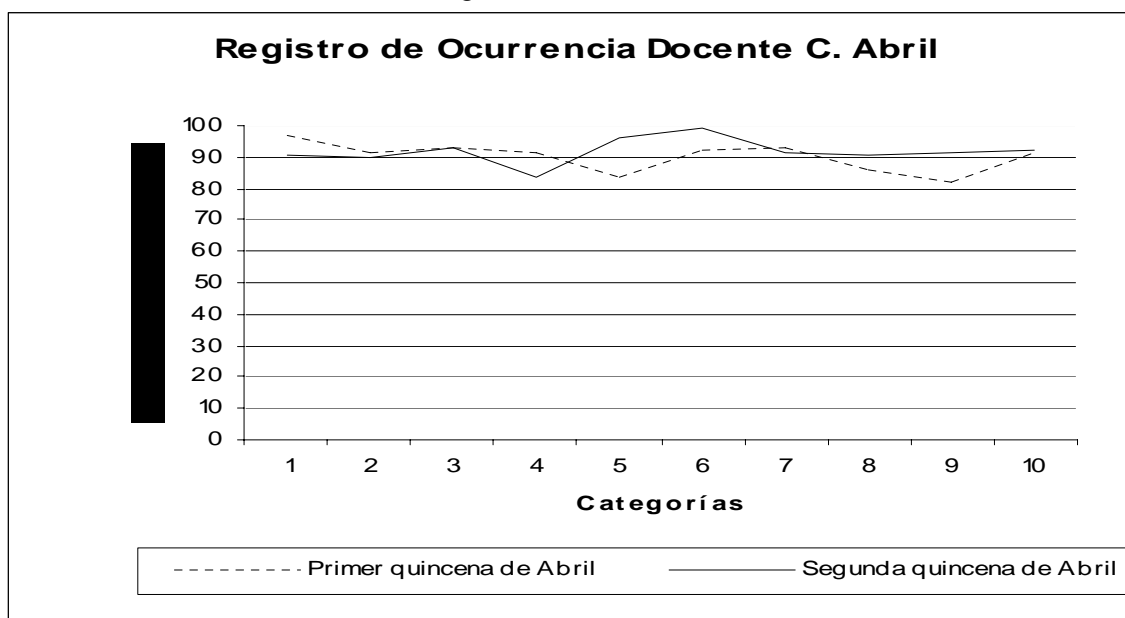
Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la práctica del Docente C durante el mes de Marzo dividido por las dos quincenas. Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

En la gráfica número 8 puede verse el desempeño del docente C en el mes de Abril, se identifica una ocurrencia de 90% durante la primer quincena de los indicadores del programa, es decir que ha añadido a su repertorio de las estrategias que se le mostraron como útiles para su trabajo así como también se entiende qué promueve en los alumnos más allá del aprendizaje académico, el carácter social tan importante en contextos multiculturales; durante la segunda quincena de este mes se muestra un porcentaje promedio de ocurrencia del 91% de los indicadores del programa al igual que la primer quincena se puede observar que el docente ha

adquirido y transferido las técnicas del programa propuesto.

La constancia y aplicación de las estrategias posibilitan en el docente la capacidad de hacerle frente a distintas eventualidades a las que se enfrenta en el aula multicultural y poder lograr así sus objetivos.

Grafica 8. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente C para el mes de Abril, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.

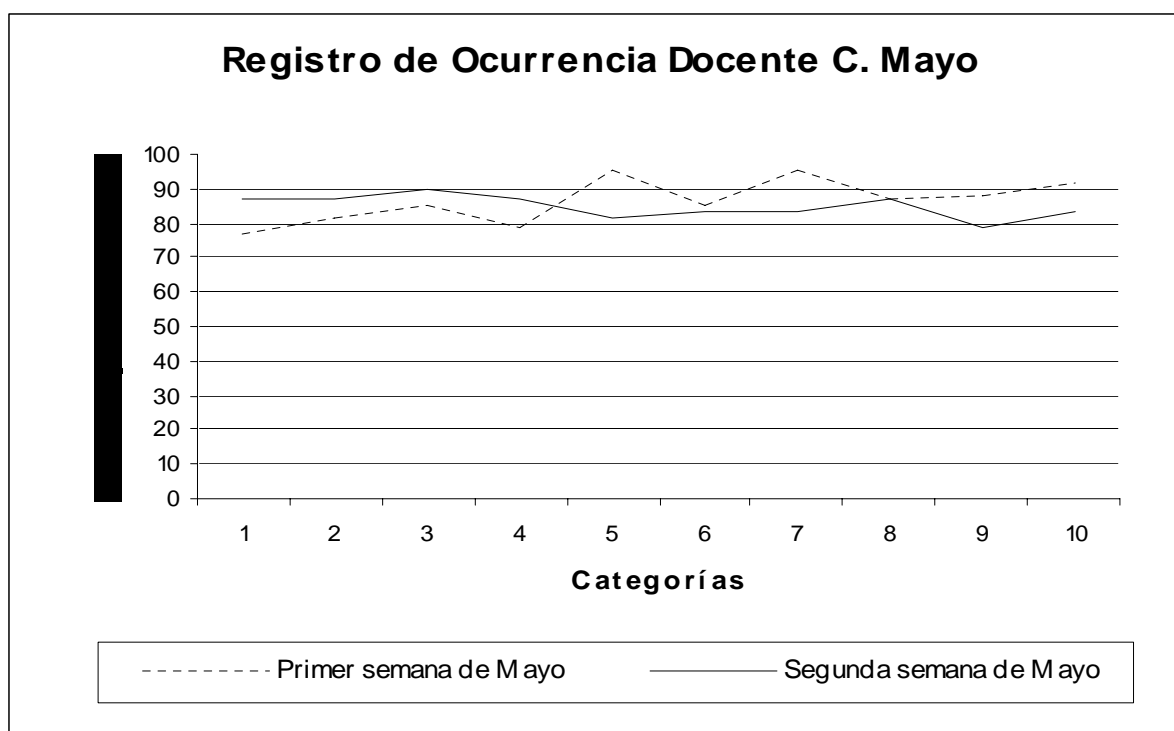


Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la práctica del Docente C durante el mes de Abril dividido por las dos quincenas. Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

La última gráfica para el docente C muestra lo siguiente: en la primer semana de este mes puede observar que la ocurrencia de los indicadores ha sido optima para decir que la presencia del programa es significativa, es decir que al igual que el mes pasado promueve aparte de la transferencia del conocimiento académico, el social en términos de las interacciones culturales y promoción de apoyo entre los alumnos; en la primer semana se ve una disminución en la ocurrencia en relación

con el mes anterior situación que se puede explicar por factores sociales particulares al contexto en el cual se desempeñaba el docente; en la segunda semana se observa una presencia de los indicadores aceptable en ambos periodos el porcentaje es del 80% lo que se traduce en conocimiento, asimilación y transferencia de las habilidades aprendidas en la capacitación, es decir que el docente estaba generando dentro del aula el carácter social adecuado para los niños que les posibilita a través del conocimiento la capacidad de adaptación y ajuste a los contextos en los que viven los alumnos.

