



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

---

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
UNIDAD U.P.N. 098 D.F. ORIENTE

**EL COLECTIVO ESCOLAR:  
UNA ESTRATEGIA  
PARA LA APROXIMACIÓN DE DIRECTORES  
AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
EN LA ESCUELA PRIMARIA.**

**TESINA**

PARA OBTENER  
EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIZACIÓN  
DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE  
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A:

**VERÓNICA MENDOZA CASTILLO**

ASESORA: LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO

MÉXICO, D.F.

JULIO 2003

## INDICE

	PAGINA
PRESENTACIÓN	I
<b>1. Algunos referentes indispensables para la comprensión del objeto de estudio</b>	<b>1</b>
1.1. Un acercamiento a la explicación sobre la perspectiva actual de la educación en el ámbito internacional y su impacto en el contexto mexicano.	1
1.2. Características del entorno: un factor determinante en la construcción de la travesía.	8
1.3. Encuentros, análisis, descubrimientos y reflexiones hacia la delimitación del problema.	13
1.4. Precisiones del problema y propósito que persigue.	17
<b>2. Buscando pistas: aproximaciones teóricas hacia la estructuración de la propuesta.</b>	<b>18</b>
2.1. Para establecer la pertinencia de la estrategia de enseñanza-aprendizaje en la función directiva.	18
2.2. Algunas consideraciones acerca del quehacer de la Supervisión y su relación con la Estrategia.	21
2.3. Al encuentro del espacio para la reflexión por excelencia: el Consejo Técnico Escolar.	23
2.4. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza como elemento clave para dinamizar las sesiones de Consejo Técnico en las escuelas y en la supervisión.	25
2.5. Una respuesta a las limitaciones del tiempo para la actualización crítica: el Colectivos Escolares.	34

<b>3. La Estrategia Didáctica: propuestas, rutas e itinerarios hacia la superación del trabajo docente.</b>	<b>37</b>
3.1. El problema: una punta de lanza hacia la consecución del anhelo.	37
3.2. Para comprender la elección de la estrategia didáctica.	38
3.3. Caracterización del Colectivo Escolar en la estrategia didáctica.	39
3.4. Investigación – acción: hacia los encuentros consigo mismo.	41
3.5. Perfiles y competencias en el trabajo del colectivo escolar.	46
3.6. El desarrollo de competencias: tecnicismo, moda ó necesidad.	48
3.7. La estrategia didáctica en acción: esquema, cronograma y cartas descriptivas.	52
<b>4. Evaluar... ¿para qué? Rendición de cuentas sobre procesos y resultados del Colectivo Escolar.</b>	<b>70</b>
4.1. Un paréntesis necesario para dimensionar el sentido de la evaluación en el desarrollo de las sesiones y de la estrategia general.	70
4.2. Herramientas de evaluación para las sesiones de trabajo	73
4.3. El plan de evaluación de la estrategia general	83
<b>A manera de cierre</b>	<b>90</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>91</b>
<b>Anexos</b>	

## PRESENTACIÓN

¿Por qué cursar una especialización sobre desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje? Es la pregunta con la que deseo dar inicio a estas páginas que condensan una propuesta justamente de enseñanza y aprendizaje.

Hablar del “proceso de enseñanza-aprendizaje” es una acción que creí haber repetido en innumerables ocasiones durante casi veintinueve años en los que he ejercido la docencia. Así, a simple vista, parece que se trata de un juego de palabras indisoluble que encierra todas esas acciones que se realizan cotidianamente en el aula. Pero nada más.

Generalmente, la imagen que prevalece dentro del ámbito magisterial es que solamente el profesor de grupo asignado a uno de los grados del nivel a que corresponda es quien tiene bajo su responsabilidad este proceso. Pareciera entonces que las funciones directivas y de supervisión sólo tienen que ver con la vigilancia del su cumplimiento.

Sin embargo, al profundizar sobre aspectos tales como el sentido del aprendizaje, las implicaciones de la enseñanza, quién es quién dentro del proceso educacional, cuáles son los marcos documentales en que se apoyan las acciones así como la forma en que se designan las “calificaciones” es cuando surge la necesidad de abrir la brecha a través de los estudios formales que se posibilitan mediante la Especialización en Desarrollo de Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje en Educación Básica y permitir la reflexión sobre la responsabilidad de lograr aprendizajes en otros grupos que no son precisamente de niñas y niños, sino que están conformados por profesores, directores, supervisores, etc. dentro de la cotidianeidad de la escuela.

Una vez colocados en el inicio del camino, comenzó una travesía en la que los aciertos, las contradicciones, las dudas, los cuestionamientos, los hallazgos, los logros y sinsabores se convierten en el pan de cada día del devenir de la especialización.

El trayecto ha representado la oportunidad de arribar a una gran cantidad de saberes y encuentros pero también logró desestabilizar aquellas prácticas que se sustentan más en la costumbre que en la reflexión y el análisis. Y con ello hizo acto de presencia la problematización.

Reflexionar sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje como elementos que, si bien son indisolubles también guardan sus características e implicaciones propias, resultó toda una experiencia, enriquecida al sabernos sujetos de aprendizaje, producto del diseño acertado de estrategias de enseñanza cuyo fin fue concretar los propósitos de la especialización.

Pero esto no ha sido todo. Actualmente, los docentes que estamos involucrados en el sistema de educación básica nos encontramos con la necesidad “instalada” de formar al alumnado a través del desarrollo de competencias, situación que se ha tornado compleja al no contar con las condiciones sólidas de actualización profesional para enfrentar dicho tratamiento. Y es entonces que resulta muy oportuno buscar las posibles respuestas a la incertidumbre a través de la labor realizada en la especialización.

El trabajo que se presenta en las siguientes páginas intenta recuperar las características de enseñanza y aprendizaje sustentadas en su concepción constructivista. Dada mi función de supervisión, se trata de un programa de formación permanente para directivos que conforman el grupo bajo mi responsabilidad, sustentado en la estrategia denominada **Colectivo Escolar** que lleva la intención de encontrar alternativas para la comprensión y operación del enfoque por competencias.

En el primer capítulo presento al lector un breve recorrido por el entorno general de la educación, tanto en el plano internacional como en el nacional para orientar la definición del problema de estudio y el objetivo que se plantea.

El capítulo dos contiene una compilación de corte teórico que permite estructurar los elementos de sustento para identificar la pertinencia y viabilidad del proyecto de formación docente que se pretende realizar.

El tercer capítulo describe la estrategia didáctica y sus implicaciones, presentándose una a una las cartas descriptivas de las sesiones de trabajo.

El proceso de evaluación en lo particular y en lo general se presenta en el cuarto capítulo.

Es cierto que hasta este momento sólo existe el diseño de la estrategia y que es indispensable su puesta en marcha para concretar y reconocer las posibilidades de la misma.

Éste es mi compromiso...

## **1. ALGUNOS REFERENTES INDISPENSABLES PARA LA COMPRENSIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.**

### **1.1. UN ACERCAMIENTO A LA EXPLICACIÓN SOBRE LA PERSPECTIVA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL Y SU IMPACTO EN EL CONTEXTO MEXICANO.**

Ante la posibilidad de suponer que los sucesos y las transformaciones que se han venido dando en el ámbito educativo -desde los inicios de década pasada- son consecuencia de un ejercicio de poder, de alguna tendencia ideológica de carácter político, de una moda pedagógica o de la reproducción de algún modelo extranjero, vale bien la pena hacer un breve recorrido por aquellos sucesos y estrategias que están dando forma al modelo educativo mexicano actual, así como a las implicaciones que éste conlleva en el contexto de la escuela primaria, nivel que me ocupa en este trabajo.

Para comprender el fenómeno, se precisa mencionar que dentro de los procesos históricos de las naciones el hecho educativo ha sido reconocido como un punto coyuntural en torno a la búsqueda de factores que impulsen su desarrollo. Hoy en día, las inexorables demandas emergidas del marco de la globalización económica -de la que resulta imposible sustraerse- han provocado el fortalecimiento de esta concepción, situando a la educación en una posición relevante dentro del contexto internacional, reconociéndole como uno de los pilares del desarrollo sustentable.

La convocatoria emitida conjuntamente por UNICEF, PNUD, UNESCO y el Banco Mundial para tomar acuerdos de carácter internacional con relación al tema educativo se concreta en la Conferencia de Jomtien, Tailandia en 1990, espacio que reúne a 155 países brindando la oportunidad de analizar, reflexionar y proponer estrategias de acción en torno a las necesidades educacionales de los individuos concatenadas a las exigencias del mundo moderno, tomando como punto de partida las consideraciones diagnósticas locales y regionales, que condujeron a estructurar una valoración general de la situación educativa internacional, dando lugar a la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” en la que se produce un documento orientador de las políticas educativas para las naciones, y que se convierte en el eje de transformación de los procesos educacionales en los países participantes.

Frente a impresionantes y dolorosos datos que dan cuenta de un enorme déficit educativo promotor de inequidades sociales, la Conferencia reconoce que la educación:

- Es un derecho fundamental de todos los individuos.
- Puede ayudar a contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.
- Es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social.
- Parte de una realidad cultural.

Por ello, el planteamiento fundamental del documento gira en torno a la urgencia de brindar nuevas y diferentes perspectivas educativas a las personas, que les permitan una integración funcional a la sociedad, cualquiera que sea su naturaleza, por lo que emerge la concepción de “Necesidades Básicas de Aprendizaje”<sup>1</sup>, consideradas como “aquellas herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, procedimientos matemáticos) además de sus contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) que son indispensables para que los seres humanos sobrevivan y se integren exitosamente al entorno social”. Pero no sólo se reconocen las necesidades, sino que se plantea el marco de acción para dar satisfacción a estas necesidades, en las que se involucran todas las esferas que conforman la estructura educativa.

Así, el documento contempla acciones de gobierno que implican una transformación desde los presupuestos nacionales aplicados a la educación hasta la acción directa del profesorado en las aulas. Todas ellas, bajo análisis a profundidad y con estrategias consideradas en ese momento como viables, que fueron propuestas para cumplirse en un período de diez años. Cabe señalar que la participación del Banco Mundial en los tópicos educativos encierra fuertes implicaciones de fondo para los participantes, por lo que el cumplimiento de los compromisos sustentados permean veladamente las interrelaciones político – económicas mundiales.

En el caso México, estos planteamientos son absolutamente coherentes con los postulados del Artículo 3° Constitucional que contempla entre otros, el derecho a la educación para todos los mexicanos tendiente a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Asimismo, establece la laicidad y gratuidad de la educación impartida por el Estado, señalando la obligación del mismo para brindar el servicio en los niveles preescolar, primaria y secundaria. A su vez, puntualiza la obligatoriedad de asistencia a los mismos niveles, situación que se ve normada a través del Artículo 31.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 1990.

<sup>2</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Aún cuando el texto del Artículo 3° es producto del devenir histórico y de una lucha permanente por mejorar la calidad de vida de los mexicanos, los resultados obtenidos hasta ahora han sido la expresión de escasos alcances en el desarrollo del país y de la profundización de la brecha entre las clases sociales. Esta situación aunada a los compromisos político – económicos suscritos por este país, da lugar a la participación de México en la Conferencia de Jomtien teniendo como consecuencia la implantación de una medida inmediata: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 <sup>3</sup>, sustentado en el Marco de Acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, por lo que se establecieron los siguientes ejes de acción:

-  Reorganización del sistema escolar, replanteando el federalismo educativo, que implicó la transferencia del control de los servicios federales de educación básica a los estados de la República Mexicana.
-  Reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica para los niveles preescolar, primaria y secundaria tendientes a atender las necesidades básicas de aprendizaje, lo que significó una reforma a los planes y programas de estudio, la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos, así como la producción de materiales educativos complementarios, en su mayoría, dirigidos a los profesores.
-  Revaloración de la función magisterial en la que se establecen mecanismo de estímulo para los profesores, tanto en su vida profesional como personal.

El marco legal de estos planteamientos se concretó en la Ley General de Educación promulgada en 1993, en la que se regula la actuación de la estructura educativa, con señalamientos que han impactado tanto al sistema escolar como a la propia sociedad, tales como el calendario escolar de 200 días y la puesta en marcha de los Consejos Escolares de Participación Social, entre otros.

Es conveniente mencionar que aún cuando estos acuerdos han sido firmados con la participación de la representación de gobierno a través de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) y de los trabajadores por medio del Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado (S.N.T.E.), en la mayoría de los casos el contenido de los documentos que los contienen es desconocido por los principales protagonistas de la acción educativa: el profesorado que se desempeña en las escuelas, lo que ha propiciado que las transformaciones propuestas se vivan y operen en cada institución, con una diversidad de formas e impactos en las diferentes funciones. De tal manera que, a casi diez años de distancia de la puesta en

---

<sup>3</sup> Con anterioridad a 1990 ya se venían planteando las necesidades de transformación que se concertaron en otros documentos bajo una política de transición en donde se llevó a cabo un primer intento de Modernización Educativa, que daba respuesta principalmente a las exigencias de las nuevas relaciones comerciales.

marcha del Acuerdo y sus implicaciones, un buen número de docentes y autoridades aún no logran comprender cabalmente el sentido y el significado de lo que en el argot magisterial se conoce como “la modernización”.

Uno de los pilares con el que se pretendía dar los pasos iniciales hacia la tan anhelada calidad educativa mexicana lo constituyó el documento denominado Plan y Programas de Estudio<sup>4</sup> que hizo su arribo en simultaneidad con el Programa Emergente de Actualización del Magisterio<sup>5</sup> cuyo objetivo principal fue el análisis y revisión de dicho documento, de forma directa y hasta cierto punto descontextualizada de sus orígenes. Así, los profesores nos dimos a la tarea de tratar de entender algunos “tecnicismos” en correlación a la reforma, tales como “propósitos nacionales”, “enfoque”, “ejes temáticos”, “contenidos” “situaciones de aprendizaje”, etc., además de -en el mejor de los casos- reconsiderar los elementos básicos de algunas corrientes pedagógicas (Piaget, Vigotsky, fundamentalmente) a sugerencia de los conductores de los cursos y desde los saberes propios de cada docente. A estos análisis que han sido permanentes se suma la edición de los Libros del Maestro para todas las asignaturas, la renovación de los libros de texto acordes al nuevo planteamiento y como resultado de una convocatoria para su elaboración, así como los ficheros de actividades y otros materiales didácticos de apoyo que a la fecha son entregados con regularidad a los maestros de grupo, personal directivo y de supervisión de las escuelas.

Además, la Carrera Magisterial, otra de las estrategias políticas diseñada para dar respuesta a la superación del magisterio propuesta en el ANMEB, que a través de la suma de puntajes específicos por antigüedad, formación, actualización y desempeño brindarían al profesorado la posibilidad de acceder a diferentes niveles salariales dentro de una misma función, pretendía estimular la permanencia en las diferentes funciones, así como garantizar la formación continua y la actualización docente, privilegiando aquellos cursos tendientes a la comprensión y mejora de la intervención pedagógica en congruencia con los postulados explicitados en los primeros párrafos de este trabajo<sup>6</sup>.

Si bien la reformulación de contenidos y carrera magisterial no fueron las únicas estrategias planteadas por el ANMEB, de alguna manera han sido las que han impactado directamente a la función docente y organización de las escuelas, Indudablemente que en este proceso resulta imposible negar la relevancia

---

<sup>4</sup> Me refiero a Educación Primaria, nivel en donde me desempeño.

<sup>5</sup> Aún cuando en ese momento todavía no se conocían las bases de la Carrera Magisterial, se implementó este primer requisito, que meses después representaría un puntaje muy significativo para la evaluación.

<sup>6</sup> Las inconveniencias de carácter laboral que se han producido a partir de su puesta en marcha no son objeto de análisis en este trabajo.

de la actuación en las aulas del profesorado frente a grupo, pero también hay que reconocer que las funciones directiva y de supervisión se ven circunscritas a una nueva dimensión, que lejos ubicarse en las actitudes tradicionales de “atrás del escritorio” (acción pasiva) y de verificación, tendrían que ser trastocadas por la necesidad de participación en estrecha articulación con la tarea del aula bajo los principios de liderazgo académico, orientación, apoyo, seguimiento, acompañamiento y corresponsabilidad. Sin perder de vista estas consideraciones, en este momento nos encontramos ante la imposibilidad de hablar de avances significativos que permitan apreciar una mejora sustancial del servicio educativo mexicano.

Pero esta situación no es privativa de México que al igual que otros países pretendía tener mayores alcances en materia educativa durante el decenio 1990-2000; sin embargo la mayoría de ellos tampoco han logrado alcanzar plenamente los objetivos propuestos ni concretar las acciones previstas en Jomtien, situación que se reconsidera en una nueva convocatoria: la Conferencia de Dakar, Senegal, abril 2002 denominándose “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” en cuyo desarrollo tiene lugar una serie de nuevos objetivos al año 2015 los cuales tienen mucho que ver con la equidad de género, acceso, permanencia y calidad. Cito textualmente uno de ellos por ser en el que mayor incidencia puedo tener desde mi función: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.

A su vez, los objetivos señalados en este documento proponen una serie de compromisos que implican el desempeño eficiente de todas las esferas de la organización educativa, incluyendo al gobierno federal. Entre otros, se destacan:

- Crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas;
- Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos;

El contenido del documento de Dakar se ve reflejado ahora en la política mexicana que, lejos de pensar que se tiñe por el color del partido en el gobierno, responde a los objetivos y compromisos de Dakar. La acción educativa se encuentra perfilada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (P.N.E.), que bajo el lema “Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”

presenta el diagnóstico, la visión, los objetivos y la evaluación de la acción educativa nacional para el sexenio. Sin embargo, en el documento se observa que aún cuando tiene una vigencia limitada, su contenido se proyecta hasta el año 2025. Lamentablemente, existe un desconocimiento generalizado del contenido e implicaciones de dicho programa, lo que provoca confusión y desinformación en puesta en marcha de las acciones sobretodo en la base magisterial.