Grafica 9. Muestra el porcentaje de ocurrencia del docente C para el mes de Mayo, de los indicadores conductuales/categorías transferidos al salón de clases.



Elaboración propia, porcentaje de ocurrencia en la práctica del Docente C durante el mes de Mayo dividido por las dos semanas. Se muestran las diez categorías y su respectiva ocurrencia.

A continuación se muestran los registros anecdóticos derivados de la información obtenida de los docentes con el programa Hyper-Resaerch.

Esta información está dentro de las tablas cada una corresponde a cada uno de los docentes, en ellas puede verse la información que otorgaron a partir de las entrevistas y el análisis hecho por el programa que básicamente es de carácter cualitativo de las áreas que se evaluaron, las cuales son: manejo de grupo, evaluación, motivación y programa de capacitación.

La tabla 1 muestra la información del docente A en relación con sus experiencias vividas con el programa académico que se le proporcionó dentro del aula, así como también de eventos ajenos al salón de clase y cómo estos explican en cierta medida las ocurrencias de los indicadores en cada una de las quincenas y de los tres meses en conjunto lo cual da la información para ver el proceso de asimilación, uso y transferencia de las habilidades del docente adquiridas en la capacitación y adheridas a su repertorio de habilidades en el salón de clases.

Tabla 1.- Muestra los datos del Docente A en relación a la información que se obtuvo de las entrevistas y analizada por el programa especializado en datos cualitativos, después se insertó la información en cada uno de los indicadores que se evaluó del programa a través de la práctica del docente la cual refleja a su vez la

transferencia del conocimiento adquirido en la capacitación, con sus alumnos en el salón de clases.

Indicadores para el Docente A	Periodo del mes de Marzo a Mayo
<i>Manejo de grupo</i>	<p>Las actividades de inicio me parecieron adecuadas a las características de los alumnos y a mi se me hizo relativamente sencillo asimilar las ideas.</p> <p>Resulta a veces que los alumnos no se acoplan a las indicaciones que les doy según la dinámica que usamos, por lo que en ocasiones me pasa que se me hace difícil.</p> <p>He notado que a los niños les gusta hacer cosas nuevas en el salón de clases.</p>
Evaluación	<p>Los medios para evaluar que se me proporcionaron son similares a los que ya uso</p> <p>Durante el uso de los sistemas de evaluación me tomó más tiempo el lograr entenderlos y por lo mismo usarlos bien.</p> <p>Las estrategias que tiene el programa para evaluar me parecen algo laboriosas porque me ocupan tiempo, eso lo pensé al principio, ahora los uso muy bien y los alumnos se involucran</p> <p>El uso del franelógrafo ha generado en los niños un cambio poco perceptible pero veo que es positivo, ven su avance y eso es muy positivo</p>
Motivación	<p>Desde la primera vez, motivar como lo sugiere la guía resultó ser difícil, porque son esquemas en los cuales no me formé y usarlos genera a veces algunas interacciones que crean distracción.</p> <p>El uso del chocolate fue controversial, aun para mí pues no había usado ese sistema.</p> <p>Ya después del dominio de la estrategia y medio para dar los incentivos me fue muy ilustrativo ver la reacciones de los niños, pues hacían sus tareas según se les pedía de manera mas inmediata.</p> <p>Durante el inicio, que usaba el chocolate se generaron en el aula con los alumnos que consideraba más aguerridos una seria de situaciones que derivaron en tiempos mal aprovechados, por ejemplo se interesaban más en el chocolate que en la clase o platicas entre los alumnos; después fue distinto pues entre ellos mismos</p>
Programa de capacitación	<p>Realice la aplicación terminada la capacitación.</p> <p>Los libros tanto la guía como la antología me parecieron por su contenido acorde a lo que se me mostró en la capacitación.</p> <p>De la antología entendí mejor algunos de los conceptos que tenía y me ayudó a comprender el libro del maestro.</p> <p>Siento estos primeros tiempos más de exploración y ajuste a la guía Ya con el tiempo transcurrido puedo ver que son textos sencillos pues son para esta población.</p> <p>Les hizo falta material didáctico para los alumnos más y mejor por ejemplo los registros, ficheros, así como también para mí.</p>

Fuente elaboración propia con datos obtenidos del programa HyperResearch

La tabla 2. Muestra los datos del Docente B en relación a la información que

se obtuvo de las entrevistas y analizada por el programa especializado en datos cualitativos, después se insertó la información en cada uno de los indicadores que se evaluó del programa a través de la práctica del docente la cual refleja a su vez la transferencia del conocimiento adquirido en la capacitación, con sus alumnos en el salón de clases.

Tabla 2.-

Indicadores para el Docente B	Periodo del mes de Marzo a Mayo
<i>Manejo de grupo</i>	<p>Fue más sencillo la aplicación de las dinámicas. Promovieron las acciones colaborativas. Dirección y supervisión fue lo detectado por la aplicación del programa en la sección que se refiere. Se me dificultaba a veces el hacer promoción al interior de los equipos de cada uno de los roles que debía promover. Cuando se implementó el manejo de un supervisor en el equipo, se generaron ciertas distracciones al interior pero ya después se logró este generar un ambiente de apoyo entre los integrantes.</p>
Evaluación	<p>La inclusión de un elemento nuevo, distinto a los comestibles fue positivo en términos de la forma de aplicar el programa con los alumnos. Las evaluaciones donde se incluye más al estudiante, en este caso, resulto benéfico. Cuando me tocaba realizar la entrega de los comestibles, se generaban en los alumnos algunas conductas que me distraían. Al realizar el cambio de reforzador se logró aminorar la distracción que generaba el chocolate. En un inicio cada que los alumnos se integraban al proceso de evaluar en ejercicios</p>
Motivación	<p>Los manejos de diferentes sistemas, novedosos, para hacer que el alumno se interese en el trabajo en clase, es a veces difícil a este nivel trabajarlos con los niños porque son un poco desesperados. El sistema de motivación es solo complicado al principio pues ya que los alumnos conocen las reglas se acatan a ellas por lo que después establecida la rutina hacemos que todos participen Los procesos de motivación en el aula han generado un ambiente de promoción de las interacciones en los equipos. Para lograr el proceso de motivación en el aula, fue necesario dar las recompensas bajo los criterios que marcaba el programa y esos cambios me hacían a veces demorarme en comprenderlos y llevarlos a la práctica, pero después ya que me familiaricé con el proceso, reacciones de los alumnos pude utilizar bien este sistema.</p>

Programa de capacitación	En estas semanas de trabajo he logrado que los alumnos entiendan la lógica en que ahora trabajaremos por lo que ahora aplicar el programa es más sencillo. El uso de nuevas estrategias genera actitudes a veces que distraen, pero en el curso de las actividades se integran mejor los alumnos o integrantes de los equipos.
--------------------------	---

Fuente elaboración propia con datos obtenidos del programa HyperResearch.