Uno de los planteamientos circunscrito en el citado Programa al que pudiera señalársele un carácter polémico pero también trascendente, es la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organismo de participación plural que establece una línea “dura” para evaluar desempeños y resultados. Si bien la convocatoria para su integración fue de carácter público, pocos profesores frente a grupo y directivos conocen sus bases, operación y finalidades, lo que corre el riesgo de producir, nuevamente, un desconcierto ante las medidas que resulten de su actuación.

De igual manera, el P.N.E. delinea el tipo de prácticas educativas que se esperan tanto en el salón de clases como en la escuela, señalando al aprendizaje como el centro de la acción docente, bajo una mirada de equidad y atención a la diversidad, respondiendo, desde el aula y la escuela a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje, lo que ha originado el diseño y puesta en marcha de nuevas propuestas para los diferentes niveles circunscritos en la estructura educativa, a los que las escuelas responden en los márgenes de posibilidad y comprensión de la tarea en que los propios equipos operan.

Adentrados en el apartado específico referente al estado y las propuestas para la educación básica, se reconoce que “...aunque se observan avances importantes en los últimos años, los niveles de logro alcanzados en la educación primaria y secundaria, en general, están por debajo de lo que se espera que logren los alumnos que cursan estos estudios. Es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas es un problema generalizado.”<sup>7</sup>

A su vez, el citado Programa registra ciertos aspectos importantes para contribuir a la calidad de los aprendizajes de entre los que se destacan: “la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos; la disponibilidad de currículos pertinentes; el liderazgo de los directores, el apoyo de la supervisión y la organización de los colectivos escolares para alcanzar metas comunes.”<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> S.E.P. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México. P. 115

<sup>8</sup> *Ibid.* P. 115

Resulta conveniente enfatizar la mención acerca del sistema nacional para la actualización de maestros en servicio que se hace en el documento rector de la Política Educativa sexenal, en cuyo texto se señala la necesidad de diseñar mecanismos alternos que “faciliten la colaboración profesional, así como la formación de grupos autónomos de estudio”<sup>9</sup> ha sido parte fundamental en el esbozo de la propuesta objeto de este trabajo.

El panorama hasta aquí presentado da una idea de cómo es que la educación mexicana está intentando responder a las exigencias de formación de su sociedad dentro de un contexto mundial que clama por mejores condiciones de sobrevivencia, pero que a su vez se ve permeada por la inevitable y en ocasiones perversa dependencia de la compleja red de relaciones político-económicas globalizantes.

Como mencioné al inicio de este apartado, las páginas anteriores sólo representan un acercamiento básico a la comprensión de los supuestos que pretende trazar la ruta de la misión de las escuelas de educación básica, dejando totalmente abiertas tanto la posibilidad como la invitación a mantener encuentros permanentes y a mayor profundidad con todos aquellas intenciones involucradas en la labor educativa, asunto del que los docentes, principalmente, no podemos mantenernos alejados.

---

<sup>9</sup> *Ibid.* P. 118

## 1.2 CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO: UN FACTOR DETERMINANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRAVESÍA.

Una vez acercado al lector a las generalidades sociopolíticas del contexto educativo nacional, es momento de brindar el acceso a la percepción sobre las personas y los espacios involucrados en los planteamientos que se precisan a lo largo de este trabajo.

El nivel al que corresponde mi labor es educación primaria, cuya estructura expreso a continuación<sup>10</sup>:

En las escuelas primarias existe una planta docente, coordinada por un director o directora quien es designado por puntaje escalafonario o bien por comisión (con la categoría y sueldo de docente frente a grupo). Cada profesor/a tiene un grupo a su cargo con un promedio de alumnos de acuerdo con la zona geográfica en donde se ubique, ya que en las áreas centrales de la ciudad la población escolar ha sufrido una notable disminución. En la dirección de los planteles se cuenta, en la mayoría de los casos, con un maestro/a que apoya las tareas administrativas y pedagógicas del plantel.

La instancia que sigue, en orden ascendente, a la dirección de la escuela es la Supervisión de Zona, de la cual es responsable quien hasta hace poco tiempo era llamado “el inspector” y actualmente es designado como “el supervisor/a”, nombramiento al que también se arriba por dictamen escalafonario o por comisión. A cada supervisión corresponde el control y seguimiento de una cantidad de escuelas oficiales y particulares variable, ya que también se relaciona con el espacio geográfico.

A su vez, las supervisiones de zona son controladas por la instancia “Supervisión General de Sector”, en la que se agrupan varias zonas escolares considerando el área física. El cargo se designa por dictamen o por comisión. Resulta prudente mencionar que en este nivel son muy escasas las plazas, por lo que un buen número de “jefes de sector” son comisionados, situación que se profundiza por la estrecha cercanía con la autoridad superior que uno de los cinco Directores o Directoras de Dirección Primaria en el Distrito Federal, cargo de confianza otorgado por la instancia inmediata superior: la Coordinación Sectorial, quien a su vez depende de la Dirección de Operación de Servicios Educativos para el D.F., organismo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Bosquejada la estructura, presento la caracterización del entorno donde laboro, que corresponde al espacio donde pretendo llevar a cabo mi propuesta.

---

<sup>10</sup> En la Delegación Iztapalapa existe una organización diferente e independiente de la que aquí se presenta: la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa. (D.G.S.E.I.)

En noviembre de 1991 fui dictaminada en la función de supervisión, habiéndome asignado la Zona Escolar 051 que comprende cinco escuelas de las colonias Roma Norte y Condesa en la Delegación Cuauhtémoc, D.F.:

- 1) Esc. Prim. Oficial “José Ma. Iglesias” : (Roma Norte)  
1 Directora, 13 grupos, 1 Sria., 1 Adjto, 1 Profra. Informática
- 2) Esc. Prim. Oficial “Alfonso Herrera” : (Condesa)  
1 Director, 11 grupos, 1 Sria.
- 3) Esc. Prim. Part. “Berta Von Glumer” : (Condesa)  
1 Directora, 9 grupos con educación bilingüe (inglés-español), clases especiales.  
En el edificio se encuentran las secciones Jardín de Niños, Primaria, Secundaria, Preparatoria, Normal.
- 4) Esc. Prim. Part. “Emilia de Pardo Bazán” (Condesa)  
1 Directora-propietaria, 6 grupos.
- 5) Esc. Prim. Part. “Instituto I.D.E.A.” (Condesa)  
1 Directora, 6 grupos.

La oficina sede de la Zona 051 se encuentra en la escuela primaria “Alfonso Herrera”, plantel en el que durante nueve años ocupé el cargo de directora en el turno vespertino, mismo que desapareció al inicio del presente ciclo escolar por no contar con la población mínima necesaria. El personal que apoya el trabajo administrativo se compone por dos profesores en cada grupo, que en general, se mantienen ajenos al trabajo pedagógico de la supervisión.

El grupo de directivos que tienen a su cargo las escuelas primarias de la zona se distingue por las actitudes de participación, compromiso, responsabilidad y atención que las exigencias de su cargo les demandan. En el siguiente cuadro hago mención a las características profesionales del equipo:

FUNCIÓN	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO	ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN	FORMACIÓN	ESTUDIOS ACTUALES
Supervisora	29 años	2 años	Normal Básica Lic. en Educ. Prim. Mtría. en Des. Educ.	Especial. en Desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Directora	20 años	6 años	Normal Básica Lic. en Prob. de Aprendizaje	Diplomado en Competencias Comunicativas
Director	22 años	8 años	Normal Básica Lic. en Psic. Clínica	Ninguno
Directora	38 años	8 años	Normal Básica Lic. en Educ. Básica	Ninguno
Directora	20 años	7 años	Normal Básica Profra. de Sec. Español	Diplomado en Competencias Comunicativas
Directora	26 años	3 años	Normal Básica Profra. de Sec. Español	Ninguno

Con relación al entorno social de la Zona, se detecta que si bien el área geográfica corresponde a un nivel económico elevado, a las escuelas oficiales sobretodo asisten niños(as) de diferentes áreas geográficas y contextos socioculturales, dado que algunos provienen de algunas familias que viven en la misma colonia (pocos casos); otros cuyos padres ocupan cargos de todas las jerarquías en oficinas públicas y empresas circundantes a los planteles; asimismo hay quienes son vendedores ambulantes de las estaciones del Metro Chapultepec y Sevilla y algunos más que se desempeñan en el servicio doméstico del área. Las familias con ingresos por arriba del promedio optan por las escuelas particulares identificándose con el ideario y estilo de trabajo que a ellas caracteriza.

Las escuelas de la zona gozan de imagen e identidades propias, ocurriendo en un bajo porcentaje el fenómeno del traslado de alumnos entre ellas. Para las zonas escolares, los planteles oficiales representan la prioridad en la atención en torno a aspectos normativos, pedagógicos, laborales, etc., mientras que la actuación hacia las escuelas oficiales se reduce a controlar los aspectos de incorporación. No obstante, las directoras mencionadas participan y se interesan por las propuestas pedagógicas que emergen del sistema oficial y las adaptan a sus estilos de trabajo. Es pertinente mencionar que si bien estas instituciones están obligadas a cubrir el Plan y Programas vigentes, éstos son ampliados de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

Así, encontramos una escuela oficial con una directora altamente comprometida que propicia normas de convivencia muy claras, con cierto nivel de rigidez, que impide los privilegios para unos cuantos.; el equipo docente altamente comprometido y siempre dispuesto a mejorar el servicio que prestan; aún cuando el nivel que alcanzan en los aprendizajes de los alumnos está dentro del rango “satisfactorio”, los profesores manifiestan su descontento y deseos de superarlo. Su proyecto escolar pretende el desarrollo de las competencias comunicativas. Las observaciones realizadas por la supervisión permiten confirmar que el equipo docente realiza valiosos intentos por transformar la práctica docente tendiente al reproducionismo, superando el obstáculo de sus instalaciones ya que el edificio que ocupa la escuela es una vieja casona de la colonia Roma, con habitaciones habilitadas como aulas en las que sólo se cuenta con un área para 18 alumnos como máximo. Los patios de recreo son dos espacios sumamente reducidos.

La segunda escuela oficial se encuentra ubicada en el corazón de la colonia Condesa, contando con un edificio construido exprofesamente en los sesentas, con cuatro plantas y un patio de buen tamaño. El director actual fue seleccionado entre el grupo de profesores para ser comisionado como tal, situación que perduró desde 1994 hasta febrero del 2003, fecha en que fue dictaminado. Si bien en sus actitudes demuestra interés ante el cargo, no ha logrado establecer un equilibrio en el manejo de las relaciones interpersonales con el equipo docente cuya peculiaridad consiste en que todas las integrantes son

mujeres. Con frecuencia se presentan dificultades por actitudes demasiado tolerantes hacia algunas de ellas sin lograr aplicar con firmeza las normas elementales para el funcionamiento del plantel, lo que tal parece que es consecuencia del origen de su nombramiento, por lo que en ocasiones le resulta bastante difícil orientar al equipo. El índice de inscripción ha disminuido considerablemente y aún cuando la población del turno vespertino se integró al matutino, los grupos están formados por un promedio de 20 alumnos, habiéndose cerrado el 1° B en este ciclo escolar por no contar con educandos. Con este contexto como fondo, el profesorado hace saber a través de su proyecto escolar, (por cierto con escasa definición tanto en la detección de su problemática como en la alternativa de solución) que el nivel académico de los denominados “hijos de la escuela” es muy bueno, mientras que aquellos que son de nuevo ingreso en los grados de 2° a 6° difícilmente alcanzan dicho rendimiento, por lo que muchas de las propuestas de mejoramiento y transformación producto de las acciones planteadas en la primera parte de este capítulo no son totalmente aceptadas por el equipo, bajo el argumento de considerar que sus resultados son bastante satisfactorios y que se han logrado a través de “enseñar como siempre lo han hecho”.

Las referencias sobre las escuelas particulares son breves, ya que el hecho de contar con el poder de decidir la selección de su planta laboral imprime características muy diferentes al sistema oficial en donde sea cual fuere la calidad del trabajo magisterial existe de algún modo una garantía de permanencia en el plantel para el o la docente.

Sin embargo, es prudente hacer saber que una de las instituciones privadas es un prestigiado colegio en el que la mayoría de los alumnos cursan en él su educación básica y media superior. La planta docente es estable y cubre dos grupos por persona ya que se cuenta con autorización para trabajar con horarios cruzados (medio tiempo español, medio tiempo inglés). A través de las visitas de supervisión he podido constatar que la escuela atraviesa por un período de transición entre el saber académico acumulado y las necesidades actuales de aprendizaje, haciendo el equipo docente sus mejores esfuerzos por lograrlo.

Los dos planteles restantes guardan características similares, lo que les provoca competir fuertemente entre sí: tienen seis grupos con pocos alumnos; las inscripciones están abiertas durante todo el curso escolar, por lo que en ocasiones la extemporaneidad de los ingresos les representa una problemática en el sentido de lograr la adaptación de los menores a las normas y exigencias de la institución; su planta docente es un tanto inestable y en ambos casos los profesores tienen nexos familiares con los propietarios. El trabajo pedagógico que ellas se realiza se matiza fuertemente con tintes de enseñanza – transmisión y aprendizaje – retención. Sin embargo, sus directoras se preocupan por llevar la innovación a las escuelas bajo su cargo.

Por último, externo las consideraciones sobre mi gestión en la función bajo mi responsabilidad, tratando de expresar tanto mis percepciones como los conceptos recogidos en los diferentes momentos de mi actuación: enfrento un fuerte compromiso para contribuir al mejoramiento de la calidad del servicio tanto de las atribuciones de la zona como del que se presta en las escuelas; me preocupa la formación que ofrece la escuela primaria a las familias de los alumnos; necesito estar en formación permanente a través de una búsqueda continua y autogestiva; me interesa construir una imagen de orientación y apoyo al equipo que coordino muy lejana del coto de poder que por tradición ha representado a la supervisión; tengo una especial predilección por la mejora constante y necesito estar en contacto permanente con directivos, maestros, alumnos, familias para retroalimentar mis actuaciones.

Si bien es cierto que el esbozo de estas imágenes es trazado con el pincel único de mi mirada, me resultó indispensable describirlo con la intención de dar consistencia y congruencia a los planteamientos que presentaré en el trayecto de este trabajo, en la particularidad de que es imprescindible tomar en cuenta para quiénes, en dónde y para qué se piensan y diseñan cualquier tipo de propuestas, proyectos, estrategias, programas, etc.

### 1.3 ENCUNTROS, ANÁLISIS, DESCUBRIMIENTOS, Y REFLEXIONES HACIA LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.

Hacer una reflexión sobre la propia práctica docente es un acto que implica un fuerte nivel de análisis y autocrítica, así como de madurez para enfrentar sus efectos. En general, dentro del ejercicio de las diferentes funciones de la estructura educativa, se tiende a culpar a otros de aquellos resultados que no responden a las expectativas planteadas, adjudicándoles actitudes o conductas negativas, apreciaciones que se deducen de una forma simplista y quizás hasta irresponsable.

Por ello, en el desarrollo del proceso<sup>11</sup> para el diseño de una estrategia de enseñanza aprendizaje que hoy me ocupa, el punto de arranque consistió en intentar detectar una dificultad relacionada con mi actividad de supervisión, por lo que empecé por revisar todas aquellas actitudes de los directivos de la zona escolar donde laboro, que en mi opinión estaban representando obstáculos para que las escuelas que dirigen tengan un funcionamiento óptimo.

Así, redacté la siguiente dificultad:

*“Los directores de las escuelas adscritos a la zona que dirijo no ejercen un liderazgo académico que permita promover la actualización y el mejoramiento de las prácticas del aula”.*

La problematización que elaboré al respecto fue expresada en cuestionamientos tales como:

¿Por qué las acciones de actualización a directivos no logran concretar las propuestas que en ellas se manejan?

¿Por qué los directivos aparentan estar convencidos de los contenidos de las sesiones de actualización, pero al llegar a sus escuelas dejan de lado todo lo trabajado?

¿Cuál es la causa por la que los directivos no inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de sus escuelas?

Una vez que fui avanzando en la revisión de documentos sobre la problematización, con los elementos que estos materiales me brindaron, tuve la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad de replantear la dificultad con una mirada proyectada hacia mi propio ejercicio, tratando de identificar aquellas acciones que no estoy logrando consolidar con mi equipo, aquellas que he estado convencida de haberlas operado correctamente sin que se observaran resultados favorables.

---

<sup>11</sup> Me resulta indispensable presentar al lector el desarrollo del proceso con la finalidad de dar cuenta de mi propia evolución.

De esta forma, redacté la siguiente dificultad y su problematización:

*“Las sesiones de Consejo Técnico que se realizan mensualmente en la zona escolar son inoperantes, ya que los contenidos que en ellas se abordan no impactan al trabajo docente de las escuelas”*

¿Por qué las lecturas que se abordan en las sesiones se olvidan fácilmente?

¿De qué forma se trabajan los contenidos en las sesiones que no adquieren significatividad para los participantes?

¿Qué voy a hacer para corregir las dinámicas que utilizo en las sesiones de Consejo Técnico?

¿El trabajo colectivo es realmente una necesidad del directivo?

¿Qué hacer para convertirme en un líder académico?

¿El director de escuela debe ser un líder académico?

¿Cómo fortalecer las habilidades directivas?

¿Cómo hacer para que las acciones que se realizan en el C.T. se reflejen en el trabajo del aula?

¿Cuál es mi función como supervisora?

¿Qué sentido tienen estas reuniones para los directivos?

¿Cuáles son las demandas de los directivos en torno a los C.T.?

Al realizar este análisis, una de las preguntas que me provocaron mayor desestabilización fue la relacionada con las necesidades de actualización de los directivos, situación en la que poco había cavilado, ya que a los C.T. llevé siempre aquellos contenidos que consideré pertinentes, bajo una decisión unilateral y vertical. De allí, que me vi en la necesidad de tener un acercamiento con los directivos para sondear sus requerimientos, detectando que en este preciso momento y como consecuencia de las demandas pedagógicas planteadas aparentemente por los niveles superiores de la estructura organizacional, una de las grandes inquietudes de directivos y docentes se presenta en torno al enfoque de la educación basada en competencias, a partir de lo cual rediseñé la dificultad y la problematización como las menciono a continuación, organizando los cuestionamientos por categorías de abordaje:

*¿Cómo lograr la comprensión del tratamiento pedagógico tendiente al desarrollo de competencias en la educación primaria en los directores de las escuelas primarias de la zona a mi cargo?*

**Categoría:** Conceptual.

- ¿Cuál es el significado de “las competencias” en los directivos?
- ¿Qué sentido tiene para los directivos el “desarrollo de competencias”?
- ¿Cuál es la información que hasta la fecha se ha recibido sobre el contenido?
- ¿Qué concepción de evaluación de competencias tienen los directivos?
- ¿Qué visión se tiene de este tratamiento en las escuelas primarias?