La tabla 3 muestra los datos del Docente C en relación a la información que se obtuvo de las entrevistas y analizada por el programa especializado en datos cualitativos, después se insertó la información en cada uno de los indicadores que se evaluó del programa, fue a través de la práctica del docente la cual refleja a su vez la transferencia del conocimiento adquirido en la capacitación; los indicadores son los siguientes: manejo de grupo, evaluación, motivación y el programa de capacitación, los cuales se reflejan en la práctica con sus alumnos en el salón de clases.

Tabla 3.-

Indicadores para el Docente C	Periodo del mes de Marzo a Mayo
<i>Manejo de grupo</i>	Comencé a utilizar estas estrategias mientras estaba en capacitación ya que a la vez tenía supervisión Durante este periodo nos hemos ajustado bien a las dinámicas. El ejercicio de promover la socialización en los niños ha sido más significativo con los alumnos ahora, con estas nuevas estrategias para trabajar. Ser constante con los alumnos es muy importante porque así se cumplen los objetivos más rápido y se integran como alumnos.
Evaluación	El uso de material para evaluar por parte de alguno de los alumnos, ha generado descontrol e inconformidad entre los compañeros, motivo por el cual el grado de avance con relación a la integración de los alumnos como equipos se ha estancado. Por otra parte se han vuelto equipos con mayor cohesión se percibe entre ellos mismos, a partir de la supervisión interna (supervisor).
Motivación	El uso de la economía de fichas o sea retirar un premio que el alumno haya ganado es difícil de trabajarlo en lo personal. La parte que me gusta de este sistema es que puedo hacer que los mismo alumnos se interesen por mantenerse dentro de los objetivos de la clase. Procedimiento que genera en clase la competencia.
Programa de capacitación	Ha sido un periodo de ajuste al que tanto los alumnos, y la incorporación de las nuevas estrategias han sido paulatinas y este es el periodo de la sexta semana más productivo hasta el momento.

Fuente elaboración propia con datos obtenidos del programa HyperResearch.

V. Discusión y Conclusiones

La primera parte de este apartado aborda los enfoques teóricos propuestos para la comprensión y análisis de la práctica docente en la zona agrícola en el contexto multicultural.

Una segunda parte aborda los resultados relevantes de un análisis de distintos factores y cómo se asocian, señala e identifica plenamente las diferencias entre la práctica tradicional del docente y la observada en el salón de clases y la forma en que éstos transfirieron el conocimiento adquirido a su practica académica en actividades específicas de promoción y apoyo tanto dentro del conocimiento formal como en la posibilidad de interactuar socialmente con los alumnos.

A continuación se muestran las conclusiones a las que se llegó con los datos que este trabajo muestra como resultados.

La práctica docente en contextos distintos al urbano comprende escenarios

que exponen a los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a dinámicas de interacción que demandan ciertas estrategias tanto académicas como de carácter social muy particulares y de características multivariadas, es decir, el caso que nos ocupa muestra una gran variedad de puntos de análisis de los cuales se puede obtener información, a su vez son en esta diversidad de factores que se ha influido a través de la capacitación a los docentes, la supervisión y seguimiento en un tiempo de dos meses y medio para ver de esta manera el cómo los docentes aprehendían las estrategias que englobaban el ejercicio académico y el de promoción social sugerido en la capacitación.

5.1 Sobre la práctica docente.

El escenario en el cual los docentes trabajan es de gran diversidad cultural y con factores en constante cambio en términos sociales, ya que por la naturaleza laboral en los campos agrícolas se da un gran desplazamiento social de grupos étnicos, por lo que el ejercicio docente en el salón de clases se ve influenciado por estos factores socio-económicos.

Este es el punto más importante de la investigación sin dejar de lado los apartados siguientes, la práctica docente traducida en términos de la implementación o no del programa, es lo que se analiza en esta parte a partir de los resultados.

Realizar un trabajo en el que se incluyan dentro del currículum dispuesto para la educación en campos agrícolas supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo. La finalidad de la práctica docente es disponer de un currículum integrado mediante la

inclusión de unidades, lecciones y ejercicios sociales de integración a través del interactuar social de los alumnos (Díaz, 2005).

Los docentes muestran la siguiente información: el docente A después de ser capacitado con la propuesta académico-social con enfoque intercultural, asimiló de forma óptima las estrategias sugeridas, aunque por la información que da la gráfica del mes de marzo se puede ver que vivió un período de ajuste al mismo ya que por el carácter novedoso refiere que su formación como docente se enfoca más a promover solo el aprendizaje académico en los alumnos y poca atención a la interacción social en el salón de clases; mencionaba que también sus alumnos mostraron conductas que le distrajeran a lo cual no tenía una estrategia esto porque el uso de estrategias donde involucraba al alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje de forma más evidente era un escenario propicio para derivar en conductas sociales en los alumnos.

Dentro sus experiencias con los distintos sistemas del programa, en particular el de motivación y evaluaciones le resultó en términos personales difícil de asimilar, esto porque las estrategias no eran complicadas de llevar a cabo, mas bien por su educación tradicional donde los esquemas de enseñanza son directivos y poco académicos

Se puede ver que asimiló tanto teóricamente como en la práctica el conocimiento que se le transmitió en la capacitación, las variaciones que existen en las ocurrencias de los indicadores obedecen a factores socio-culturales particulares del contexto escolar en donde se encuentra el docente, así como también a conductas de los alumnos, derivadas de la implementación del programa propuesto.

Docente B puede verse que al igual que el docente A transfirió al aula las

habilidades aprendidas en la capacitación muestra ciertas variaciones dependiendo de los indicadores, por una parte porque estos se refieren a objetivos distintos para los alumnos y docentes.

Refiere el docente que la implementación del programa en el salón de clases fue en términos de aprendizaje muy ilustrativo para el y sus alumnos ya que ambos aprendieron a convivir un poco más, explica y por la constancia de los indicadores explica que los alumnos asimilaron también del programa lo que les tocaba realizar, es decir tanto las niñas como los niños más allá de su condición hombre mujer comprendieron con la practica lo importante que es colaborar en equipo y como el apoyo entre iguales les genera y expone opciones de convivencia y solución ante situaciones específicas.