**Categoría:** Soporte Documental

- ¿Con qué documentos oficiales se cuenta para la aproximación a este tratamiento?
- ¿Qué materiales apoyan el tratamiento?
- ¿Qué paradigmas en la psicología de la educación implica este tratamiento?
- ¿Qué elementos pedagógicos se requieren para comprender y operarlo?
- ¿Con qué bibliografía se cuenta?
- ¿Qué contenidos dan sentido a la propuesta?
- ¿Qué tipo de materiales debo seleccionar para apoyar la propuesta?
- ¿Con qué criterio haré esta selección?

**Categoría:** Programación

- ¿Cuál sería el objetivo de este trabajo?
- ¿Cómo se determinaría este objetivo?
- ¿Cuáles son los contenidos que se abordarían?
- ¿Cómo se aprovecharía la diversidad de formación profesional de los directivos?
- ¿De qué manera puedo detectar los conocimientos previos de los directivos sobre la temática?
- ¿Qué tipo de acciones tengo que realizar para provocar el andamiaje?
- ¿De qué manera puede establecerse un programa que permita a los directivos acceder a los aprendizajes propuestos?
- ¿Cómo puedo propiciar que los aportes teóricos se transformen en aprendizajes significativos para los directivos?
- ¿Qué actividades favorecerían el acercamiento a la comprensión del enfoque a revisar?
- ¿Cuál sería mi rol en este programa?
- ¿Qué tiempo específico podría considerarse para el desarrollo del programa?
- ¿Cómo distribuir los tiempos de las sesiones de C.T. para dar cabida a los otros asuntos que deben tratarse en ellas?

¿Es suficiente una reunión por mes para lograr el objetivo?

De no ser así ¿Cuál sería la alternativa?

¿Cómo puede darse seguimiento a los avances logrados?

**Categoría:** Expectativas

¿Qué tipo de competencias se desarrollarán en los directivos con la puesta en marcha de la propuesta?

¿Cuál será el impacto en su labor directiva?

¿Cuál será el impacto en el trabajo de los grupos de las escuelas a su cargo?

¿Qué espero de los directivos?

¿Qué espero de mi actuación?

¿Qué espero de los profesores de grupo después de la intervención directiva?

#### 1.4 PRECISIONES DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO QUE PERSIGUE.

Una vez abordados los aspectos anteriores y con fines de sentido, estructura, organización y congruencia de este trabajo, el problema se precisa a través de la siguiente redacción:

***¿Cómo puedo orientar y apoyar a los directivos adscritos a la Zona Escolar 051 para facilitar la comprensión y operatividad del enfoque pedagógico que promueve la educación basada en competencias propuesto actualmente para la escuela primaria, sin perder de vista los tiempos y espacios del Consejo Técnico de Zona?***

Para dar respuesta al problema, me planteo el logro del propósito descrito a continuación:

***A través del diseño y aplicación de la estrategia de enseñanza – aprendizaje elegida, los directivos de las escuelas adscritas a la Zona Escolar 051 lograrán acceder a la visión ampliada y la comprensión del enfoque pedagógico que promueve la educación basada en competencias, desarrollando a su vez algunas estrategias para lograr su operatividad en las instituciones a su cargo.***

Para conseguirlo se hace necesario echar mano de una serie de consideraciones de corte teórico-metodológico que soportan la estructura del diseño de la estrategia, mismas que se presentan en el siguiente capítulo de esta obra.

## 2. BUSCANDO PISTAS: APROXIMACIONES TEÓRICAS HACIA LA ESTRUCTURACIÓN DE LA PROPUESTA.

### 2.1 PARA ESTABLECER LA PERTINENCIA DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA.

Ante la generalizada premisa de considerar a la interrelación de la teoría con la práctica como uno de los más grandes obstáculos en cualquier disciplina, al iniciar la lectura quizás surja un cuestionamiento: ¿para qué hacer uso de marcos conceptuales en un trabajo como éste? La respuesta encontrada por Casassus<sup>1</sup> me parece, sin lugar a dudas, por demás certera y precisa al sostener que:

“No hay nada más práctico que una buena teoría, pues ésta nos permite generar marcos interpretativos que amplían nuestra capacidad de entender lo que observamos en el acontecer. Al ampliar nuestra capacidad de entender, la teoría nos permite determinar espacios de acción que facilitan el desarrollo de actos concretos y es una manera de organizar informaciones disponibles para dar coherencia al acontecer”.

Justamente es la razón por la que se precisa realizar un recorrido entre investigaciones y aportaciones conceptuales sobre los aspectos implicados en la travesía de la estrategia con la finalidad de agilizar la comprensión del problema expuesto en la primera parte de este trabajo.

Iniciaré por hacer un recuento sobre aquello que dicen tanto la teoría como la normatividad sobre la función directiva:

Ubicando a la escuela primaria dentro del contexto de la política educativa nacional e internacional que ya se ha descrito, y de acuerdo con los postulados de CEPAL<sup>2</sup>, actualmente al directivo se le pide que:

“Asuma su cargo no sólo como un paso dentro de una carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional, desde la cual tiene la posibilidad de conducir un establecimiento y de imprimirle una dirección. Así, más que meros administrativos se requiere de personas capaces de dirigir y que sean, a la vez, eficientes organizadores”.

Sin embargo, el propio organismo reconoce que la mayor parte de los directivos en servicio no cuentan con una preparación específica para ser director y menos para ser identificar en ellos las características descritas, situación que no es ignorada por quienes estamos involucrados en la estructura. En la mejor

<sup>1</sup> Casassus, Juan. (1997) *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos* en La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional “Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Chile, p. 14

<sup>2</sup> CEPAL-UNESCO. (1992) Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. p. 182

de las veces, basta cubrir los requisitos de una comisión escalafonaria que debido a la antigüedad de su reglamentación ha perdido vigencia en cuanto al reconocimiento de los perfiles para el puesto. En otras, se otorga una comisión a algún profesor de grupo que goza de cierto prestigio y de gran imagen ante la instancia que tiene a su cargo la elección.

Una vez asumida la función, los directivos son invitados a asistir a escasos cursos de capacitación que generalmente se realizan en el horario de labores, lo que les obliga a abandonar sus escuelas con la carga de implicaciones que ello trae consigo. De uno de los documentos<sup>3</sup> de estos cursos se rescata que dentro de la evolución histórica de la función directiva:

“La etapa (actual) de cambio busca alcanzar la excelencia organizacional, que es el equilibrio entre la eficacia y la eficiencia en todos los niveles de la escuela, a través de la competitividad y la globalización. En la administración del cambio los jefes buscan la excelencia y ser competitivos; se adaptan a los cambios; buscan la calidad y la eficiencia; buscan la mejora continua y permanente; tienen visión de largo plazo”

De tal forma que en la ambientación mencionada, el director desarrollará un rol en que, lejos de dar órdenes e instrucciones, brinde el apoyo requerido para que todas las personas que trabajan en el equipo se sientan apoyadas en la función que realizan, obteniendo en conjunto, resultados altamente satisfactorios.

Ramírez<sup>4</sup> admite que las características descritas se ven obstaculizadas debido a que:

“Cotidianamente, directores y supervisores se debaten, entre la conveniencia de tomar decisiones a partir de lo que la normatividad indica, lo que les dicta su conciencia o experiencia, lo que derive del acuerdo con los profesores y, en el mejor de los casos, con los padres de familia y con los alumnos. La realidad supera la norma...”

por lo que se hace necesario recuperar el quehacer directivo, dejando de hacer aquellas tareas que Santos Guerra -citado por la autora- reconoce como “pedagógicamente pobres” (controlar, atender a la burocracia, asegurar el orden, representar a la institución, exigir el cumplimiento, arreglar desperfectos, imponer castigos, etc.) para comenzar a ejecutar tareas “pedagógicamente ricas” tales como coordinar el proyecto educativo, estimular al profesorado, propiciar el perfeccionamiento docente, investigar sobre la práctica, favorecer un clima positivo, desarrollar los valores, impulsar el entusiasmo, ayudar a quienes lo necesitan, etc., acciones que en su consideración dignifican el trabajo directivo y posibilitan los cambios encaminados a colocar al aprendizaje de los alumnos en el centro de la atención escolar.

<sup>3</sup> S.E.P. s/f . “El director y el supervisor como administradores modernos de la educación”. Documento del Curso dirigido a Directores y Supervisores del Subsistema de Telesecundaria. p.p. 137 - 159

<sup>4</sup> Ramírez, Georgina. (1997) Conferencia presentada en el taller “La importancia de la supervisión escolar en el marco de la modernización educativa”. Dirección General de Educación Elemental. Edo. de Mex. P.p. 48

Bajo esta concepción, la autora hace alusión a lo expresado en 1994 por The National Education Association, en donde se señala que para que las reformas tengan éxito, los maestros deben aprender nueva información, obtener nuevas habilidades, nuevas estrategias para nuevos esfuerzos instruccionales, por ejemplo, enseñanza en equipos, instrucción interdisciplinaria, asesoría entre iguales, cooperación para el aprendizaje, lo que implica un nivel más elevado profesionalización en el ejercicio docente.

Precisamente, con base en estos referentes, es que la estrategia de enseñanza – aprendizaje adquiere sentido al intentar apoyar a los directivos de las escuelas en el desarrollo de su función.

## 2.2 ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL QUEHACER DE LA SUPERVISIÓN Y SU RELACIÓN CON LA ESTRATEGIA.

Por tradición y especificaciones históricas de la función, a la supervisión (antes llamada inspección) se le han asignado tareas relacionadas con la vigilancia en el cumplimiento en directivos, docentes y auxiliares así como con la aplicación de sanciones. Al respecto, Lara, Mendieta y Ortega<sup>5</sup> reconocen que las atribuciones de la inspección no siempre han respondido a la problemática ni a las necesidades educativas de la escuela. Ante ello, expresan que:

“Hoy, dentro de un contexto de cambio e innovación, la supervisión escolar se propone integrar de forma organizada a todos los miembros de la comunidad educativa, de tal manera que la política y la filosofía educativas se articulen con los objetivos sociales que se le han asignado. Para lograrlo se requieren apoyos que sustenten la supervisión de las acciones implementadas para mejorar la calidad de la educación y, en particular, que la figura del supervisor escolar cobre vida y ofrezca una perspectiva de trabajo acorde con las necesidades y el contexto donde desarrolla sus actividades”

De acuerdo con los autores, esta visión no sólo implica el manejo correcto de documentos e informaciones sino que trae consigo tareas tales como: inducción a directivos y docentes sobre el modelo educativo; contribuir a que los profesores adquieran la información y destrezas necesarias para aplicar los enfoques metodológicos; guiar y orientar el trabajo docente y directivo para que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea más eficiente y eficaz; propiciar una mayor relación entre la escuela y la comunidad, así como orientar a directivos y docentes sobre la organización y administración escolares.

La estrategia que se propone en este trabajo se circunscribe dentro de las acciones correspondientes al ámbito académico de la supervisión, que de acuerdo con el texto citado, consiste en:

Coordinar y promover el desarrollo de programas de apoyo;

Organizar y coordinar eventos académicos de apoyo al desarrollo de las escuelas;

Brindar permanente asesoría técnico – pedagógica al equipo de supervisión, a los directivos y a los docentes mediante cursos, talleres, grupos de estudio, conferencias, etc.

Apoyar y fomentar la elaboración del proyecto escolar o la planeación institucional de las escuelas para incidir en la problemática del aula;

Coordinar las reuniones de Consejo Técnico de la zona;

---

<sup>5</sup> Elizondo, Aurora, Coord. (2001). La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós. México. P.p. 127 -129.

Promover el conocimiento y uso del plan, programas y materiales de apoyo vigentes;

Controlar y evaluar las actividades de supervisión;

Participar en actividades de autoformación y superación académicas para el desarrollo de la supervisión;

Participar en las reuniones de Consejo Técnico de Sector.

Las tareas específicas de la supervisión en este ámbito se relacionan con la organización, coordinación y promoción en el área académica en tres aspectos básicos: programas de apoyo, asesoría técnico-pedagógica y autoformación.

Para Ramírez<sup>6</sup>, uno de los tres ámbitos en que se agrupa la función es la asesoría en donde se comprenden las acciones que pretenden dar apoyo, orientación, recomendación e incentivación a la escuela y cuya finalidad es mejorar la actividad técnico-pedagógica de los docentes, dentro de las cuales pueden considerarse el impulso a la formación y actualización del personal directivo y docente, así como la elaboración de propuestas de innovación y creatividad colectiva relacionadas con el diseño de metodologías de enseñanza, entre las más significativas para el fin que ocupa estas páginas. Asimismo reitera la necesidad de propiciar que todos los miembros de la escuela, supervisión o sector participen en el análisis, interpretación y valoración de los procesos y productos del trabajo, así como en el planteamiento de las recomendaciones pertinentes para mejorarlo.

Por tanto, la intervención a realizar a través de la estrategia de enseñanza – aprendizaje se apoya en las funciones de tipo académico que demanda la transformación de la función, sin que ello signifique la imposición de criterios, métodos o técnicas que conllevan el riesgo de convertir una buena intención en una reproducción verticalista y unilateral. En consecuencia, la necesidad de continuar la revisión conceptual.

---

<sup>6</sup> Ramírez, Georgina. (1997) *Op. Cit.* P.p. 42-53

### **2-3. AL ENCUENTRO DEL ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN POR EXCELENCIA: EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR.**

Durante mucho tiempo, el Consejo Técnico Consultivo fue considerado como el espacio en el que se trataban los asuntos administrativos y de organización social que requerían las escuelas. El tiempo para sesionar era de dos horas en el último viernes de cada mes, con la salida anticipada de los alumnos para permitir a los profesores sesionar. Su funcionamiento se apoya en los lineamientos y normas de operación estipulados desde hace varias décadas. Al director corresponde el cargo de presidente, eligiéndose un secretario que se hace cargo del levantamiento de las actas.

Sin embargo, ante las propuestas de transformación de la misión de la escuela, así como del nuevo rol directivo, este órgano se enfrenta a un proceso de evolución, denominándosele actualmente como Consejo Técnico Escolar, que si bien sigue sustentando legalmente en la norma anterior, está siendo enriquecido por una serie de documentos orientadores que han cambiado sus intenciones. Las funciones continúan vigentes.

De acuerdo con los Lineamientos para el Funcionamiento de las Escuelas Primarias del D.F., en las escuelas se suspenden completamente las labores el último viernes de cada mes para permitir que el grupo de maestros sesiones durante toda la jornada. Las reuniones del equipo directivo con la supervisión se ajustan a las necesidades de ambas instancias con la finalidad de llevar a cabo una junta por mes, de preferencia con unos días de anticipación a las de los planteles. Para las instituciones particulares, es opcional la fecha y la suspensión.

Es necesario mencionar que los documentos para teorizar sobre el Consejo Técnico Escolar son escasos, pero que, justo en los inicios de la puesta en marcha del A.N.M.E.B. se hizo llegar a todas las instituciones oficiales, dentro del paquete denominado RILEC (Rincones de Lectura) un texto con lecturas totalmente accesibles y atractivas sobre la transformación del órgano. Cito a continuación algunas de sus partes:

De acuerdo con lo expresado por Fierro y Rojo<sup>7</sup>, la reglamentación del Consejo Técnico se elaboró muchos años atrás y en varios sentidos no responde ya a esta nueva visión sobre la escuela, por lo que resumen algunas orientaciones vigentes:

“El Consejo Técnico es un momento de reunión de todos los maestros en la escuela que tiene un tripe carácter: es formal, porque está reglamentado; es colegiado, porque convoca a toda la planta docente; tiene un propósito establecido que es intercambiar sobre asuntos relacionados con la enseñanza”

---

<sup>7</sup> Fierro, Cecilia, *et. al.* (1994) El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros. Colec. Cuadernos del Aula. S.E.P. México. P.p. 9 - 17

Las autoras presentan en el texto los resultados de una investigación de campo realizada entre grupos de profesores de diferentes escuelas sus percepciones sobre el funcionamiento del C.T., logrando recoger señalamientos que provocan una profunda reflexión sobre el aprovechamiento de este recurso. A continuación presento algunos de ellos que en su momento fueron bastante representativos:

*“En el último año en la escuela están realizando juntas que se dicen de Consejo Técnico, pero más bien les habían de llamar juntas de aclaración de problemas personales. En la última reunión que tuvimos empezó, como siempre, la persona que coordina hablando bien fuerte y a pesar de eso nadie le hacía caso: uno platicando con el compañero de lado sobre lo que iban a hacer al salir de la escuela, otra maestra trajo su estambre y ganchos para tejer; otro compañero como siempre, llevando la contraria de las cosas que se proponen, y así cada uno por distintas razones. El caso es que nadie pone atención al asunto a tratar en dicha reunión”*

*“Cuando hay reuniones de C.T. algunos asisten y algunos otros no quieren saber nada de eso. Yo pienso que estos problemas se deben a que los maestros no se llevan bien y acabamos hablando de aclaraciones personales o quejas sobre algún compañero”.*

Encontrar este tipo de dinámicas en las sesiones no era cosa difícil. Poco a poco se ha ido profesionalizando el trabajo del Consejo Técnico Escolar, siendo el Proyecto Escolar uno de los elementos que más ha contribuido a su fortalecimiento.

La visión actual del Consejo Técnico cuya función guarda similitud en los diferentes niveles (escuelas, zonas, sectores, direcciones operativas, coordinaciones sectoriales, etc.) se describe en los siguientes términos, según el texto en mención:

*“El Consejo Técnico es un espacio que no es dado sino que haya que construir. Darle contenido es algo que sólo puede ser resuelto en cada escuela (o instancia), con la participación de todos. Poner a funcionar un C.T. compromete dos tareas exigentes que a pesar de darse estrechamente ligadas en la práctica, son distintas: conformar a la planta docente como equipo de trabajo que participa en la organización y tareas del C.T. y; abordar la discusión académica, esto es, encontrar las mejores formas para elegir los temas, analizarlos, llegar a conclusiones, etc. Cada una de estas dos tareas requiere de ciertos aprendizajes y habilidades así como de algunos cambios en la manera de relacionarse o de enfrentar determinadas situaciones”.*

La propuesta de revitalizar al C.T., forma parte del contexto para la aplicación de la estrategia de enseñanza – aprendizaje, enfatizando hacia la superación de dos puntos: en las zonas escolares se sesiona con irregularidad y generalmente por indicaciones superiores con planteamientos específicos; las dinámicas al interior de estas sesiones tienden frecuentemente a la lectura de documentos y establecimiento de fechas o condiciones de cumplimiento, lo que me lleva a establecer un compromiso de periodicidad y consistencia en las actividades.

## 2.4. LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA COMO ELEMENTO CLAVE PARA DINAMIZAR LAS SESIONES DE CONSEJO TÉCNICO EN LAS ESCUELAS Y EN LA SUPERVISIÓN

Una vez definida la intencionalidad del Consejo Técnico, resulta imprescindible repensar al equipo directivo como un grupo de aprendizaje, con identidad y necesidades específicas acordes a los planteamientos actuales para el ser docente en la educación primaria, pero también diversas de acuerdo con las propias características de los planteles que cada uno de ellos dirige, lo que exige indagar sobre los estudios que ofrecen la Psicología, la Pedagogía y la Filosofía entre otras disciplinas para identificar los rasgos de una visión de tipo constructivista, coincidente con las demandas de aprendizaje actuales que brindan la fundamentación a la estrategia motivo de esta obra.

El trabajo de C. Coll <sup>8</sup> condensa las grandes aportaciones sobre la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, considerando que ésta debe ser interpretada más bien como un instrumento para la reflexión y la acción docentes y no como una síntesis omnicompreensiva de los conocimientos de la Psicología de la Educación, expresión que me lleva a pensar que no es una conferencia sobre constructivismo la que va a originar una transformación de la mentalidad docente.

Hablar de una concepción constructivista implica involucrar a diversos autores que le dan sentido y visión totalitaria a los procesos de aprendizaje. Existe una idea laxa sobre la relación constructivismo – teoría psicogénetica (J. Piaget), siendo que éste es sólo uno de los paradigmas que permiten su estructura. Otros autores a través de la expresión de sus aportaciones teóricas <sup>9</sup> facilitan la explicación del proceso que se activa en un aprendizaje de tipo constructivo:

Teoría Psicogenética	J. Piaget
Teoría Sociocultural	L. Vigotsky
Teoría de los Componentes Afectivos	C. Rogers
Teoría de la educación como práctica social	C. Rogers
Teoría de la asimilación (aprendizaje significativo)	D. Ausubel
Teoría del procesamiento humano de la información	Gagné, Brunner

Al respecto, Rosario Cubero <sup>10</sup> expresa que:

<sup>8</sup> Coll, César. (1992) *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza* en Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid. p.p. 435

<sup>9</sup> U.P.N. (1995) Antología Básica Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. México.

<sup>10</sup> Cubero, Rosario *et. al.* (1995) *Constructivismo y práctica educativa escolar* en Revista Cero en Conducta N° 40-41, Mayo-agosto. México.

“El constructivismo no es una concepción general del mundo con pretensiones de ser un principio explicativo universal, ni un conjunto de prescripciones sobre la finalidad de la educación, ni tampoco una teoría de la educación escolar. Es una perspectiva epistemológica desde la cual se intenta explicar el desarrollo humano y que nos sirve para comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales facilitadores de aprendizaje.”

Además, conceptualiza al constructivismo como una opción epistemológica, una herramienta de conocimiento y descarta que sea una teoría, un modelo o una metodología. Descalifica una intención prescriptiva sobre modos de enseñar o de aprender y reconoce que la concepción constructivista se justifica siempre y cuando sirva para capacitar al profesorado en el manejo de los recursos que le permitan comprender y afrontar sin angustias ni frustraciones los problemas prácticos que surgen durante las acciones de enseñanza, concepción que me lleva a reflexionar sobre la identificación de un primer obstáculo que con frecuencia está presente en la práctica cotidiana: el aprendizaje responde a los problemas prácticos que se viven y no a los que “el otro” cree que existen.

Las siguientes premisas presentadas por Cubero<sup>11</sup> como una síntesis de los principios constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje escolares me brindan la oportunidad de reflexionar sobre la intencionalidad y viabilidad de la estrategia que presento en el siguiente capítulo, por lo que en el cuadro a continuación se menciona el principio y la forma de relacionarlo con la el trabajo a desarrollar:

PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	RELACIÓN CON LA ESTRATEGIA
“Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizajes en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía”.	Las sesiones de trabajo brindarán la posibilidad de poner en juego las capacidades de cada uno de los participantes.
“Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales”.	Los contenidos de las sesiones estarán estrechamente relacionados con las necesidades reales de aprendizaje de los directivos.
“El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural que facilitan dicha construcción”.	El ejercicio de la función supervisora será orientado por la negociación de significados para facilitar la comprensión y operatividad de los saberes.
“El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia”.	Evitar caer en la tendencia homogeneizadora tanto en las acciones como en los resultados, tomando siempre en cuenta los contextos de cada uno de los directivos.

<sup>11</sup> *Ibid.* P.p. 84-85

PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	RELACIÓN CON LA ESTRATEGIA
“La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno”.	Tener siempre presente la interrelación entre los contenidos, los aprendices y el diseño de las actividades.
“Hay muchas maneras de aprender...”	Considerar la diversidad en el diseño de la estrategia.
“Se aprende lo que se comprende”.	Para lograr la comprensión es indispensable identificar en la estrategia las características de la comprensión y sus implicaciones.
“El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia”	La estrategia deberá considerar actividades que promuevan el diálogo y la reflexión.

Los principios esquematizados representan una pauta inicial para dar congruencia a la propuesta., misma que se enriquece con la entrega de Hernández<sup>12</sup> sobre la centralidad del alumno en la enseñanza, como un sujeto mentalmente activo en la elaboración de su conocimiento, así como al objetivo de potenciar sus capacidades de pensamiento y aprendizaje, considerando que éste consiste en conjugar, confrontar o negociar el conocimiento entre lo que viene desde el exterior y lo que hay en el interior del alumno. Asimismo se refiere a la meta de la enseñanza como que el alumno adquiera el conocimiento acumulado, debatiéndose con sus propios conocimientos, experiencias y conocimientos cotidianos, potenciando a través de ello sus capacidades para saber aprender y saber pensar, tomando como referencia principal la realidad de los alumnos. Bajo esta mirada, el docente estimula la construcción del conocimiento en los alumnos y hace un papel de mediador entre las culturas subjetiva y objetiva del estudiante; el alumno es un ser potencial y autor de su propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento y saberlo utilizar; la metodología de la enseñanza se basa en resaltar los procesos y la evaluación da seguimiento a la forma en que se consolidan dichos procesos.

Asimismo, el autor nos permite acceder a un contraste entre el constructivismo y otras perspectivas dominantes en la instrucción, identificando a la denominada informalista-culturalista como la que ha caracterizado a las intenciones de actualización desarrolladas en los Consejos Técnicos de la Zona a mi cargo, mismo que presento en el siguiente esquema:

<sup>12</sup> HERNÁNDEZ, PEDRO. (1997) *Construyendo el constructivismo; criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional en la construcción del conocimiento escolar* en La Construcción del Conocimiento Escolar. Paidós. Buenos Aires. p. p. 285-297

<b>PERSPECTIVA INFORMACIONISTA – CULTURALISTA</b>	<b>PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología “expositivo-conclusiva”</li> <li>• Desarrollo de la especificación de los contenidos en el diseño.</li> <li>• Se parte del esfuerzo personal de los alumnos por aprender.</li> <li>• Se toma como referencia principal la evaluación final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología expositivo-suscitadora, interactivo-productiva, activo productiva.</li> <li>• Se “calienta el tema” de enseñanza, conectándolo con situaciones motivadoras y realizándolo afectivamente.</li> <li>• Se generan expectativas funcionales de tipo práctico o académico sobre el tema. Se toma como punto de partida algún aspecto de la experiencia personal o cotidiana de los alumnos próxima al tema.</li> <li>• Se suscitan desequilibrios cognitivos.</li> <li>• Se contrasta el conocimiento experiencial y cotidiano de los alumnos con el conocimiento académico, generando con ello cuestionamientos y búsqueda de explicaciones.</li> <li>• Se conectan los nuevos conocimientos de enseñanza con los esquemas y representaciones mentales pertinentes.</li> <li>• Se cuenta con los conocimientos académicos de los alumnos tomándolos como referencias previas.</li> <li>• Se retoman, valoran y sintetizan las distintas aportaciones de los alumnos pudiendo reflejarse en mapas conceptuales gráficos.</li> <li>• Se reconducen los errores y malentendidos de los alumnos, sirviendo de contraste y ayuda para consolidar el conocimiento.</li> </ul>

Los referentes presentados sirven como antecedente para caracterizar los procesos y actores del hecho educativo, en la compilación de las diversas corrientes pedagógicas y posturas autorales que logra Hernández Rojas <sup>13</sup> y que se organiza de la siguiente forma:

### ***CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE***

#### CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE:

Se determina por conocimientos y experiencias previas.

Adquisición de la información de forma sustancial; su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, sino que se hace relacionado dicha información con el conocimiento previo

<sup>13</sup> Hernández, Gerardo. (2002) Paradigmas en psicología de la educación. Paidós. México. P.p. 59 - 98

Proceso de modificación de esquemas almacenados en la memoria de largo plazo como producto de del influjo y la adquisición de la información nueva y de la interacción de ésta con los primeros.

Producto de la aplicación deliberada y reflexiva de las estrategias de aprendizaje y metacognitivas ante diversos contenidos escolares. Una solución de problemas.

Proceso activo, constructivo y orientado a conseguir una meta.

Está determinado por el desarrollo.

El desarrollo cognitivo alcanzado por un sujeto predetermina lo que puede ser aprendido.

Se distinguen dos tipos de aprendizaje:

-Aprendizaje en sentido amplio (desarrollo).

-Aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos e informaciones)

Con la inducción de conflictos cognitivos en los sujetos se provoca la dinamización de los procesos de equilibración que conducen a progresos en la construcción operatoria, para provocar cambios cognitivos en los sujetos.

### CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA:

Educación orientada hacia el logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

Presentación y organización de los contenidos curriculares con sentido y valor funcional para aprenderlos.

Planificación y organización de los procesos didácticos para recrear condiciones para aprendizajes significativos.

Creación de contextos favorecedores de aprendizajes significativos.

Desarrollar la potencialidad cognitiva de los alumnos y transformarlos en aprendices estratégicos.

Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.

Situaciones que promueven el planteamiento de problemas a partir de los cuales es posible reelaborar los contenidos escolares, proveyendo toda la información necesaria para que las personas sean capaces de avanzar en la reconstrucción de esos contenidos, alentando la discusión sobre los problemas planteados, reconociendo todos los puntos de vista en la búsqueda de una resolución colectiva de las

situaciones problemáticas.

La enseñanza como intermediación alienta la formación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, propiciando redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente determinado.

Favorece el planteamiento de problemas dentro y fuera de la escuela.

### CONCEPCIÓN DE ALUMNO:

Sujeto activo procesador de información que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas.

La competencia cognitiva comprende:

- ✓ Procesos básicos de aprendizaje. (atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- ✓ Base de conocimientos. (conocimientos previos)
- ✓ Estilos cognitivos y atribuciones
- ✓ Conocimiento estratégico
- ✓ Conocimiento metacognitivo

Su actividad autoconstructiva y estructurante tiene un lugar protagónico y central en las acciones del aula.

Constructor de esquemas y estructuras operatorias.

Se mantiene en constante actuación durante las situaciones de aprendizaje, interactúa con los contenidos, lo que le permite descubrir y estructurar nuevos conocimientos.

Se le reconoce como poseedor de un bagaje de conocimientos que le pertenece, como el constructor de un saber que se puede desarrollar y desplegar con intermediaciones docentes favorables.

Engarza sus procesos de construcción con el saber socioculturalmente organizado.

### CONCEPCIÓN DE MAESTRO:

Centrado en el diseño y la operación de experiencias didácticas. No es un transmisor ni desempeña un papel protagónico en el aula. Permite a los alumnos explorar, experimentar solucionar problemas, reflexionar sobre sus tareas, proponer temas de análisis. Comparte metas e intenciones con los alumnos.

Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor del habilidades del pensamiento y aprendizaje.

Facilitador del aprendizaje y el desarrollo.

Promotor del desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos.

Último eslabón de la cadena de actores-interpretes y de la secuencia de procesos de descontextualización y recontextualización de saberes.

Promotor de situaciones de aprendizaje en donde su tarea es promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el alumno, dando la oportunidad de que los alumnos autoestructuren su aprendizaje sin una intervención autoritaria y manipuladora, propiciando los intercambios de puntos de vista y la aparición de conflictos socio-cognitivos.

Reconoce los errores de los alumnos como desaciertos constructivos que les ayudan a organizar el pensamiento.

Su desempeño se torna autónomo y reflexivo.

Tiene una visión clara de los períodos de construcción del conocimiento por los que atraviesan sus alumnos y adapta situaciones que les permitan avanzar organizadamente a la consolidación de los aprendizajes.

Estimula y reconoce los procesos por encima de los productos.

### CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN:

Se evalúan los procesos cognitivos (conocimientos previos, estrategias que emplea, capacidades que pone en juego, metas que persigue el alumno, tipo de atribuciones y expectativas que se plantea.

Descarta la memorización mecánica o aprendizajes superfluos.

Instrumentos: listas de cotejo, escalas, observación participante con registros de tipo anecdótico o etnográfico, indicadores de categorías.

Centrada menos en los productos y mayormente en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los niños en relación con la psicogénesis, y en cómo y en que medida se van aproximando a los saberes según una interpretación aceptada socialmente.

Los resultados de la evaluación serían fundamentalmente orientaciones útiles para que los alumnos reflexionen sobre sus propios procesos y avances logrados, así como para que el profesor valore la eficacia de las estrategias didácticas propuestas y retroalimente su acción docente.

Las técnicas o instrumentos evaluativos tienen como propósito recabar información sobre el proceso de construcción de los contenidos escolares. Si bien el examen no se descarta como un instrumento de evaluación, no es muy recomendable bajo este paradigma, ya que se convierte en un fin por sí mismo, privilegiando al producto sobre el proceso.

## FORMAS DE INSTRUMENTACIÓN:

Se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación formal es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

La práctica docente centra sus esfuerzos en diseñar situaciones en las que el alumno participa en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

Las metodologías didácticas giran en torno al descubrimiento y la participación activa de los alumnos.

Actualmente, en la escuela primaria se cuenta con una biblioteca de apoyo al docente, en la que, a través de ficheros de trabajo y libros para el maestro básicamente, el docente tiene la posibilidad de orientar su práctica y diseñar situaciones de tipo constructivo.

La serie de conceptualizaciones revisadas en este apartado representa un mínimo en el universo de los estudios e investigaciones sobre la construcción del conocimiento en las personas. Sin embargo, no basta con empaparse de información, sino que hace falta una postura inherente a los preceptos manejados que propicie un pensamiento crítico tanto de los que aprenden como de los que enseñan, por lo que a continuación se presentan algunas ideas sobre la corriente del razonamiento crítico que posibilita la concreción del constructivismo:

De acuerdo con las ideas expresadas por Campiran <sup>14</sup>:

“La formación crítica de una persona implica necesariamente haber alcanzado entre otras cosas:

1. Razonamiento Crítico, lo que a su vez implica un conjunto concreto de competencias (conformado por conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten su ejercicio eficiente. Por ejemplo, comprensión y análisis lingüístico, reflexión y discusión de ideas abstractas, etc.
2. Escritura Crítica, lo que a su vez implica, también, un paquete de competencias. Por ejemplo, competencia lingüística para hacer paráfrasis, síntesis y exposición de ideas en la forma de un ensayo crítico.
3. Visión mínima de cómo su propia red de competencias influye: en el conocimiento (científico, filosófico, etc.), en la acción humana en general, o en los valores de esta última. Es decir, si es docente, investigador, asesor, editor, coordinador, supervisor, etc., entonces su formación crítica estará ligada al medio de una manera distinta según sus intereses. Un docente, por ejemplo, requiere un tipo de didáctica y un tipo de manejo de medios electrónicos un poco distintos a como lo requiere un investigador, o una persona cuya formación está encaminada a servir como divulgador, etc.”

---

<sup>14</sup> Campiran, Ariel. (1995) “*El quehacer filosófico de México: una propuesta para mejorarlo*”, en Memorias I, VIII Congreso Nal. de Filosofía, Asoc. Filosófica de México y U. de Aguascalientes, México., P.p. 47-55.

El autor nos introduce al concepto de las “competencias”, mismo que se abordará más adelante, rescatando de su aportación la necesidad de una formación docente que promueva este tipo de razonamiento para que su vez los profesores en cualquier función seamos capaces de brindar oportunidades hacia la formación de sujetos críticos. Al respecto plantea los siguientes conceptos que se ponen en juego cuando se diseñan estrategias de enseñanza tendientes al desarrollo del pensamiento crítico:

“Los contenidos que propician el razonamiento crítico ayudan al docente a preparar, dar y evaluar su clase. Le permiten razonar mejor, lo habilitan a una tarea que intenta llevar a un grupo a una formación crítica, y le permiten detectar aquellas actitudes que impiden razonar críticamente así como aquellas que lo favorecen”

Por lo que su propuesta en la formación de docentes gira en torno a diseñar algunas estrategias que permitan el trabajo en talleres que le den acceso a asumirse como un facilitador de aprendizajes y no como un transmisor de conocimientos, postura coincidente y en estrecha congruencia con los planteamientos psico-pedagógicos del constructivismo, consideraciones que se han tenido muy presentes para el diseño de la estrategia de enseñanza – aprendizaje.