5.1.1 Sobre el manejo de grupo.

En nuestros países, las minorías culturales suelen concentrar los índices más elevados de analfabetismo. Son las escuelas que atienden a las minorías culturales las que tienen índices más altos de reprobación y deserción escolar. Los niveles de aprendizaje de habilidades fundamentales de los niños que atienden estas escuelas son bajos o muy bajos cuando se les compara con los aprendizajes de los niños que asisten a escuelas que atienden a la “mayoría” cultural (Schmelkes, 2005), coincide este estudio con lo planteado anteriormente ya que los docentes tenían como objetivo parcial la promoción en los alumnos de habilidades sociales, académicas y de tolerancia entre otras, esto con el fin de que tengan las herramientas necesarias en términos de

5.1.2 Sobre el sistema de evaluación y motivación.

La Secretaria de Educación Publica a través de los lineamientos generales de

evaluación tiene los siguientes objetivos general y particulares relacionados con la forma en qué el docente evalúa en clase así como la forma en que este es estimulado y a su vez a los alumnos para tener datos relacionados con el desempeño de los alumnos en términos académicos

Los objetivos generales son:

Coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.

Estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño.

Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de educación básica.

Los objetivos específicos son:

Valorar la actividad docente fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor.

Motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos.

Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes.

Reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa, así como a los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención.

Reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales del magisterio, así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico.

Dentro de los programas curriculares enfocados a la población infantil no se

encuentra un procedimiento específico sobre motivación a la par de los existentes referidos al contenido académico; se identifican sugerencias al docente para motivar al alumno, pero no una estructura con estrategias, métodos y materiales para hacerlo.

Por lo anterior aquí se expone lo derivado de la implementación de las estrategias por parte del docente en el aula, y sus comentarios vertidos del uso.

Es evidente que los docentes dentro de su formación, como argumento para describir la pertinencia del de esta propuesta, se observa la necesidad de que sean se forma mas integral, es decir en este caso la forma en que evaluamos las estrategias del docente es de forma integral para describir el proceso de adquisición del repertorio de habilidades que se le promovieron al interior de su práctica docente

5.1.3 Sobre el programa de capacitación.

Se encontró en las actividades salvo en algunos casos aislados, no existen programas que se denominen como interculturales, el maestro entonces tiene que manejar programas nacionales que no responden a las necesidades de las zonas marginadas como son las escuelas del medio indígena o agrícola que aun cuando admiten la flexibilidad, la adecuación de contenidos no dejan de ser paquetes curriculares fuera de su realidad, (Rosales, 2000).

Lo planteado anteriormente es una situación real en la que viven los docentes y perciben su desempeño normado por su misma formación como carente en algunos aspectos sobre todo en habilidades académico-sociales para atender de manera efectiva a población que vive en las zonas agrícolas.

El docente refiere que el programa de capacitación, el cual se implementó

para transmitirle el conocimiento relacionado con las estrategias colaborativas y la forma en que puede ajustarlas a su práctica diaria con sus alumnos, es distinto a partir de su implementación, sobre todo por el seguimiento, supervisión de su práctica en el aula y la constante retroalimentación.

Las capacitaciones a las cuales se han visto expuestos los docentes están elaboradas principalmente para población urbana y sus sistemas de retroalimentación son solo una vez y a través de un examen, por lo general; la diferencia referida por los tres docentes está más enfocada en la implementación de la capacitación, primero en términos de la estructura es decir por la flexibilidad en el horario, era según los tiempos libres dentro del campo agrícola donde estos docentes trabajan.

VI. Recomendaciones.

Este trabajo deja muchas experiencias y otorga información que es vital en distintos ámbitos, es decir a partir de la información derivada de los análisis que se realizaron se recomienda lo siguiente:

Para realizar evaluaciones de estudios similares, es decir estudios piloto debe enfatizarse en evaluaciones intrasujeto y establecer procedimientos de evaluación de proceso.

Que se lleven a cabo los dos tipos de evaluación intrasujeto y también de corte entre sujetos de tipo muestral.

Cuando se realice un tipo de evaluación intrasujeto debe ser a través de una estancia como la que explica este trabajo.

Y tener muy presente que cuando se realizan evaluaciones intrasujeto el objetivo fundamental es identificar si se lleva a cabo o no la implementación de las

estrategias que se promueven que el ver si son buenas o no lo son, es decir dentro de los estudios piloto lo crítico de su éxito estriba en un estado inicial la implementación.

Es importante comprender desde la visión de los de los docentes su postura ante el escenario que en el que viven y a partir de ahí describir y formular programas que realmente apoyen su labor docente más allá de los aspectos académicos, es decir que los programas estén enfocados al contexto de la población que trabaja en los campos agrícolas, esto es posible para estructurar los programas académicos, se involucra al docente en su elaboración con sus experiencias de vida, toda esa formación en campo y que a través de sus experiencias obtiene.

El uso de métodos novedosos aplicados a la tecnología educativa es muy importante, como se vio en este trabajo las técnicas colaborativas son efectivas para la población tanto docente como niños hijos de jornaleros agrícolas que viven en los campos, ya que por ser medio se vive en el aula un ambiente de socialización académica

Existen también recomendaciones para las instituciones involucradas en el desarrollo de este trabajo, las cuales serían, derivadas de la experiencia que dejó el mismo en primer lugar, agilizar trámites en relación con los permisos otorgados para disponer de los espacios físicos, al igual que el apoyo de los docentes, particularmente a la Secretaría de Educación y Cultura ya que si esto sucediera los productos académicos como científicos tendrían mayor tiempo de contrastación lo cual repercute en su presentación y aplicación final.

En especial a la Maestría en Desarrollo Regional, es deseable que contemple desde el inicio y a la par de las clases, el trabajo de campo, parte fundamental en la

elaboración de un documento científico, en este caso, tecnología educativa para los docentes que trabajan en los campos agrícolas y la contrastación de los postulados teóricos con la realidad y sus aplicaciones prácticas, al igual a los maestros el apoyo académico en conjunto en términos de un producto final, una tesis acorde a la maestría que se cursó.

VII. Referencias

- Abram L. M. (2004) Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. *Informe de trabajo*, Washington D. C.
- Aguilar B. M. R. (2003) Educación indígena, cultura y desarrollo lingüístico en contextos multiculturales.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo", en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid: Alianza, pp. 93-19.
- Chomsky, N., (1974) Estructuras sintácticas, México, Siglo XXI.
- Díaz Aguado J. M. (2005) Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia, en línea http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=727 accesado en 20 de Febrero del 2006
- Domínguez G. R. L. (2002) El docente en zona rural: perfil de la práctica docente

- como elemento hacia la equidad y la calidad en la educación básica en el sur del Estado de Sonora. Tesis para grado de maestría, Universidad de Sonora, Maestría en Innovación Educativa, México.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003) *La Resiliencia en la escuela*. Ed. Paidós Buenos Aires, Argentina. Pag. 19-36
- Jacobson R.(1979) <http://www.infoamerica.org/teoria/jacobson1.htm>, accesado 21 Febrero del 2006
- Jacobson R.(1979) <http://www.infoamerica.org/teoria/jacobson1.htm> accesado 22 de Febrero del 2006
- Jonhson, D W, Jonson, R, T , y Holubec E (1999) *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula* Ed Paidós Educador.
- Lohr G. (2003) *Educación primaria para niños y niñas migrantes en Sonora*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Sonora. Departamento de Sociología y Administración.
- López C. D. y Rubén Viveros Álvarez, (2002) *Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*, Dirección General de Educación Indígena-México. N° 4. pp1-7
- Morret Sánchez Jesús C. y Celsa Cosío Ruiz (2004) *Los jornaleros agrícolas de México*, editorial Diana, México.
- Noddings, Nel. (1998) *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Podesta-Siri, R., y Martínez-Buenabad, E. (2003) *Sociolingüística educativa*. en M. Bertely (Coordinadora) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Investigación Educativa 1992-2000. Capítulo 4, pp. 105-123.
- Ramírez Jordán Marcela (2002) *Contexto y realidad de la población infantil migrante en México. Condiciones para acceder a una educación de calidad*, *Revista Digital Umbral 2000*, N° 11.
- Rojas R. T de J (2002) *La falta de equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante (PIJM), Sinaloa, un estudio de caso*” Foro *Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*, 26 y 27 de Septiembre.

- Rojas R. T. (2004) Ponencia: Mercado agrícola, educación y migración en los estados del noroeste de México. XXVII Simposio de la sociedad sonorense de historia “ migración y poblamiento en el noroeste de México “ del 22 al 27 de Noviembre del 2004, Hermosillo Sonora.
- Rojas-Rangel, T. (2005) La política educativa frene a los resultados de la evaluación: en la búsqueda por una educación primaria con equidad y calidad para las niñas y los niños jornaleros migrantes. I Foro de Educación Alternativa: Los retos ante la aldea global. SEByN-CESU-EA-CESE-Coordinación de Enlace Operativo de la DGTI en el D.F. México. Febrero del 2005.
- Román-Pérez, M. Díez_López, E. (1999) Aprendizaje y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada. Editorial EOS. Madrid, España.
- Rosales Ortega, Rocío, 2000, coord., *Globalización y regiones en México*, México, Miguel Ángel Porrúa/puec/fcps/UNAM
- Saldivar M. A, Micalco M. M. M, Santos B. E. y Ávila (2004) “Los retos de la formación de maestros en educación intercultural, la experiencia de la casa de ciencia en Chiapas” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N° 20 México D. F.
- Sandoval F. E. A. (2004) Migración y derechos humanos en la globalización. Recuperado en 8-05-05 en red: http://www.epd.uji.es/Comunes_1/Outlines/spring2005/sandoval.htm
- Schmelkes S. (2005) *Educación intercultural*. Informe de trabajo, UPN disponible en red: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=12>
- Schmelkes, S. (2005) Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículo y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero.
- Secretaría de Desarrollo Social (2001) Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas. Programa Intersectorial de Jornaleros Agrícolas. México.
- Secretaría de Educación Pública (2002) Reglas de operación del Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes. Diario Oficial de la Federación. Tomo DLXXXIII, México, D.F. Miércoles 13 de Marzo.

- UNESCO. (2003) La educación en un mundo plurilingüe, UNESCO, París.
- Vera N. J. A. (2004) Diseño y evaluación de un paquete de capacitación para la planificación de la enseñanza con profesores del sistema jornalero agrícola-migrante: el caso de la región Noroeste. Proyecto de Investigación Financiado por SIMAC.
- Weller Ford, Georganne, (2000) Migración infantil. *Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos*, en del Río, Norma (coord.) la infancia vulnerable de México en un mundo globalizado, UMA-UNICEF. México. Pp39-53

Anexos

Instrumentos utilizados:



Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2004)

Cuestionario para Maestras y Maestros

Recomendaciones

- a) El cuestionario deberá ser llenado por los Maestros y Maestras.
- b) Se recomienda al evaluador revise que el cuestionario le sea entregado con todos los datos y respuestas contestadas. En el caso que no sea así solicitar por favor el llenado de los espacios que no se contestaron.
- c) Establezca un numero de folio a cada uno de los cuestionarios (parta del numero 001)

Instrucciones de llenado

1. Lea cuidadosamente las preguntas y tómese el tiempo necesario para contestar cada una de ellas.
2. En los casos de las preguntas que tienen mas de una opción de respuesta, encierre en un círculo la respuesta seleccionada.
3. En los casos en que las respuestas sean de forma escrita, por favor hacerlo con letra de molde.
4. Las respuestas que usted vierta son confidenciales y de uso exclusivo de evaluación.

I. DATOS GENERALES

Folio:

1.- Nombre del maestro: _____

2.- Sexo: 1) Hombre (___) 2) Mujer (___)

3.- Edad: _____

4.- Estado: _____

5.- Municipio: _____

6.- Nombre del campamento / albergue o escuela: _____

7.- ¿En qué tipo de escuela trabajas?

1) Unidocente 2) Bidocente 3) Tridocente 4) Escuela completa

8.- Grado escolar que atiende (Puedes seleccionar más de una opción):

Primero (___) Cuarto (___)

Segundo (___) Quinto (___)

Tercero (___) Sexto (___)

9.- ¿Hablas alguna lengua indígena? 1) Sí () 2) NO ()

10.- ¿Qué lengua indígena hablas? Especifica: _____

11.- ¿Pertenece a un grupo indígena? 1) Sí () 2) NO ()

12.- Especifica ¿cuál? _____

13.- ¿En donde vives?

1) Dentro de: el campamento, albergue o comunidad ()

2) Fuera de: el campamento, albergue o comunidad ()

II. CONDICIONES LABORALES

14.- Tipo de contratación en el PRONIM

1) Plaza Base ()

2) Interinato ()

3) Honorarios ()

4) Compensación/beca ()

5) Otro ()

15.- ¿Trabajas sólo para el PRONIM? 1) SI () 2) NO ()

16.- Si tú respuesta fue negativa, ¿En dónde más trabajas?: _____

17.- ¿Cuánto recibes de salario o beca mensual por tú trabajo como maestro?: _____

18.- ¿Recibes oportunamente el pago de tu salario o compensación por parte de la SEP Estatal? 1) SI () 2) NO ()

19.- Si tu respuesta fue negativa, describe la situación del retraso en tú pago:

20.- ¿Sí recibes algún otro tipo de apoyo económico, especifica el monto mensual? \$ _____

21.- ¿Quién te lo proporciona? _____

22.- ¿Qué otro tipo de prestaciones laborales recibes?