Sin embargo, el trabajo en los equipos directivos y docentes con estas características implica una serie de compromisos que en ocasiones resulta difícil cumplir en los tiempos normativos para la actualización (Consejo Técnico), situación que se complejiza en mayor medida cuando las interacciones de enseñanza y aprendizaje que estructuralmente se prevén para el desarrollo de los actores participantes del hecho educativo, ya entre maestro-alumno, director-profesores de grupo, supervisor-directores, jefes de sector-supervisores, etc. se ven impregnadas por la que pareciera una inevitable óptica de “enseñanza” entendida como transmisión, “aprendizaje” como recepción, memoria reproductora como enlace finalizando con el empleo del instrumento cuestionador como evaluación de logros, que no hacen más que profundizar el abismo entre lo instituido (propuestas, sugerencias, actualización, innovación, materiales, recursos, transformación, cambio) y lo instituyente (resistencia, interpretación de significados, tradición, creencias, desconfianza, incertidumbre, desconocimiento) por lo que en el siguiente apartado se revisan las concepciones sobre una alternativa crítica y viable hacia la superación docente: el Colectivo Escolar.

## 2.5. UNA RESPUESTA A LOS OBSTÁCULOS Y LIMITANTES PARA LA ACTUALIZACIÓN CRÍTICA: EL COLECTIVO ESCOLAR.

Ante la realidad de las resistencias que se ejercen en los grupos de trabajo como consecuencia de su propia naturaleza, surge una interesante propuesta que considero eje fundamental para el diseño y operación de la estrategia de enseñanza – aprendizaje en mención: la Red Nacional TEBES, siglas que significan Transformación de la Educación Básica desde la Escuela.

De acuerdo con lo expresado por Arias y Flores<sup>15</sup>, “TEBES es un programa que busca transformar la práctica docente del profesorado de educación básica en servicio y al mismo tiempo favorecer su desarrollo profesional”, caracterizando a este programa la afinidad y el compromiso de los participantes.

“Tebes es un programa que recupera este espacio privilegiado de decisión y deseo de cambio por parte de los maestros y rescata años de trabajo directo de la UPN en escuelas de todo el país, lo que ha permitido contactar un número importante de grupos que han mostrado consistencia constancia en sus deseos de cambio. Estos grupos de profesores nos reunimos de manera voluntaria, inicialmente en colectivos aislados...”

La idea de colectivo adquiere una caracterización diferente al colegiado institucional. Colectivo implica a un grupo de profesores que comparten objetivos semejantes, bajo una agrupación voluntaria, con carácter informal que se reúnen por coincidencias en cuanto a intereses profesionales, valores y metas así como para resolver problemas docentes en donde entran en juego diferentes caracteres, historias personales y hábitos de estudio y trabajo<sup>16</sup>.

La concepción original del trabajo de TEBES consiste en agrupar a profesores frente a grupo, directivos, autoridades y formadores de maestros en espacios y tiempos extraordinarios a la jornada para establecer un trabajo de tipo reflexivo apoyados por la investigación y la asesoría, con la finalidad de crear proyectos pedagógicos de transformación escolar. La propia dinámica del colectivo impone un trato horizontal y con roles compartidos dentro de la organización.

“Se pretende, mediante el proceso de formación por la investigación en sus integrantes, que paulatinamente el colectivo tenga una mayor autonomía profesional y escolar para llevar a término propuestas pedagógicas de transformación escolar en sus escuelas, a fin de que éstas se conviertan en verdaderos espacios formativos abiertos a los nuevos destellos educativos y caminos escolares, de cara al futuro, con creatividad, en colaboración y potenciando las posibilidades de de la comunidad escolar. aquí, el proceso de formación que desarrollamos es fundamental, la autonomía profesional no se adquiere de la noche a la mañana; superar nuestras dependencias no es fácil y puede desvirtuarse el planteamiento; sin embargo, poco a poco y sin precipitaciones lo estaremos logrando”.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Arias, Daniel; Flores, Alberto (Coords) (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio* en II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. U.P.N. México. P.p. 32-41

<sup>16</sup> Ramírez, Juan. Conferencia sobre TEBES 2003-04-01. UPN Unidad 098. México

<sup>17</sup> Arias, Daniel. *Op. Cit.* P. 36

Tres son las estrategias empleadas por TEBES para conseguir sus propósitos:

- a) Colectivo de profesores
- b) Asesoría como acompañamiento
- c) Seminario – taller permanente de formación

El marco metodológico que las apoya se basa en la Investigación Acción Participativa.

Para cerrar esta presentación, se mencionan a continuación los propósitos generales<sup>18</sup> de TEBES:

- Favorecer progresivamente el cambio y la transformación de las escuelas de educación básica, por y desde los mismos profesores organizados colegiadamente.
- Reabrir los espacios académicos para retomar la palabra y que las iniciativas docentes permitan buscar colectivamente el cambio escolar desde sí mismos.
- Transformar las escuelas de los participantes en el mediano y largo plazos en espacios de estudio y reflexión, estableciendo las condiciones y el ambiente propicios para activar las posibilidades creadoras, el ingenio y desarrollar al máximo el talento pedagógico, para que además se facilite a los alumnos el desenvolvimiento de sus potencialidades creadoras, su imaginación, curiosidad y espíritu de investigación en lo intelectual, lo artístico, lo afectivo, lo físico.
- Actuar como docentes en búsqueda del cambio, comprometidos con la transformación escolar y los valores educativos.
- Organizar una red de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, propiciando el intercambio y la colaboración, así como favorecer la cooperación entre profesores de diversas instituciones.
- Contribuir a dar identidad a la investigación que se desarrolla en la U P N.
- Buscar nuevas formas de hacer investigación, útiles como herramienta que tenga impacto en el trabajo de los profesores y en la vida de las escuelas.

La decisión de considerar a TEBES como aportación fundamental para la creación de la estrategia que propongo se debió a los factores que a continuación menciono:

- Las sesiones de C.T. tanto en la Zona Escolar como en los planteles resultan insuficientes por la cantidad de asuntos que en ellas se tratan.
- Generalmente en los equipos se encuentran personas que desean ampliar las temáticas de actualización docente que se tratan en estas sesiones.

---

<sup>18</sup> *Ibid.* P. 35

- Existen directivos y profesores muy dispuestos a ceder su tiempo y a comprometerse en acciones más allá de las cotidianas y normativas.
- Cuento con una preparación para formar docentes lo que me permite establecer variantes en la estrategia.

Me resultaría muy ambicioso pensar que puedo alcanzar la integración de un colectivo con las dimensiones de TEBES. Sin embargo, me propongo conformar un colectivo en la Zona Escolar formado inicialmente por aquellos directores que deseen participar voluntariamente en sesiones extraclase, sin importar su número. Más adelante, intentaré que directores de otras zonas escolares se integren al grupo. Quizás, los directores se motivaran a formar sus propios colectivos. Al considerar las dificultades para limitaciones de tiempo y asesores para involucrar a la Universidad Pedagógica Nacional y retomando las características de los integrantes así como el acceso que se tiene a ciertos especialistas en temas pedagógicos, la parte correspondiente a la asesoría se localizará por los propios medios del grupo.

Por lo que la estrategia que presento condensa estas variantes al excelente trabajo realizado por TEBES.

En el siguiente capítulo se presenta el diseño de la estrategia de enseñanza – aprendizaje en el que se plantean las particularidades de la misma.

### **3. LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA: PROPUESTAS, RUTAS E ITINERARIOS HACIA LA SUPERACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.**

#### **3.1 EL PROBLEMA: UNA PUNTA DE LANZA HACIA LA CONSECUCCIÓN DEL ANHELO.**

Con la finalidad de orientar el sentido del presente capítulo, se hace nuevamente alusión al problema, que en esta travesía se ha venido perfilando como detonador natural para la edificación de la propuesta a desarrollar en las siguientes páginas.

##### **Problema:**

**¿Cómo puedo orientar y apoyar a los directivos adscritos a la Zona Escolar 051 para facilitar al comprensión y operatividad del enfoque pedagógico que promueve la educación basada en competencias propuesto actualmente para la escuela primaria, sin perder de vista los tiempos y espacios del Consejo Técnico de Zona?**

Si bien la expresión se describe en cuatro sencillas líneas, en ellas se proyecta una compleja intencionalidad que adquiere forma y significado a través del proceso del diseño de la estrategia didáctica que a continuación se presenta.

### 3.2 PARA COMPRENDER LA ELECCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

No han sido pocas las ocasiones en que las y los docentes en servicio hemos sido partícipes de una variedad de tentativas surgidas de las diferentes esferas de la estructura educativa -ya verticales, ya horizontales- tendientes a la promoción de un trabajo articulado y comprometido entre profesores, mismo al que indistintamente se ha denominado “grupo colegiado”, “colectivo docente”, “el colegiado”, “equipo docente”, etc. sin que tales acepciones hayan logrado ser asumidas a profundidad por los involucrados como consecuencia de la falta de un acercamiento real al justo sentido que éstas concepciones implican.

Resulta común a los profesores integrar al cotidiano el empleo de éstos y otros términos cuyo origen de uso se localiza generalmente en discursos y documentos que en la medida en que descienden por la cascada tradicional de las instancias van perdiendo significación, pertinencia y relevancia para terminar siendo adoptados y adaptados -aparentemente- como un lenguaje técnico, con un carácter absolutamente simplista y vacío.

Por ello, la necesidad de replantear a través del desarrollo de esta estrategia, una idea clara y consistente sobre el trabajo del “*colectivo escolar*”, mismo que adquiere un matiz diferente e interesante al presentarse, en esta intención, como valor agregado a la cotidianeidad de las acciones del Consejo Técnico Consultivo, organismo que -se dice- pone en juego las potencialidades del “colegiado” sin que hasta ahora se perciban indicios concretos de un trabajo de este estilo.

La presente propuesta sugiere una alternativa de formación docente continua en donde exista una permanente búsqueda de espacios (más allá de los normativamente establecidos) para la reflexión y el aprendizaje que permitan a los directivos de la zona escolar bajo mi responsabilidad partir de sus propias necesidades e intereses, así como echar mano del desarrollo de sus potencialidades para la mejora constante de sus tareas pedagógicas, sin perder de vista aquellas acciones que se realizan dentro de los mencionados Consejos Técnicos, ya que el colectivo pretende dar continuidad y mayor profundidad a los contenidos que se abordan ligeramente durante las sesiones ordinarias.

Asimismo, se contempla que aquellos participantes en la experiencia “contagien” a otros del trabajo que han de realizar, de los alcances de la propuesta y de las vivencias que emanen de ella.

En el siguiente apartado se describe la idea de los “colectivos escolares” a mayor detalle.

### 3.3 CARACTERIZACIÓN DEL COLECTIVO ESCOLAR EN LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.

Para brindar al lector un acercamiento al sentido de la estrategia, se retoma el planteamiento central del Programa TEBES<sup>1</sup>, descrito en el capítulo anterior, que busca transformar la práctica docente del profesorado y al mismo tiempo, favorecer su desarrollo profesional, en cuyo contenido se distingue la concepción de “colectivos escolares” entendidos como aquellos grupos que comparten objetivos semejantes, bajo una agrupación voluntaria, con carácter informal que se reúnen por coincidencias en cuanto a intereses profesionales, valores y metas así como para resolver problemas docentes en donde entran en juego diferentes caracteres, historias personales y hábitos de estudio y trabajo.

De tal forma, en el presente diseño se contempla la construcción de un colectivo escolar conformado por directivos de la zona a mi cargo (en un primer momento) caracterizados por el interés y motivación que han venido demostrando en el tratamiento de sus dificultades pedagógicas. El Consejo Técnico de la Zona se convierte en el detonador para que, quienes así lo deseen, continúen profundizando en la temática, en tiempos adicionales o extraordinarios a la jornada escolar, en un trabajo puntualmente estructurado.

La estrategia didáctica propuesta contempla una sesión bimestral, con duración de tres a cuatro horas, a efectuarse el último sábado del segundo mes, en horarios adaptables a las necesidades de los participantes (en atención a cursos y compromisos). Una de las escuelas privadas de la zona ha ofrecido su espacio para el trabajo.

Asimismo, no se descarta la posibilidad de que a las reuniones asistan los apoyos técnico-pedagógicos adscritos a los planteles escolares.

Los contenidos prioritarios se refieren a la perspectiva sobre el desarrollo de competencias en la escuela primaria. De acuerdo con el contenido a tratar, serán invitados algunos especialistas que contribuyan a dar mayor claridad a la preocupación objeto de la sesión, sin que necesariamente tengan que intervenir como conferencistas o directrices de las acciones.

En cada sesión se llevará a cabo una relatoría, misma que se integrará a la memoria de la estrategia.

---

<sup>1</sup> Arias, Daniel; Flores, Alberto (Coords) (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio* en II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. U.P.N. México. P. 31

En el caso de que hubiera directores de otras zonas escolares que estuvieran interesados en participar en el trabajo, podrán integrarse al colectivo con el compromiso de regalar un poco de sí mismo para que todos aprendamos.

La dinámica de los colectivos escolares precisa el empleo de metodología específica, cuyo acercamiento se presenta a continuación.

### 3.4 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: HACIA LOS HALLAZGOS DE SÍ MISMO.

El diseño de una estrategia didáctica implica la definición de la metodología que se empleará para su consolidación. Por ello, en el estilo de trabajo que se contempla en la presente propuesta es imprescindible mencionar algunos rasgos y herramientas circunscritos a los planteamientos de la Investigación – Acción que la posibilitarán.

James Mc Kernan<sup>2</sup>, cuya obra hace un detallado análisis de la metodología en mención, expresa que:

“La investigación acción, como movimiento de profesores-investigadores es al mismo tiempo una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del currículum. Es una práctica en la que no se hacen distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla”

El autor señala que el propósito de la investigación – acción consiste en resolver los problemas cotidianos de los maestros en servicio, a través de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y las problemáticas para aumentar la efectividad de su práctica.

Vale la pena mencionar las concepciones de Carr y Kemmis<sup>3</sup> sobre la investigación – acción:

“Es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”.

Mc Kernan sostiene que la tendencia señalada se fundamenta en tres pilares: aquellos que experimentan el problema son quienes mejor lo estudian e investigan en sus propios entornos; la conducta que observan es influida por el contexto natural en que se desenvuelven y; se privilegia la visión cualitativa de los asuntos en cuestión.

Considerando a la escuela como centro para la investigación, el autor en mención reconoce varios principios<sup>4</sup> a los que categoriza como *a priori*:

1. Se requiere de profesionalismo y actitud innovadores.
2. Se debe reconocer de entrada lo poco que se sabe sobre el currículum, la teoría, el aprendizaje y la

<sup>2</sup> Mc Kernan, James. (1999). Investigación – acción y currículum. Morata, Madrid. P.p. 23 – 28

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.* P.p. 56-58.

enseñanza, con la finalidad de comenzar desde una posición de fuerza, más que de debilidad

3. Es necesario aprender a plantear preguntas que sean investigables.
4. El profesor investigador debe equiparse con ciertas destrezas para hacer investigación.
5. Los profesores deberán contar con un tiempo para realizar sus tareas de investigación.
6. La investigación deberá ser controlada por los participantes, ya que se basa en su trabajo.
7. El lenguaje de la investigación debe ser el lenguaje de los participantes.
8. Las autoridades centrales deben reconocer la importancia del trabajo del profesor investigador.

Estos principios se fortalecen con la siguiente premisa citada por el autor<sup>5</sup>:

“No se descubren nuevos conocimientos aferrándose rígidamente a las creencias anteriores, sino poniendo en duda el estado de cosas actual. Al enfrentarse a problemas acuciantes, el profesor no debe entregar la investigación a otros, sino llevar adelante con firmeza y determinación un compromiso para buscar una solución”

La expresión toma forma cuando el profesor se convierte en un profesional reflexivo, con la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica.

Las herramientas de investigación descritas por el mismo autor<sup>6</sup> y que son útiles para el desarrollo de la estrategia son:

Observación participante, en donde el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste. El investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. El profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica.

Las directrices para la realización de observación participante se señalan de la siguiente manera, sin que su manejo sea rígidamente prescriptivo:

- Definir el problema.

---

<sup>5</sup> *Ibid.* P:p. 60

<sup>6</sup> *ibid.* P.p. 79 -141

- Definir el grupo de la investigación.
- Hacer un registro de acontecimientos y actividades.
- Describir el entorno de la investigación.
- Analizar los datos.
- Redactar los resultados.
- Elaborar conclusiones.

Registros anecdóticos, que son descripciones factuales de los incidentes y acontecimientos significativos que el profesor ha observado en la vida de sus alumnos. Cada registro anecdótico se redacta inmediatamente después de que sucede.

Estudio de casos que representan una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de casos *únicos*. En el estudio de casos educativos corresponde a un análisis de aspectos de la vida del aula. Es un modo de informar sobre el estado de los proyectos que se han emprendido.

El diario como una herramienta general que se puede utilizar para favorecer objetivos educativos. Se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación, tanto por parte del profesor como del alumno.

Notas de campo que son aquellos apuntes, producto de la observación directa, que registran de manera sensible los acontecimientos que suceden en la investigación. No se estructuran rígidamente, lo que permite al investigador abrir las perspectivas a lo inesperado.

Cuestionarios, entrevistas, herramientas con cierta rigidez estructural útiles para reunir datos.

Fotografías consideradas como documentos prueba de la conducta humana en entornos naturales. Funcionan como las ventanas al mundo del acontecer de las escuelas en este caso.

Grabaciones en audio y video, herramientas que guardan de manera permanente los sonidos y las imágenes de la vida misma.

Listados de cotejo y verificación que son ayudas estructuradas para la observación directa. Su enfoque es muy útil cuando deben estar presentes condiciones específicas. Equivalen a una serie de preguntas que el investigador se plantea a sí mismo.

McKernan<sup>7</sup> presenta también algunos métodos de investigación basados en el análisis del discurso y la resolución de problemas, con herramientas tales como:

Análisis de contenido: se ocupa de investigar sobre el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación ubicados en cualquier tipo de materiales.