III.- FORMACION DOCENTE

23.- ¿Cuánto tiempo tienes trabajando como docente? Especifica _____

24.- De acuerdo a su formación profesional, señale con una “X” los estudios que posee, marca tantas opciones como sean necesarias:

	FORMACIÓN	CON TITULO	SIN TITULO	SEMESTRE
1) Secundaria				
2) Bachillerato				
3) Carrera técnica en				
4) Licenciatura en				
5) Normal				
6) Especialización en				
7) Maestría en				
8) Otro especifica				

25.- En el cuadro siguiente, indica los últimos tres cursos de actualización a los que asististe durante el 2004.

CURSO	INSTITUCIÓN QUE IMPARTE EL CURSO	DURACIÓN HORAS

26.- Estudias actualmente: 1 Sí (___) 2 NO (___)

27.- Sí tu respuesta es afirmativa por favor responde, ¿En dónde estudias?: _____

28.- ¿Qué estudias?: _____

29.-Has colaborado en otros programas educativos o asistenciales:

1 Sí (___) 2 NO (___)

30.- Si tu respuesta es afirmativa ¿En qué programa has colaborado?: _____

III. PRACTICA EDUCATIVA

31.- Para desarrollar tu práctica educativa haces uso de las siguientes propuestas, puedes marcar varias opciones.

- 1) Propuesta educativa por módulos (___)
- 2) Propuesta educativa con base en secuencias (___)
- 3) Plan y programa de primaria nacional (___)
- 4) Programa de educación indígena (___)
- 5) Otro especifica. _____

32.- Has trabajado en contextos integradores? 1) Sí (___) 2) No (___)

33.- Si conoces la propuesta pedagógica basada en módulos que actualmente esta diseñando la SEByN para la atención en educación primaria de la población jornalera migrante, valore los siguientes indicadores acuerdo a la escala:

1= Muy pertinente, 2= Poco pertinente, 3= Nada pertinente.

N°	INDICADORES	ESCALA
1	La propuesta presenta la flexibilidad pertinente en relación a las condiciones y necesidades de la población infantil migrante.	
2	Los fines de la propuesta pedagógica son pertinentes en función de los objetivos establecidos para la educación primaria en el Plan y Programas nacionales.	
3	Los contenidos propuestos en las diferentes áreas apoyan pertinentemente el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas en español, matemáticas conocimientos del medio, ciencias sociales. Así como la adquisición de conocimientos, habilidades actitudes y valores que favorecen una educación integral en la población infantil migrante.	
4	La integración de los contenidos escolares es pertinente en la medida en que se pueden recuperar los conocimientos y saberes previos de las niñas y niños.	
5	La propuesta contiene estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza de la lecto-escritura.	
6	La propuesta contiene estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza del español.	

7	La propuesta contiene estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza de las matemáticas.	
8	La propuesta contiene estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza del conocimiento del medio y ciencias naturales.	
9	La propuesta contiene estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza de las ciencias sociales.	
10	Proponen actividades pertinentes para la atención a niños y niñas hablantes de lengua indígena.	
11	Contiene actividades educativas pertinentes que favorecen el trabajo colaborativo multigrado.	
12	Proponen estrategias pertinentes que favorecen el aprendizaje significativo en los alumnos.	
13	Los materiales desarrollados a partir de la propuesta (Guía para el educador, Guía para el asesor, Guía para divertirse con el acervo y diario del niño...) apoyan pertinentemente la enseñanza de los docentes.	
14	La estrategia y formas para evaluar los aprendizajes alcanzados son pertinentes de acuerdo a las Posibilidades que ofrecen los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de los contextos educativos migrantes.	
15	La propuesta garantiza de manera pertinente la certificación de los aprendizajes en los tiempos de que dispone la población infantil para cursar los grados escolares.	

34. ¿Qué adecuaciones o modificaciones haría a la propuesta basada en módulos?

35. ¿Recibió te las guías para el educador? 1) Si (___) 2) (___).

36.- Valore la pertinencia de las Guías de educador de matemáticas y español de acuerdo a las siguiente escala? 1=muy pertinente, 2= poco pertinente, 3= nada pertinente

No.	Indicadores	Guía de español			Guía de matemáticas		
1	Los objetivos de las guías son pertinentes en función de los fines educativos a lograr por áreas y por grados escolares						
2	Los contenidos de español son pertinentes porque apoyan el desarrollo de la lectura y escritura en el primer grado.						
3	Los contenidos contemplados en la guía de matemáticas son pertinentes porque favorecen el logro de las competencias que deben adquirir los niños y niñas en el primer grado.						
4	Se integran de manera pertinente los						

	contenidos para el primer grado correspondientes al área de conocimiento del medio y ciencias sociales.						
5	Recuperan pertinentemente estrategias didácticas para la enseñanza del español.						
6	Proponen actividades pertinentes para la atención a niños y niñas hablantes de lengua indígena.						
7	Contienen actividades educativas pertinentes que favorecen el trabajo colaborativo multigrado						
8	Proponen estrategias pertinentes que favorecen el aprendizaje significativo en los alumnos.						
9	Ofrecen estrategias y formas pertinentes para evaluar los aprendizajes alcanzados por las niñas y los niños migrantes.						
10	La propuesta de trabajo educativo es pertinente porque garantiza la certificación de los aprendizajes en los tiempos de que dispone la población infantil para cursar los grados escolares.						

37.- ¿Qué adecuaciones o modificaciones le haría a las guías?

38.- ¿Haces algún tipo de diagnóstico al inicio del ciclo?

- 1) Exámenes diagnósticos (___)
- 2) Diagnostico comercial (___)
- 3) Otro (s) (___)

39.- ¿Qué elementos recuperas para tú planeación didáctica?

40.- ¿Con qué frecuencia realizas la planeación de temas y actividades?

- 1) Diario (___)
- 2) Una vez a la semana (___)
- 3) Una vez a la quincena (___)
- 4) Una vez al mes (___)
- 5) Una vez de todo el ciclo escolar (___)

41.- ¿Llevas registros del avance de aprendizaje de tus alumnos? Sí (___) No (___)

42.- ¿Cuántos días a la semana das clase?

- 1) Dos
- 2) Tres
- 3) Cuatro
- 4) Cinco
- 5) Seis

43.- ¿Cuál es tú horario de clases? Puedes marcar varias opciones, según el caso.

- 1) Matutino (___) 2) Vespertino (___) 3) Nocturno (___)

44.- Especifica el tiempo efectivo de clase: horas ___ minutos ___

45.- ¿Recibiste los libros de texto gratuitos al inicio del ciclo escolar agrícola?

46.- ¿Contaste con los libros de texto gratuito para todos los grados escolares que atiendes? 1) Sí (___) 2) No (___)

47.- ¿Cuentas con los libros de texto gratuitos suficientes para todos los niños y las niñas? 1) Sí (___) 2) No (___)

48.- ¿En cuántos ciclos escolares agrícolas colaboras anualmente?

- 1) Uno (___) 2) Dos (___)

49. Señala fecha de inicio y término del (los) ciclo (s) escolar (es) agrícola (s) (Ejemplo: 01-04, enero =01; año= 04).

- 1) Ciclo escolar agrícola único: inicio ___ término ___
- 2) Primer ciclo escolar agrícola: inicio ___ término ___
- 3) Segundo ciclo escolar agrícola: inicio ___ término ___

50.- ¿Qué tipo de cultivo se produce durante el ciclo agrícola? (Puedes marcar más de una opción).

- 1) Hortícola

- 2) Frutícola
- 3) Café
- 4) Caña
- 5) Tabaco

51.- ¿Cuántos alumnos se inscribieron al inicio del curso escolar agrícola? Señala el número registrado en lista _____.

52.- ¿Cuántos alumnos asisten para esta fecha? _____.

53.- ¿Cuántos días a la semana asisten los niños y niñas al salón de clase?

- 1) Un día
- 2) Dos días
- 3) Tres días
- 4) Cuatro días
- 5) Cinco días

54.- En el cuadro siguiente, especifica el número de alumnos y alumnas inscritos en el ciclo escolar agrícola.

Grado	Monolingüe		Bilingüe		Monolingüe en lengua indígena		Con discapacidad		Repetidores		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
1°											
2°											
3°											
4°											
5°											
6°											
Total											

55.- ¿Cuántos de tus alumnas y alumnos de primer grado tienen antecedentes de educación preescolar? Especifica el número: _____.

56.- ¿Cuántos niños y niñas aprobaron el grado en el ciclo escolar anterior? Especifica el número: _____.

57.- ¿Cuántos niños de sexto grado recibieron certificado? _____.

58.- Las afirmaciones siguientes se refieren a la organización, funcionamiento y procesos de la

escuela o campamento. Sigue la escala siguiente: 1) muy de acuerdo; 2) de acuerdo; 3) no opino; 4) en desacuerdo

	Indicador	1	2	3	4
1	Reducción del tiempo efectivo dedicado a la enseñanza				
2	El trabajo entre los docentes, asesores escolares y equipo técnico es aislado y fragmentado.				
3	El trabajo en el aula es rutinario y la enseñanza es predominante expositiva				
4	Los asesores y autoridades estatales no asumen su responsabilidad por los procesos y resultados de aprendizaje, atribuyen las causas o factores familiares o extraescolares				
5	La migración de los niños y niñas migrantes genera descontrol, inseguridad y rezago, lo que favorecía la reprobación y deserción educativa				
6	La relación con los padres de familia es limitada y no participan en las actividades escolares				
7	La relación asesor escolar y el equipo técnico se limita al control y la supervisión				
8	La escuela o campamento carece de una buena imagen ante la comunidad escolar				
9	La escuela o campamento carece de una buena imagen ante la comunidad escolar				
10	Raramente demostramos nuestras emociones y asistimos a clase aunque no nos encontremos muy bien				
11	Se acatan las órdenes y normas sin mayor discusión				
12	Preferimos el trabajo solitario al de grupo				
13	Seguimos siempre los mismos rituales de entrada y salida				

IV.- Desarrollo del PRONIM

59.-¿Recibiste capacitación al iniciar el ciclo escolar agrícola? 1) Sí (___) 2) No (___)

60.- Aporta tú opinión acerca de la capacitación que recibiste, marcando con una “X” cada uno de los aspectos que se enlistan en el cuadro siguiente: 1) Siempre, 2) Casi siempre, 3) Algunas veces, 4) Nunca

	Indicador	1	2	3	4
1	Los contenidos y temas de los cursos se centraron en la problemática de los niños y niñas migrantes				
2	Los contenidos fueron suficientes y pertinentes para explicar la problemática que enfrenta el PRONIM				
3	Las exposiciones de los conductores estuvieron bien fundamentadas				
4	La información proporcionada durante los cursos fue actualizada				
5	Los medios de enseñanza y el material proporcionado fueron apropiados				
6	Los conocimientos y habilidades obtenidos son aplicables a tú práctica cotidiana				
7	Tus expectativas con relación a los cursos se cubrieron				
8	Los objetivos de los cursos se lograron				

61.- Sí has asistido a reuniones de trabajo estatales o regionales durante el 2004, por favor escribe los siguientes datos.

NOMBRE DE LA REUNIÓN	LUGAR	DURACIÓN/HORAS

62.- ¿Recibiste las guías para el educador? 1) Sí (___) 2) No (___)

63.- Valora la pertinencia de las Guías de Educador de Matemáticas y Español de acuerdo a la siguiente escala: 1= Muy pertinente, 2= Poco pertinente, 3= Nada pertinente. Anota en cada una de las guías tú opinión en relación con:

No.	Indicadores	Guía de Español			Guía de Matemáticas		
1	Los objetivos de las guías son pertinentes en función de los fines educativos a lograr por áreas y por grados escolares						
2	Los contenidos de español son pertinentes porque apoyan el desarrollo de la lectura y escritura en el primer grado.						
3	Los contenidos contemplados en la guía de matemáticas son pertinentes porque favorecen el logro de las competencias que se deben adquirir los niños y las niñas en el primer grado.						
4	Se integran de manera pertinente los contenidos para el primer grado correspondientes al área de conocimiento del medio y ciencias sociales.						
5	Recuperan pertinentemente estrategias didácticas para la enseñanza del español.						
6	Proponen actividades pertinentes para la atención a niños y niñas hablantes de lengua indígena.						
7	Contienen actividades educativas pertinentes que favorecen el trabajo colaborativo multigrado.						
8	Proponen estrategias pertinentes que favorecen el aprendizaje significativo en los alumnos.						
9	Ofrecen estrategias y formas pertinentes para evaluar los aprendizajes alcanzados por las niñas y niños migrantes.						
10	La propuesta de trabajo educativo es pertinente porque garantiza la certificación de los aprendizajes en los tiempos en que dispone la población infantil para cursar los grados escolares.						

64.- ¿Qué adecuaciones o modificaciones le harías a las guías?

65.- Instrucciones: Marque con una “X” la opción que responda con mayor precisión, a tú punto de vista sobre el proceso de acompañamiento y asesoría otorgados por el equipo estatal de asesores del PRONIM, considerando los siguientes criterios: 1) Nunca, 2) Ocasionalmente, y 3) Siempre.