Análisis de documentos: una riqueza de datos se puede encontrar en documentos como textos, periódicos, relatorías, artículos, cartas, diarios, etc. que proporcionan al investigador hechos sobre el objeto de estudio que sirven para orientar los propósitos, la fundamentación, los antecedentes entre otros.

Análisis de documentos personales: se refiere al uso de aquellos textos producidos por el propio investigador en algún momento de su vida y que tienen relación con el objeto de estudio.

Tormenta de ideas: actividad de resolución de problemas en grupo cuyo propósito es producir una amplia variedad de ideas o soluciones posibles ante el planteamiento de una problemática. Fundamentalmente echa mano de la creatividad de los participantes para generar una gama de propuestas.

Debate de grupo: confrontación sustentada de ideas en torno a una temática. Su importancia radica en desarrollar el rol de los participantes para entablar una argumentación efectiva en el aula.

Estudio de problemas: implica un censo o estudio de los asuntos y problemas identificados por los participantes. Cumple una función democrática al permitir que todos tengan un rol dentro de la investigación. Compromete a un aprendizaje por investigación y motiva para explorar temas de interés.

Grupo de trabajo deliberativo: es un grupo de composición heterogénea que permite a los participantes aprender unos de otros, con la finalidad de desarrollar un compromiso con la tarea en la que ya están implicados.

Las herramientas descritas permitirán a los participantes del colectivo escolar acceder a la intencionalidad de la propuesta TEBES sobre el proceso de formación en la investigación, ya que dan paso a una mayor autonomía profesional para llevar a cabo propuestas pedagógicas de innovación o transformación en el quehacer cotidiano.

---

<sup>7</sup> *ibid.* P.p. 163-204

Los elementos metodológicos de la investigación-acción que han sido mencionados están presentes en los diferentes momentos de las dinámicas de las sesiones diseñadas para dar estructura al trabajo de los colectivos escolares, en la búsqueda de alternativas para replantear el ejercicio docente, desde el análisis, la reflexión y las actitudes creativas y propositivas, mismas que se reflejan al lograr la el desarrollo y la potenciación de ciertas capacidades mediante la aplicación de la estrategia, situación que se detalla en el siguiente apartado.

### 3.5 PERFILES Y COMPETENCIAS EN EL TRABAJO DEL COLECTIVO ESCOLAR.

En consideración a que la columna vertebral de este trabajo es la concepción constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza, es necesario retomar el sentido que adquiere el papel del profesor dentro de este enfoque el cual deja absolutamente de lado la idea del protagonismo docente en el aula y desecha la acción consistente en transmitir información para dar paso al diseño y la operación de experiencias didácticas que propicien la exploración, experimentación, solución de problemas, reflexión y propuestas sobre las tareas, compartir metas e intenciones, facilitar el aprendizaje, entre otras características inmersas en algunas áreas generales de las denominadas competencias docentes, cuyo desarrollo se torna prioritario para esta propuesta.

Aún cuando esta propuesta tiene la intención de aproximar a los participantes a la comprensión del tratamiento pedagógico sobre el currículum basado en competencias, es innegable que el desarrollo de la estrategia contempla a su vez la construcción de ciertas competencias profesionales en los integrantes del Colectivo Escolar.

Por ello se considera necesario presentar una visión ampliada sobre las generalidades del término “competencia”, en el doble sentido que adquiere en la presente estrategia: el desarrollo de competencias docentes como producto del trabajo del proyecto y la comprensión de su tratamiento en la escuela.

Díaz Barriga<sup>8</sup> hace referencia a estas áreas de competencia de la siguiente manera:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos programáticos.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

El perfil descrito sirve como base para proponer las competencias docentes que se pretenden desarrollar en la aplicación de la estrategia.

Por tanto, las competencias que se ponen en juego para coordinar la aplicación de la estrategia y sin perder de vista la función de la supervisión son:

---

<sup>8</sup> Díaz Barriga, Frida *et. al* (2001) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. P.p. 3- 9

PERSONALES	PROFESIONALES	PARA EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN
Para hacer crecer a las personas	Para transformar los conocimientos teóricos a prácticos.	Para trabajar en equipo
Para comunicarse	Para trabajar por el desarrollo de los participantes	Para adoptar una cultura hacia la calidad total
Para estimular y motivar a las personas	Para ser líder de excelencia	Para asumir la nueva tarea con visión, misión y valores definidos.
Para aprender de los demás	Para conocer y practicar innovaciones en la gestión directiva	Para romper paradigmas administrativos

Adaptada del Documento "La Supervisión Escolar y el Proyecto Escolar" 2001.

En cuanto a las competencias a desarrollar en los participantes del colectivo escolar, se proponen las siguientes<sup>9</sup>:

Competencias de comunicación: Procesos hacia el mejoramiento de la expresión oral y escrita, lectura y escucha.

Competencias para aprender a aprender: Comprenden las habilidades para la búsqueda de información, análisis y reflexión sobre la misma, utilizar materiales, generar ideas, hipótesis y predicciones, emplear analogías, desarrollar actitudes críticas y propositivas.

Competencias metacognitivas y autorreguladoras: Se trata de evaluar la propia ejecución, seleccionar una estrategia adecuada para solucionar un problema, enfocar la atención a un problema, decidir cuándo detener las actividades improcedentes, determinar el nivel propio de comprensión, transferir los aprendizajes de una situación a otra, atender las demandas de tarea, identificar los medios para lograr las metas, reconocer las capacidades propias y compensar las deficiencias.

Competencias sociales: Consistentes en cooperar y obtener cooperación, evitar conflictos interpersonales, motivar a otros, participar activa y competitivamente sin lastimar a los demás.

Las características que se han mencionado engranan con precisión a la visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, por lo que se pretenden generar mediante la puesta en marcha de las acciones contempladas en este trabajo.

A continuación se presenta el contenido curricular a abordar en la estrategia didáctica el cual se encuentra estrechamente vinculado con las áreas de competencia de las que se ha estado haciendo alusión.

<sup>9</sup> Díaz Barriga, Frida *et. al* (1997) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. P.p. 122-123

### 3.6 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: TECNICISMO, MODA Ó NECESIDAD.

En los tiempos más recientes de la actividad educativa formal, la escuela primaria ha sido objeto de un bombardeo de información, documentos, términos y propuestas pedagógicas que difícilmente han logrado su entendimiento y consolidación.

Uno de estos casos se refiere al llamado “Currículum basado en competencias”, que en los contados documentos emitidos por las instancias técnicas del nivel a los que sólo algunos docentes tienen acceso<sup>10</sup> se describe que:

“Una educación para la vida debe posibilitar el análisis y la reflexión de la realidad como una construcción social, en la que los conocimientos y los hechos culturales cobran sentido como esfuerzos humanos para dar respuestas a esta realidad cambiante y dinámica que presenta retos permanentes.

**Para enfrentar los retos cotidianos y mejorar la calidad de vida se requiere el manejo integrado de conceptos, habilidades, actitudes y valores articulados con la dimensión afectiva, valorativa y social, o sea de competencias para la vida**”. (Subrayado del autor)

El mismo texto reconoce el ser competente como “la capacidad de una persona para reconocer, analizar y resolver lo mismo situaciones de la vida cotidiana que otras novedosas o más complejas a partir de sus experiencias y conocimientos previos que se enriquecen de manera permanente”<sup>11</sup>, concepción que se esquematiza en el Cuadro Uno de la página siguiente:

Los siguientes párrafos hacen referencia a las aportaciones de algunos autores sobre el concepto de “competencia”:

“Una compleja estructura de atributos necesarios para una ejecución inteligente en situación particulares”  
Gonczi, Andrew. (s/f)

“Procesos exigidos por la sociedad hoy a la escuela para que las personas puedan integrarse a su paradigma global”. Mejía, Marco Raul. (1996).

“Capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural y social. Son ‘macrohabilidades’ que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (Saber hacer) y actitudinal (ser). Se desarrollan a través de un constante ejercicio individual y colectivo.” Pinto, Luisa (1996).

“Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos y valores que se requieren para desempeñar con éxito o con un determinado nivel de perfección, una tarea o conjunto de tareas.”  
Cerdeña, Hugo (2000).

<sup>10</sup> S.E.P. Coordinación Sectorial de Educación Primaria. (2001). Escuelas de tiempo completo. Mecanograma. México. P. 1

<sup>11</sup> *ibid.* P. 1

(CUADRO UNO)

### EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS



Cuando se educa con base en las competencias, las niñas y los niños pueden:

Interesarse por conocer más

Actuar de manera más decidida y eficaz

Atreverse a hacer cosas nuevas

Tener confianza en sí mismos y en que pueden aprender

Convivir mejor con los demás en un marco de valoración de lo diferente

Reconocer las situaciones pasadas para resolver adecuadamente otras nuevas

“Conjunto de comportamientos observables que facilitan el desarrollo eficaz de una determinada actividad laboral, en donde se integran el saber, o sea un conjunto de conocimientos; saber hacer como el conjunto de habilidades y destrezas; hacer o la capacidad de poner en práctica el conjunto de comportamientos adecuados, en función de las demandas específicas de la situación; saber estar como la capacidad de integrarse en un grupo, aceptando y cumpliendo sus normas; querer hacer, es decir, mostrar el interés y la motivación precisa para poner en juego el saber, el saber hacer, el hacer y el saber estar.” Pereda, S. (1995)

“La competencia es la combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos útiles directamente relacionados con un contexto profesional.” Pozner, Pilar (2000)

“Es una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.” Asorena Cao (1996)

“Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posee una persona y que le permiten la realización exitosa de una actividad.” Rodríguez y Feliú (1996)

“Capacidad de reconocer, analizar y resolver lo mismo situaciones conocidas de la vida cotidiana que otras novedosas o más complejas a partir de sus experiencias y conocimientos previos que se enriquecen de manera permanente.” Garduño, Teresita *et. al.* (2001)

De reciente publicación, un nuevo documento orientador hace referencia al concepto de las Necesidades Básicas de Aprendizaje como el sustento del tratamiento del currículum por competencias:

“Las necesidades básicas de aprendizaje pueden ser apreciadas desde dos perspectivas:  
Aprendizajes que respondan a las necesidades básicas de las personas y de los grupos sociales: **El aprendizaje para la vida.**  
Aprendizajes que permitan desarrollar/internalizar una matriz (estructura) de conocimientos interdependientes y autoestimulantes (generadores de asociaciones sin límite, criterios de razonamiento general, posibilitadores de analogías, argumentos lógicos, etc.) que faciliten y estimulen futuros procesos (autónomos o institucionalizados) de conocimiento. **El aprendizaje para continuar aprendiendo, el aprender a aprender**”<sup>12</sup> .

Asimismo, el texto identifica las siguientes necesidades de aprendizaje en las niñas y los niños que atiende la escuela primaria:

Comprender y analizar sus relaciones con la naturaleza que los rodea y con las personas con quienes conviven;	Ser usuarios eficientes de su lengua materna. Utilizar y disfrutar la lectura, la escritura y el habla;	Ser capaces de analizar, clasificar y organizar los elementos de una situación o un problema anticipando posibles soluciones;	Descubrir cómo se hacen las cosas y se resuelven los problemas, y utilizar en forma consciente esas estrategias en varios contextos;	Revalorarse a sí mismos y a los demás para fortalecer su identidad y aceptar las diferencias.
---	---	---	--	---

<sup>12</sup> S.E.P. Coordinación Sectorial de Educación Primaria. (2003). Modelo Educativo: Escuelas de Tiempo Completo. Orientaciones Técnicas. Mecanograma. México. P.p. 3-6

Para dar satisfacción a estos requerimientos se plantea una nueva organización programática a partir de los siguientes ejes curriculares:

- Comprensión del medio natural, social y cultural
- Comunicación
- Lógica – Matemática
- Aprender a aprender
- Actitudes y valores para la convivencia

El multicitado documento presenta un esquema de organización para cada uno de los ejes que contiene las competencias generales, mismas que representan los alcances que las niñas y los niños deberán cubrir durante la educación primaria; competencias por ciclos, que desmenuzan la competencia general de acuerdo con los grados escolares; indicadores que desempeño por ciclo, que permiten tener una visión ampliada de la forma en que se observa el avance de la competencia.

A partir de esta organización, y considerando que los docentes cuentan con el Plan y Programas como único documento oficial para guiar su práctica en el aula, la pregunta obligada que surge es: ¿qué hacer con los contenidos curriculares que el maestro tiene la obligación de cubrir en su grupo y que se presentan con una organización atomizada, es decir, por asignaturas?

Tomando como referencia la mirada planteada en el primer capítulo de este trabajo, en el que se describe la necesidad de diseñar mecanismos alternos para facilitar la colaboración profesional así como la formación de grupos autónomos de estudio, no es difícil reconocer la pertinencia de la intervención de las autoridades más cercanas al profesor de grupo -directivos de escuelas y supervisores de zona- mediante una propuesta de formación que permita al propio colectivo superar las necesidades pedagógicas hacia la búsqueda de respuestas a cuantos planteamientos surjan en el ejercicio profesional. Desde esta óptica, Directores y Supervisores se proyectan como importantes figuras de impulso hacia el crecimiento profesional de los grupos docentes que les han sido encomendados.

Las concepciones sobre el currículum basado en competencias hasta aquí presentadas son una mínima parte de la información con que se cuenta para llevar a cabo la estrategia y constituye el currículum a abordar durante la misma. Asimismo, se contemplan todas las posibilidades para integrar nuevos elementos derivados de la búsqueda de nuevos documentos, actitud que a su vez cumpliría con uno de los retos establecidos para este trabajo.

A continuación se presenta la organización de las acciones con las que se pretende dar cuerpo al trabajo del **colectivo escolar**, estrategia general diseñada para resolver el problema planteado al inicio de este capítulo.

**3.7 LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ACCIÓN: ESQUEMA, CRONOGRAMA Y CARTAS DESCRIPTIVAS.**

<b>ESTRATEGIA GENERAL: COLECTIVOS ESCOLARES.</b>			
<b>ESTRUCTURA:</b>	<b>PARTICIPANTES:</b>	<b>PERIODICIDAD:</b>	<b>LUGAR:</b>
Seis sesiones sabatinas de trabajo de 10:00 a 14:00 hs.	Directores de escuelas primarias de la Zona Escolar 051 interesados, e invitación abierta a Supervisores y Directores de otras zonas que deseen compartir un trabajo académico fuera de toda prescripción normativa.	El último sábado de cada bimestre. (Septiembre, Noviembre, Enero, Marzo, Mayo, Julio –un día después del fin de curso-)	Aula de usos múltiples de una escuela particular adscrita a la Zona 051.  El propuesto por los participantes.
<b>INSTRUMENTOS PARA SEGUIMIENTO</b>			
<b>PARCIALES</b>		<b>FINAL</b>	
Portafolios general para integrar las relatorías de cada sesión.  Portafolios individual con productos obtenidos en la misma.		Memoria con testimonios documentales y fotográficos.	

### CRONOGRAMA

ACCIONES	PARTICIPANTES	CONTENIDO	FECHA	ETAPA
<b>Presentación del proyecto e invitación a la participación.</b>	Directores de las escuelas de la Zona Escolar 051. Directores y Supervisores invitados de diferentes Sectores Escolares	Descripción del Proyecto	2003-08-15	Sensibilización
<b>Primera sesión</b>	Directores y Supervisores dispuestos a la experiencia	Necesidades Básicas de Aprendizaje Conceptualización de competencia	2003-09-27	Introductoria
<b>Segunda sesión</b>	Directores y Supervisores interesados	Organización por ejes curriculares	2003-11-29	Conceptualización
<b>Tercera sesión</b>	Directores y Supervisores interesados	Los contenidos programáticos en el desarrollo de competencias	2004-01-31	Aplicación
<b>Cuarta sesión</b>	Directores y Supervisores interesados	La planeación por competencias	2004-03-28	Aplicación
<b>Quinta sesión</b>	Directores y Supervisores interesados	Evaluación por competencias	2004-05-30	Aplicación
<b>Sexta sesión</b>	Directores y Supervisores interesados	Evaluación de la estrategia	2004-07-XX	Evaluación

**CARTA DESCRIPTIVA DE LA REUNIÓN INICIAL (2003-08-15)  
ETAPA SENSIBILIZACIÓN**

**PARTICIPANTES: DIRECTORES DE ESCUELA, SUPERVISORES DE ZONA INVITADOS**

**PROPÓSITO: AL TÉRMINO DE LA SESIÓN, LOS PARTICIPANTES CONOCERÁN LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DEL COLECTIVO ESCOLAR Y DECIDIRÁN SU INTERÉS EN PARTICIPAR.**

**META: CONSTRUIR LAS EXPECTATIVAS DEL COLECTIVO ESCOLAR MEDIANTE EL REGISTRO DE LOS POSIBLES PARTICIPANTES.**

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	FECHA	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Invitación	Convocar a los directivos de las escuelas de la Zona Escolar 051, a las Zonas Escolares circunvecinas, así como a los directivos adscritos a éstas.	Hacer llegar a cada posible participante una invitación a conocer el Proyecto.		2003-08-12	Invitaciones Fax Correo electrónico.	
Realización de la reunión	Que los participantes conozcan el trabajo que se realiza en el COLECTIVO ESCOLAR	Presentación de las características del COLECTIVO ESCOLAR, así como de los contenidos que se pretenden abordar durante el desarrollo de la propuesta, solicitando a los participantes sus comentarios, dudas, opiniones y sugerencias por escrito.	Comentarios, dudas, opiniones, sugerencias por escrito.	2003-08-15	Presentación Power Point Tríptico de información Tarjetas blancas Bolígrafos.	
Inscripción de interesados	Recoger información sobre aquellas personas que desean participar en la experiencia.	Solicitar a los interesados el llenado de una hoja de datos personales en la que se incluyan además, algunas precisiones sobre los tiempos con los que cuentan, los temas que les inquietan, la disposición de espacios para las sesiones, apoyos bibliográficos y materiales que puedan poner a disposición.	Registro de inscripción	2003-08-18 para entregar el registro	Cuestionarios para el registro. Bolígrafos Folders para iniciar la compilación de producciones.	