	INDICADOR	1	2	3
1	La asesoría y apoyo brindados fueron constantes y oportunos			
2	La gestión y asesoría al personal docente se dirige predominantemente al trabajo			
3	La gestión fue benéfica para el desarrollo del PRONIM			
4	El proceso de acompañamiento y asesoría contribuyó al logro de los objetivos del programa			
5	El asesor escolar presenta propuestas de acciones que, institucionalmente, favorecen la atención educativa a la población migrante de la entidad			
6	Se observa dominio sobre los objetivos y conocimiento por parte de los asesores estatales			
7	La asesoría y el acompañamiento apoyan significativamente la operación del programa			
8	Se realizó una evaluación de la asesoría y acompañamiento en su escuela			

66.- ¿Se equiparon las aulas con material educativo para los niños y las niñas inscritos en el programa? 1) Sí (___) 2) No (___)

67.- ¿Para cuántos niños y niñas se adquirió material educativo?

1) Para todos, (___) 2) Para algunos, (___) 3) Para ninguno, (___)

68.- Según tú opinión, ¿Los materiales educativos de los niños y las niñas fueron pertinentes?

1) Sí (___) 2) No (___)

69.- ¿Por qué? _____

70.- ¿Con qué tipo de material se equiparon las aulas? (Puedes seleccionar más de una opción).

- 1) Libros de cuentos
- 2) Útiles escolares para los niños y niñas (cuadernos, lápices, colores).
- 3) Recursos didácticos para uso de los niños
- 4) Recursos de apoyo para el maestro (mapas, diccionarios, etc.)

71.- Expresa tu opinión respecto sobre los siguientes aspectos del PROMIN, señalándolo con una “X”, en el cuadro, de acuerdo con la siguiente escala: 1) Deficiente, 2) Suficiente, 3) Bueno

	Indicador	0	1	2	3	4
1	Claridad de la información que recibiste para la operación del PRONIM					
2	Recepción de los materiales de apoyo para desarrollar el programa					
3	Facilidades proporcionadas por el asesor para desarrollar el programa					
4	Condiciones para la operación del programa					
5	Claridad en el planteamiento de los objetivos del programa					
6	La participación de la comunidad escolar					
7	Nivel de logro de los objetivos					
8	Difusión y comunicación entre los miembros de la comunidad escolar					
9	Las visitas de apoyo y seguimiento a las aulas					
10	Se promovió la participación de todos la comunidad escolar					
11	La actitud de la comunidad educativa hacia el programa fue positiva					

72.- A partir de tu participación en el PRONIM, podrías decir tu opinión acerca de los siguientes aspectos del programa, según la escala 1) Ha mejorado, 2) Continúa igual, 3) Ha empeorado.

	Indicador	1	2	3
1	La relaciones entre directivos y docentes			
2	La retención de los alumnos y alumnas			
3	La imagen de la escuela o campamento ante la comunidad			
4	Las relaciones entre la escuela y los padres de familia			
5	La práctica educativa de los docentes			
6	El equipamiento de las aulas y escuelas			
7	Los materiales educativos			
8	Los cursos de capacitación y las reuniones regionales y nacionales			
9	Los aprendizajes de los niños y niñas migrantes			
10	Otro: Especifique.			

73. ¿En qué ha contribuido el PRONIM para mejorar tú práctica docente?

74.- ¿Qué fue lo que menos te gusta del PRONIM?

75.- ¿Qué sugieres para que se pueda mejorar la calidad del PRONIM?

76. Fecha de aplicación:

77.- Nombre del evaluador.

Gracias por tú participación

REGISTRO DE BLOQUES CONTINUOS

MODULO: __TEMA: __SESION: __

DIAGRAMA DEL EQUIPO:
EQUIPO: _____



HORA: ____a____ N° DE

Los bloques en los cuales se registra son 12 cada uno corresponde a tres minutos de observación y dos minutos de registro después se continúa con los siguientes tres minutos de observación y los correspondientes de registro, así sucesivamente hasta completar una hora de las conductas del docente correspondientes al programa concurrente en el que implementa estrategias colaborativas.

1.- Promueve el apoyo entre los alumnos																				
2.- Forma equipos para la realización de las tareas																				
3.- Promueve roles específicos en los equipos																				
4.- Promueve el autoconcepto																				
5.- Estimula el aprendizaje referido al contexto del niño																				
6.- Utiliza material didáctico relacionado con el programa																				

7.- Utiliza formato visible de evaluación en el aula para el equipo																				
8.- Registra el avance del equipo																				
9.- Otorga recompensas a la conducta adecuada del niño																				
10.-Muestra permanencia y disposición a los objetivos colaborativos del programa																				

Cuadro 1 Categorías para los registros observacionales de los tres docentes de escuelas de niños migrantes

1.- El maestro, verbalmente expresa la necesidad del apoyo entre los integrantes del equipo que tienen dificultades para completar las tareas.
2.- El maestro, antes de comenzar las actividades según el programa, forma los equipos que le pide la actividad y el objetivo colaborativo.
3.- El maestro, al comenzar la hora de español en donde implementa el programa concurrente, si la actividad se lo pide, dará actividades particulares a uno de los integrantes.
4.- El maestro, estimula las capacidades de los niños alentándolos a continuar de forma directa.
5.- El maestro hace referencia a la historia del niño y lo alienta a que ejemplifique con sus saberes previos al académico.
6.- El maestro, utiliza material que se le entregó relacionado con el programa.
7.- El maestro, utiliza el franelógrafo o alguna variante de sistema de evaluación.
8.- El maestro utiliza registro donde anota el avance del equipo o del niño de forma individual.
9.- El maestro, recompensa individual o grupalmente las conductas del niño o del equipo
10.- El maestro, despliega dentro del aula y con los niños y equipos acciones según la progresión de los objetivos colaborativos.

Guía de entrevista a maestros de niños migrantes.

Docente: _____ . **Fecha:** _____

Grado que atiende: _____ **Módulo:** _____ **Tema:** _____ **Sesión:** _____

¿Ha implementado las estrategias que le sugiere la propuesta de aprendizaje colaborativo?

¿Como le ha funcionado la implementación del las estrategias de trabajo

colaborativo dentro del aula?

¿Cómo ha visto el funcionamiento del sistema de motivación, evaluación, manejo de grupo?

¿Qué cambios ha observado, conductual y académicamente en sus alumnos?

¿Si no ha observado ningún cambio a qué cree que se deba?

¿Si leyó la antología, como le apoya en su trabajo docente en el aula?

¿Su desempeño dentro del aula, como maestro y como persona ha sufrido alguna modificación a partir de la información que recibió en la capacitación y de la puesta en práctica del programa?

¿Tiene alguna sugerencia a partir de su experiencia con el programa, en términos de modificaciones?.