**CARTA DESCRIPTIVA DE LA PRIMERA SESIÓN (2003-09-27)  
ETAPA INTRODUCTORIA**

**PARTICIPANTES: DIRECTORES DE ESCUELA, SUPERVISORES DE ZONA INTERESADOS**

**PROPÓSITO: QUE LOS PARTICIPANTES SE APROXIMEN AL CONOCIMIENTO DE LAS IMPLICACIONES DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE Y A LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO “COMPETENCIA”**

**META: CADA PARTICIPANTE ELABORE SUS PROPIOS CONSTRUCTOS SOBRE LA TEMÁTICA PLANTEADA.**

**MICRO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA<sup>13</sup>: OBJETIVOS, ORGANIZADOR GRÁFICO C-Q-A, ORGANIZADOR TEXTUAL.**

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Integración del colectivo.	Identificar a los participantes entre sí.	Mediante la dinámica de presentación mutua, cada participante expresará lo que sabe de otro integrante del grupo. De acuerdo con la cantidad de participantes se juzgará la pertinencia de organizar equipos. Asimismo, se elegirá al relator de la sesión.	Reconocimiento de los nombres y características de los integrantes.	30 mins.	Ninguno	
Presentación del propósito de la sesión.	Sensibilizar a los participantes sobre la intención de la sesión	Presentación de una lámina con el propósito. Lectura del mismo. Comentarios y sugerencias.		10 mins.	Lámina con propósito	
Establecimiento de objetivos.	Generar las expectativas de los participantes a través del diseño de los objetivos.	Los integrantes reflexionarán sobre sus expectativas y diseñarán los objetivos que pretenden alcanzar en la sesión.	Producto individual con los objetivos diseñados. Lámina con los objetivos generales.	40 mins.	Hojas blancas Papel bond Marcadores	
Elaboración del Cuadro C-Q-A	Activar los conocimientos previos sobre la concepción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (N.B.A.) y de “competencia”	Invitar a los profesores a construir en equipo un cuadro en el que se manejen tres momentos del conocimiento: lo que sabemos (primera columna), lo que queremos saber (segunda columna) y lo que aprendimos (columna a llenar al término de la actividad)	Cuadro CQA con las dos primeras columnas elaboradas	50 mins.	Esquemas CQA en tamaño carta para los equipos.  Hoja bond con el esquema del cuadro CQA	Continúa...

<sup>13</sup> Con la finalidad de facilitar la comprensión e identificación de las microestrategias seleccionadas, se presenta un cuadro descriptivo en el Anexo A de este trabajo.

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
	Analizar el soporte documental sobre el contenido para ratificar, rectificar y enriquecer las aportaciones iniciales	<p>Invitar a los participantes a localizar, analizar y reflexionar sobre el planteamiento de las N.B.A., y el desarrollo de competencias, buscando la información correspondiente en los materiales bibliográficos con los que se cuenta.</p> <p>Dar libertad para que cada participante utilice sus propias estrategias de aprendizaje.</p> <p>Invitarle a construir la última columna del cuadro.</p> <p>Socialización del cuadro mediante comentarios sobre lo aprendido.</p>	Cuadro CQA completo	50 mins.	<p>Soportes bibliográficos.</p> <p>Papel bond</p> <p>marcadores</p>	<p>Soportes bibliográficos:</p> <p>Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, 1990.</p> <p>Torres, Rosa Ma. Qué y cómo aprender.</p> <p>Documento "Modelo Educativo: Escuelas de tiempo completo".</p> <p>Artículo: Mejía, Marco Raúl "Competencias y Habilidades para una escuela del Siglo XXI"</p> <p>Artículo: Pinto Cueto, Luisa Currículo por competencias: desafío educativo.</p>
Evaluación de los aprendizajes a través de un organizador textual (Problema-solución)	Verificar el nivel de alcance del propósito y la meta establecidos.	Solicitar a los participantes que se elabore un texto de problema – solución en donde planteen una práctica cotidiana que les represente un problema y la confronten con los aprendizajes logrados, realizando una propuesta breve que refleje la solución.	Producciones individuales	25 mins.	Hojas blancas Bolígrafos	
Evaluación de la sesión	Identificar los aspectos favorables y los obstáculos para la realización del trabajo.	Pedir a los participantes que registren sus opiniones en el instrumento diseñado para tal fin.	Hojas de evaluación de la sesión	10 mins.	Hojas de evaluación de la sesión.	
Establecimiento de tareas para la siguiente reunión	Diseñar los compromisos para la siguiente sesión.	Reflexionar con los participantes sobre las necesidades de la siguiente reunión		10 mins.		
Integración de los portafolios						

## CARTA DESCRIPTIVA DE LA SEGUNDA SESIÓN (2003-11-29) ETAPA DE CONCEPTUALIZACIÓN

**PARTICIPANTES: DIRECTORES DE ESCUELA, SUPERVISORES DE ZONA INTERESADOS**

**PROPÓSITO:** QUE LOS PARTICIPANTES CONOZCAN LA ORGANIZACIÓN POR EJES CURRICULARES, IDENTIFIQUEN SU RELACIÓN CON LOS ENFOQUES DE LAS ASIGNATURAS PROGRAMÁTICAS CORRESPONDIENTES Y DESCUBRAN LAS VENTAJAS DE ESTA ESTRUCTURA.

**META:** LOS PARTICIPANTES DISEÑEN, DE MANERA INDIVIDUAL Y GRUPAL, UN MAPA CONCEPTUAL SOBRE LA ORGANIZACIÓN POR EJES CURRICULARES Y LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA VIGENTE.

**MICRO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:** OBJETIVOS, ACTIVIDADES FOCALES INTRODUCTORIAS, DISCUSIÓN GUIADA, MAPA CONCEPTUAL, ORGANIZADOR GRÁFICO.

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Presentación del propósito de la sesión.	Sensibilizar a los participantes sobre la intención de la sesión	Nombramiento del relator de la sesión.  Revisión de los compromisos establecidos la sesión anterior.  Presentación de una lámina con el propósito. Lectura del mismo. Comentarios y sugerencias.		10 mins.	Lámina con propósito	
Establecimiento de objetivos.	Generar las expectativas de los participantes a través del diseño de los objetivos.	Los integrantes reflexionarán sobre sus expectativas y diseñarán los objetivos que pretenden alcanzar en la sesión.	Producto individual con los objetivos diseñados. Lámina con los objetivos generales.	30 mins.	Hojas blancas Papel bond Marcadores	
Actividad focal introductoria	Reactivar los aprendizajes de la sesión anterior sobre las Necesidades Básicas de Aprendizaje (N.B.A.) y la concepción de competencia”	Solicitar a los participantes que dispongan el texto que elaboraron en la evaluación de los aprendizajes de la sesión anterior que se encuentra en su portafolios, para intercambiarlo con alguno de sus compañeros.  Lectura individual de los problemas planteados en por los directivos.		45 mins.	Portafolios individuales Hojas blancas Hojas bond Marcadores	

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
		Crítica y comentarios en forma escrita y después grupal de forma oral, sobre los trabajos presentados, para concluir retomando en una lámina las concepciones de Necesidades Básicas de Aprendizaje y Competencias.	Redacciones con la crítica y comentarios al problema planteado por los integrantes.  Lámina con los constructos del grupo sobre N.B.A. y competencias.			
Discusión guiada	Conocer la organización programática por ejes curriculares e identificar las ventajas que ésta ofrece.	<p>Presentación del documento que contiene la organización por ejes curriculares para la educación primaria.</p> <p>Distribución del contenido a los participantes, entregando a cada uno de ellos, o por equipos (según el número de integrantes) las páginas correspondientes a cada eje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del medio natural, social y cultural</li> <li>- Comunicación</li> <li>- Lógica– Matemática</li> <li>- Aprender a aprender</li> <li>- Actitudes y valores para la convivencia.</li> </ul> <p>Análisis de la información.</p> <p>Organización del grupo para llevar a cabo una discusión guiada, eligiendo a un moderador, expresando la información recogida y los comentarios sobre la pertinencia, viabilidad y congruencia con las necesidades básicas de aprendizaje y el desarrollo de competencias en la escuela y su relación con los enfoques pedagógicos vigentes.</p>	<p>Aportaciones de los integrantes</p> <p>Resumen del moderador</p>	90 mins.	<p>Documento de Organización Curricular por Competencias</p> <p>Material individual en fotocopias</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Plan y Programas de Educación Primaria 1993 (5 ejemplares)</p>	Continúa...

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Evaluación de los aprendizajes a través de un mapa conceptual	Verificar el nivel de alcance del propósito y la meta establecidos.	Solicitar a los participantes que elaboren de manera individual un mapa conceptual que refleje sus aprendizajes sobre la temática trabajada.  Invitarles a compartir y enriquecer su producción.	Mapas conceptuales	40 mins.	Hojas blancas Bolígrafos	
Evaluación de la sesión	Identificar los aspectos favorables y los obstáculos para la realización del trabajo.	Pedir a los participantes que registren sus opiniones en el instrumento diseñado para tal fin.	Hojas de evaluación de la sesión	10 mins.	Hojas de evaluación de la sesión.	
Establecimiento de tareas para la siguiente reunión	Diseñar los compromisos para la siguiente sesión.	Reflexionar con los participantes sobre las necesidades de la siguiente reunión		10 mins.		
<p><b>TAREA:</b> Intentar llevar un diario en el que se registren aquellas situaciones relevantes para la temática, derivado de las visitas de observación a los grupos.  Si se presentara un caso especial que posibilite una reflexión del colectivo, registrarlo como Estudio de Caso y llevarlo a la siguiente sesión.</p>						
Integración de los portafolios						

**CARTA DESCRIPTIVA DE LA TERCERA SESIÓN (2004-01-31)  
ETAPA DE APLICACIÓN**

**PARTICIPANTES: INTEGRANTES DEL COLECTIVO, DIRECTORES INVITADOS**

**PROPÓSITO:** QUE LOS PARTICIPANTES CORRELACIONEN LAS COMPETENCIAS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA, LAS COMPETENCIAS DE CICLO Y LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO CON LAS ASIGNATURAS Y CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS DEL PLAN VIGENTE.

**META:** LOS PARTICIPANTES ELABOREN LIBREMENTE UN ESQUEMA DE CORRELACIÓN PARA UN EJE CURRICULAR Y UN CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ARES Y LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA VIGENTE.

**MICRO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:** OBJETIVOS, ANALOGÍAS, PREGUNTAS INTERCALADAS, ESQUEMA CONCEPTUAL, ORGANIZADOR TEXTUAL.

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Presentación del propósito de la sesión.	Sensibilizar a los participantes sobre la intención de la sesión	Nombramiento del relator de la sesión.  Revisión de los compromisos establecidos la sesión anterior.  Presentación de una lámina con el propósito. Lectura del mismo. Comentarios y sugerencias.		10 mins.	Lámina con propósito	
Establecimiento de objetivos.	Generar las expectativas de los participantes a través del diseño de los objetivos.	Los integrantes reflexionarán sobre sus expectativas y diseñarán los objetivos que pretenden alcanzar en la sesión.	Producto individual con los objetivos diseñados. Lámina con los objetivos generales.	30 mins.	Hojas blancas Papel bond Marcadores	
Establecimiento de analogías	Reactivar los aprendizajes de la sesión anterior sobre los Ejes Curriculares y sus contenidos.	Elección de un moderador de la actividad.  Pedir a los participantes que presenten el diario de campo que realizaron y el estudio de caso si lo hubieran tenido.  Exposición oral de su trabajo y establecimiento de analogías con el tratamiento por Ejes Curriculares revisado en la sesión anterior.	Diario de campo Estudio de caso Notas del moderador	50 mins.	Hojas blancas	Continúa...

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
		Preguntas intercaladas por todos los participantes.	Preguntas escritas			
Elaboración de un esquema conceptual	Dar una aplicación práctica a los contenidos trabajados durante las sesiones	<p>Tomando como base el trabajo en equipo, solicitar a los integrantes que seleccionen un eje curricular (aquel en que se coincida que tiene mayores dificultades para su comprensión)</p> <p>Elaborar en forma conjunta un ejemplo de correlación de los siguientes elementos: Eje – competencia – indicadores – asignatura(s) – contenido(s) mediante preguntas intercaladas por el coordinador de la sesión.</p> <p>Una vez clarificada la dinámica, solicitar a los participantes que intenten realizar una integración de los elementos mencionados, seleccionado por criterio personal el eje y el grado de aplicación, en un esquema que les resulte funcional.</p> <p>Socialización de sus producciones en pequeños grupos. (según el número de integrantes)</p>	<p>Esquema grupal para ejemplificar</p> <p>Esquema individual</p>	90 mins.	<p>Currículo por competencias para la educación primaria.</p> <p>Plan y programas de educación primaria 1993</p> <p>Hojas bond</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas blancas</p>	
Evaluación de los aprendizajes con un organizador textual	Verificar el nivel de alcance del propósito y la meta establecidos.	Solicitar a los participantes que realicen una crítica escrita al esquema elaborado por algún compañero, así como que expresen sus comentarios de la misma forma.	Crítica y comentarios por escrito	40 mins.	Hojas blancas Bolígrafos	

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Evaluación de la sesión	Identificar los aspectos favorables y los obstáculos para la realización del trabajo.	Pedir a los participantes que registren sus opiniones en el instrumento diseñado para tal fin.	Hojas de evaluación de la sesión	10 mins.	Hojas de evaluación de la sesión.	
Establecimiento de tareas para la siguiente reunión	Diseñar los compromisos para la siguiente sesión.	Reflexionar con los participantes sobre las necesidades de la siguiente reunión		10 mins.		
<p>TAREA:</p> <p>Diseñar un listado de cotejo y verificación para la orientación del Registro de Avance Programático de los maestros de la escuela o zona a cargo.</p>						
Integración de los portafolios						

## CARTA DESCRIPTIVA DE LA CUARTA SESIÓN (2004-03-28) ETAPA DE APLICACIÓN

**PARTICIPANTES: INTEGRANTES DEL COLECTIVO, DIRECTORES INVITADOS**

**PROPÓSITO:** QUE LOS PARTICIPANTES ELABOREN UN DISEÑO DE PLANEACIÓN EN EL QUE INVOLUCREN LOS EJES CURRICULARES, LAS COMPETENCIAS DE GRADO Y CICLO, LAS ASIGNATURAS, LOS CONTENIDOS Y LOS MATERIALES DE APOYO PARA DOCENTES Y ALUMNOS.

**META:** LOS PARTICIPANTES ELABOREN UNA PROPUESTA INDIVIDUAL Y UNA GRUPAL PARA EL REGISTRO DE AVANCE PROGRAMÁTICO.

**MICRO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:** OBJETIVOS, ORGANIZADORES PREVIOS, PREGUNTAS INTERCALADAS, ORGANIZADOR TEXTUAL.

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Presentación del propósito de la sesión.	Sensibilizar a los participantes sobre la intención de la sesión	Nombramiento del relator de la sesión.  Revisión de los compromisos establecidos la sesión anterior.  Presentación de una lámina con el propósito. Lectura del mismo. Comentarios y sugerencias.		10 mins.	Lámina con propósito	
Establecimiento de objetivos.	Generar las expectativas de los participantes a través del diseño de los objetivos.	Los integrantes reflexionarán sobre sus expectativas y diseñarán los objetivos que pretenden alcanzar en la sesión.	Producto individual con los objetivos diseñados. Lámina con los objetivos generales.	20 mins.	Hojas blancas Papel bond Marcadores	
Organizador previo	Activar los aprendizajes de la sesión anterior sobre los elementos curriculares trabajados y su relación con las prácticas docentes de las escuelas a su cargo.	Elección de un moderador de la actividad.  Pedir a los participantes que presenten y comenten el listado de cotejo y verificación que diseñaron para la supervisión de los Registros de Avance Programático de los profesores a su cargo.  El moderador registre en una lámina aquellos puntos que se consideren	Listados de cotejo y verificación.  Lámina de producción grupal	60 mins.	Hojas bond Marcadores	Continúa...

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
		relevantes o comunes a las producciones presentadas.  Expresar algunas conclusiones sobre lo expresado por todos los integrantes.				
Organizador textual (propuesta para la planeación)	Realizar propuestas para el diseño de un esquema de planeación; comprender el sentido de su llenado.	En equipo, y a través de un debate, diseñar un esquema para ser utilizado como Registro de Avance Programático, en el que se consideren todos los elementos que se han venido revisando, incorporando en esta planeación los materiales de apoyo para el maestro y los libros de texto para los alumnos. Realizar un ejemplo de llenado para un grado específico.	Diseño y llenado grupal de un esquema de planeación	100 mins.	Currículo por competencias para la educación primaria.  Plan y programas de educación primaria 1993.  Libros del alumno  Libros del maestro  Ficheros didácticos  Hojas bond  Marcadores	
Evaluación de los aprendizajes con un organizador textual	Verificar el nivel de alcance del propósito y la meta establecidos.	Solicitar a los participantes que realicen un ejemplo de planeación con ejes, competencias y contenidos diferentes para cada uno..	Planeación individual	30 mins.	Mismos materiales  Hojas blancas Bolígrafos	
Evaluación de la sesión	Identificar los aspectos favorables y los obstáculos para la realización del trabajo.	Pedir a los participantes que registren sus opiniones en el instrumento diseñado para tal fin.	Hojas de evaluación de la sesión	10 mins.	Hojas de evaluación de la sesión.	
Establecimiento de tareas para la siguiente reunión	Diseñar los compromisos para la siguiente sesión.	Reflexionar con los participantes sobre las necesidades de la siguiente reunión		10 mins.		
TAREAS:						
Realizar un registro anecdótico sobre las experiencias de evaluación con los maestros de grupo, surgidas durante el intervalo. Búsqueda de información sobre la evaluación de las competencias.						
Integración de los portafolios						

**CARTA DESCRIPTIVA DE LA QUINTA SESIÓN (2004-05-30)  
ETAPA DE APLICACIÓN**

**PARTICIPANTES: INTEGRANTES DEL COLECTIVO, DIRECTORES INVITADOS**

**PROPÓSITO: QUE LOS PARTICIPANTES ARRIBEN AL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS PARA LA ESCUELA PRIMARIA.**

**META: LOS PARTICIPANTES ELABOREN UNA PROPUESTA INDIVIDUAL PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.**

**MICRO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: OBJETIVOS, DISCUSIÓN GUIADA, SEÑALIZACIONES, CUADRO SINÓPTICO, RESUMEN.**

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Presentación del propósito de la sesión.	Sensibilizar a los participantes sobre la intención de la sesión	Nombramiento del relator de la sesión.  Revisión de los compromisos establecidos la sesión anterior.  Presentación de una lámina con el propósito. Lectura del mismo. Comentarios y sugerencias.		10 mins.	Lámina con propósito	
Establecimiento de objetivos.	Generar las expectativas de los participantes a través del diseño de los objetivos.	Los integrantes reflexionarán sobre sus expectativas y diseñarán los objetivos que pretenden alcanzar en la sesión.	Producto individual con los objetivos diseñados. Lámina con los objetivos generales.	20 mins.	Hojas blancas Papel bond Marcadores	
Discusión guiada	Activar los aprendizajes y confrontarlos con el cotidiano escolar.	Elección de un moderador de la actividad.  Pedir a los participantes que presenten y comenten su registro anecdótico sobre la evaluación en la escuela que dirigen, expresando sus críticas, comentarios y sugerencias al trabajo de los docentes.  El moderador registre las ideas principales de las intervenciones.  Lectura del resumen de ideas.	Registros anecdóticos	40 mins.	Hojas blancas bolígrafos	

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Señalizaciones	Realizar una búsqueda de información e identificar ideas principales en los textos.	<p>Solicitar a los participantes que presenten los materiales que hubieren encontrado sobre la evaluación de competencias en la escuela.</p> <p>Poner a disposición los materiales sobre la temática con que se cuenta.</p> <p>Pedir a los integrantes que identifiquen en los textos aquellas informaciones que resulten pertinentes para el desarrollo de competencias.</p> <p>Registrar estas premisas en una tormenta de ideas escrita en una lámina.</p>	Lámina con ideas principales de los textos.	50 mins.	<p>Libros del maestro</p> <p>Ficheros didácticos</p> <p>Material bibliográfico</p> <p>Hojas bond</p> <p>Marcadores</p>	
Cuadro Sinóptico	Identificar elementos prácticos para la evaluación de competencias	En equipo, los participantes elaboren un cuadro sinóptico que esquematice los elementos a considerar en la evaluación de competencias. Diseñen algún ejemplo y lo comenten.	Cuadro sinóptico en lámina	60 mins.	<p>Hojas bond</p> <p>Marcadores</p>	
Evaluación de los aprendizajes con un organizador textual	Verificar el nivel de alcance del propósito y la meta establecidos.	<p>Distribuir a los participantes una prueba objetiva utilizada en la escuela primaria, con una visión eminentemente informativa.</p> <p>Invitarles a replantear la evaluación que se pretendió realizar y presentar una propuesta individual.</p>	Propuesta individual de evaluación	30 mins.	<p>Pruebas objetivas de algunos grupos.</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Materiales de apoyo didáctico</p>	
Evaluación de la sesión	Identificar los aspectos favorables y los obstáculos para la realización del	Pedir a los participantes que registren sus opiniones en el instrumento diseñado para tal fin.	Hojas de evaluación de la sesión	10 mins.	Hojas de evaluación de la sesión.	

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Establecimiento de tareas para la siguiente reunión	Diseñar los compromisos para la siguiente sesión.	Reflexionar con los participantes sobre las necesidades de la siguiente reunión		10 mins.		
TAREA:						
Elaborar una propuesta de orientación a maestros frente a grupo sobre el desarrollo de competencias en la escuela primaria.						
Integración de los portafolios						

**CARTA DESCRIPTIVA DE LA SEXTA SESIÓN (2004-07-\_\_ )  
EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA**

**PARTICIPANTES: INTEGRANTES DEL COLECTIVO, DIRECTORES INVITADOS**

**PROPÓSITO:** QUE LOS PARTICIPANTES EVALÚEN EL TRABAJO REALIZADO DURANTE LAS SESIONES Y SE RETROALIMENTE EL DISEÑO.

**META:** LOS PARTICIPANTES REALICEN SU AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA MEDIANTE LOS INSTRUMENTOS PROPUESTOS.

**MICRO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:** OBJETIVOS, APRENDIZAJE COMO INVESTIGACIÓN.

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Presentación del propósito de la sesión.	Sensibilizar a los participantes sobre la intención de la sesión	Nombramiento del relator de la sesión.  Revisión de los compromisos establecidos la sesión anterior.  Presentación de una lámina con el propósito. Lectura del mismo. Comentarios y sugerencias.		10 mins.	Lámina con propósito	
Establecimiento de objetivos.	Generar las expectativas de los participantes a través del diseño de los objetivos.	Los integrantes reflexionarán sobre sus expectativas y diseñarán los objetivos que pretenden alcanzar en la sesión.	Producto individual con los objetivos diseñados. Lámina con los objetivos generales.	20 mins.	Hojas blancas Papel bond Marcadores	
Aprendizaje como investigación	Provocar el análisis, la reflexión, la crítica, la autocrítica y la generación de propuestas.	Elección de un moderador de la actividad.  Pedir a los participantes que revisen su portafolios con las producciones recabadas durante todas las sesiones.  A partir de su reflexión, proceder al llenado de los instrumentos propuestos en el capítulo correspondiente a la Evaluación de la Estrategia.	Instrumentos de seguimiento y evaluación de la estrategia.	90 mins.	Portafolios individual de producciones  Portafolios del grupo  Instrumentos de seguimiento y evaluación de la estrategia	

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA	PRODUCTO ESPERADO	TIEMPOS PREVISTOS	RECURSOS MATERIALES	OBSERVACIONES
Argumentación	Socializar el producto final	Presentar al colectivo la propuesta de orientación a los profesores de grupo para el desarrollo de competencias en la escuela primaria	Propuesta de orientación	120 mins.	Propuestas Proyector de acetatos Acetatos	
Propuestas de trabajo para el curso escolar siguiente.						

En el siguiente capítulo se presenta una reflexión sobre las acciones diseñadas para la evaluación de las sesiones y de la estrategia en general, así como los instrumentos que le dan forma a esta etapa.

#### **4. EVALUAR... ¿PARA QUÉ? RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE PROCESOS Y RESULTADOS DEL COLECTIVO ESCOLAR.**

##### **4.1 UN PARÉNTESIS NECESARIO PARA DIMENSIONAR EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS SESIONES Y DE LA ESTRATEGIA GENERAL.**

Hablar de evaluación no es cosa fácil. En el ámbito de la escolarización formal y durante mucho tiempo, el término se ha circunscrito a un ejercicio de control y poder mediante el cual se ha estimulado la homogeneización de resultados, la selectividad de los individuos y la carrera por la cifra, perdiendo de vista el objeto real del aprendizaje.

Sin embargo, la visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza abre una gama de posibilidades para echar una mirada a los procesos por encima de los productos, así como al rescate del reconocimiento de los aspectos cualitativos que suceden durante el desarrollo de los aprendizajes.

Al respecto, Cerda Gutiérrez<sup>1</sup> expresa que:

“La evaluación era una extensión de las corrientes positivista y conductistas dominantes en las primeras décadas de nuestro siglo y en general era sinónimo de medir, en el mejor sentido cuantitativo... Con los años y gracias al trabajo y a las investigaciones de diversos autores, la evaluación dejó de ser un instrumento de control para transformarse una herramienta vinculada con la problematización de los valores y el sentido que tienen éstos en la situación observada. Existe consenso entre los autores que la evaluación más que un instrumento de medir o producir conocimientos, es fundamentalmente una experiencia investigativa”

Al amparo de estos conceptos surge la necesidad de repensar la evaluación con una intención retroalimentadora más que acumulativa, por lo que inicialmente se hace referencia a las concepciones de Casanova<sup>2</sup> en las que considera que:

“La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando —nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados— Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo, en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores.”

<sup>1</sup> Cerda, Hugo. (2000) La evaluación como experiencia total. Magisterio. Bogotá. P.p. 73-75

<sup>2</sup> Casanova, María Antonia ( 1998) La evaluación educativa. Biblioteca para la actualización del Magisterio. México. P. 80

Desde esta perspectiva, se considera que el tipo de evaluación a procesarse dentro de la presente propuesta responde a un enfoque de corte cualitativo, que de acuerdo con lo expresado por Hernández<sup>3</sup>:

“...Busca obtener información de sujetos, comunidades, contextos, variables o situaciones en profundidad, en las propias palabras, definiciones o términos de los sujetos en su contexto. El investigador cualitativo utiliza una postura reflexiva y trata, lo mejor posible, de minimizar sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociados con el tema de estudio. Los datos cualitativos consisten en la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes mentales, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos y conductas reservadas de las personas, ya sea de manera individual o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos para comprenderlos y así responder a preguntas de investigación o generar conocimiento”.

En este enfoque, la observación cualitativa conceptualizada por el mismo autor como una técnica de recolección de datos cuya finalidad es explorar y definir ambientes, juega un papel relevante ya que, de acuerdo con esta postura, implica adentrarse activamente y con profundidad en situaciones sociales, así como mantener una permanente reflexión y estar al pendiente de los detalles, los sucesos, los eventos y las interacciones, definiéndose sus propósitos fundamentales en los siguientes términos:

- a) Indagar ambientes, contextos, etc.
- b) Describir comunidades, contextos o ambientes y sus actividades.
- c) Comprender procesos, interrelaciones y contextos sociales y culturales en que se desarrollan las experiencias humanas.
- d) Identificar problemas.
- e) Generar hipótesis para futuros estudios.

Estas revisiones obligan al diseño de instrumentos que permitan una aproximación a los elementos conceptuales descritos, así como realizar los ajustes pertinentes al trabajo del colectivo escolar en este caso, con un enfoque eminentemente cualitativo tendiente a la mejora del proceso, por lo que para este fin se seleccionaron las siguientes técnicas de observación<sup>4</sup>:

Escalas estimativas: se emplean para evaluar comportamientos en términos de actitudes, hábitos de trabajo, integración grupal; habilidades; desempeño en aplicación y transferencias de aprendizajes, etc. Se estructuran en dos ejes constituidos por los rasgos a evaluar y por los matices diferenciales en que se manifiestan los rasgos; éste último puede presentarse de distinta manera, en forma numérica gráfica o descriptiva interpretativa, siendo esta última un estilo en que cualitativamente se explica la conducta que se propone evaluar con mayor amplitud.

<sup>3</sup> Hernández, R. *et. al* (2003) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México. P.p. 446-464

<sup>4</sup> Saavedra, Manuel. (2001) Técnicas e instrumentos de evaluación psicoeducativa. Pax. México. P.p. 92-94

En este enfoque, las escalas estimativas son las más recomendables ya que la descripción del rasgo o la característica evita que el observador les asigne un significado personal. Son interpretativas porque a cada descripción corresponde un juicio de valor y un nivel.

Para Casanova<sup>5</sup>, la escala de valoración es uno de los instrumentos que permite hacer el seguimiento de la evaluación cualitativa, y que consiste en un registro de datos en el que se reflejan los objetivos o indicadores -de manera ordenada y sistemática- que pretenden evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse de una manera descriptiva entre otras.

La escala descriptiva –expresa la autora- valora mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de consecución de un objetivo o la valoración de un indicador determinado. En su aplicación a la evaluación de aprendizajes es un registro que ofrece una rica información acerca de la consecución paulatina de los objetivos previstos y del momento en que se encuentran los participantes durante el camino hacia esos objetivos. Por ellos, es un instrumento perfectamente válido para evaluar los procesos y registrar de modo continuo la evolución que se va produciendo en el alumnado, teniendo como referencia los objetivos que debe alcanzar.

Como un dato adicional, Casanova condiciona la formulación de los indicadores a una expresión clara, concreta, directa, unívoca, de modo que permitan su observación u obtención por otros medios sin ambigüedades ni posibles desviaciones del aspecto central.

Los instrumentos que se han diseñado para dar seguimiento y evaluación se fundamentan en los aspectos técnicos hasta aquí señalados, presentándose a continuación en dos secciones:

- † La primera reúne aquéllos que serán utilizados durante el desarrollo de las sesiones de trabajo, constando de un formato que registra el seguimiento y valoración de las acciones de los participantes y otro más en el ellos registrarán sus apreciaciones personales sobre la evolución de las acciones.
- † La segunda sección presenta, en primera instancia, un esquema organizativo del proceso que señala el inicio del plan de evaluación de la estrategia general, para dar paso después a cada uno de los instrumentos con los que se pretende operativizar el proceso.

---

<sup>5</sup> *Op. Cit.* P.p. 163-176







## EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA SESIÓN

Estimado integrante del colectivo escolar:

Con la finalidad de fortalecer el trabajo del colectivo se solicita respuestas con veracidad a los siguientes planeamientos:

1) ¿Consideras que la organización de la sesión es la más adecuada?

---

---

---

2) ¿Se cumplen los propósitos y las metas establecidas?

---

---

---

3) ¿El diseño de las actividades te permite consolidar aprendizajes significativos?

---

---

---

4) ¿Las estrategias de enseñanza resultan efectivas para tu estilo de aprendizaje?

---

---

---

5) ¿Te resulta atractivo participar en esta dinámica?

---

---

---

6) ¿Qué dificultades enfrentas para el desarrollo del trabajo del colectivo?

---

---

---

7) ¿Cuáles son tus comentarios o sugerencias hacia el mejoramiento de las sesiones?

---

---

---







## EVALUACIÓN DE LA CUARTA SESIÓN

**Estimado integrante del Colectivo Escolar:**

Tu participación en la sesión es muy valiosa.

Por favor, selecciona la opción que te resulte más próxima para evaluar tus experiencias en el trabajo del Colectivo, anotando en la escala del 1 al 5, una X al 1 como mínimo nivel de desarrollo y al 5 como máximo.

a) Se cumplen los propósitos de la sesión	1	2	3	4	5
b) Los objetivos que plantea el grupo son alcanzados	1	2	3	4	5
c) Las tareas son factibles de presentar	1	2	3	4	5
d) La crítica de los demás es constructiva y propositiva	1	2	3	4	5
e) Cada vez logro una mejor comprensión del desarrollo de competencias en la escuela primaria	1	2	3	4	5
f) La dinámica para el diseño de planeación fue apropiada.	1	2	3	4	5
g) Se me facilita organizar la planeación con el esquema propuesto	1	2	3	4	5
h) Articulo adecuadamente los materiales de apoyo y libros de texto al desarrollo de competencias	1	2	3	4	5
i) Actualmente cuento con mayores elementos para orientar a los profesores a mi cargo sobre el desarrollo de competencias.	1	2	3	4	5
j) Tengo elementos para diseñar otra alternativa de planeación en competencias.	1	2	3	4	5

COMENTARIOS ADICIONALES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## EVALUACIÓN DE LA QUINTA SESIÓN

**Estimado integrante del Colectivo Escolar:**

Tu participación en la sesión es muy valiosa.

Por favor, registra tus ideas en los espacios correspondientes, según la categoría señalada en cada uno.

ASPECTOS FAVORABLES DE LA SESIÓN:
ASPECTOS DESFAVORABLES DE LA SESIÓN:
APRENDIZAJES LOGRADOS DURANTE LA SESIÓN:
LO QUE FALTÓ POR ALCANZAR EN LA SESIÓN:

### 4.3. EL PLAN DE EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL.

<b>OBJETO A EVALUAR: EL COLECTIVO ESCOLAR</b>					
<b>CONTEXTO A EVALUAR</b>	<b>RASGOS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>TIEMPOS</b>	<b>DOCUMENTOS A RESCATAR</b>	<b>POSIBILIDAD DE AJUSTE</b>
Motivación para formar parte del colectivo escolar (Sensibilización)	Calidad de la información Interés Pertinencia Viabilidad	Registro de Indicadores para la sesión inicial.	Segunda mitad del mes de agosto de 20003	Registro de observación. Hojas de comentarios y sugerencias. Solicitud de inscripción.	Diseño de la sesión Ampliación de la información Mejoramiento de la presentación
Trabajo en colectivo	Asistencia Integración Colaboración Participación Compromiso Interés Valores	Registro permanente de indicadores	Al finalizar cada una de las sesiones.  Objetivo de la sesión 6	Instrumentos de evaluación de cada una de las sesiones.  Relatorías	Reforzamiento de las dinámicas de integración.  Prácticas frecuentes de trabajo en equipo.
Aprender a aprender	Búsqueda de información Capacidad de análisis Capacidad de reflexión Juicio crítico Propuestas Manejo de contenidos Aplicación práctica de aprendizajes Metacognición Autorregulación	Registro permanente de indicadores	Al finalizar cada una de las sesiones.  Objetivo de la sesión 6	Instrumentos de evaluación de cada una de las sesiones.  Relatorías  Productos de las sesiones	Valorar las secuencias didácticas, la tabla de contenidos, los materiales, las dinámicas de trabajo.
Productos finales generados	Claridad Pertinencia Viabilidad Organización	Registro de indicadores	Sesión final	Propuesta de orientación a profesores frente a grupo	Reestructuración de la estrategia

## REGISTRO DE INDICADORES PARA LA ETAPA DE SENSIBILIZACIÓN

Fecha de realización de la sesión de sensibilización: \_\_\_\_\_

Cantidad de personas convocadas: \_\_\_\_\_

Cantidad de personas asistentes: \_\_\_\_\_

Cantidad de personas que desean participar: \_\_\_\_\_

Escala de evaluación:

- ☺ En todos los casos
- 😐 En la mayoría de los casos
- ☹ En pocos casos
- ☐ En ningún caso

Anotar una X en la columna que corresponda según el nivel de desarrollo del indicador.

INDICADORES	☺	😐	☹	☐
1. Las invitaciones fueron distribuidas en tiempo y forma.				
2. Asistieron a la reunión todas las personas convocadas				
3. Los asistentes recibieron información suficiente y clara sobre la intención de la integración del colectivo escolar.				
4. Los asistentes expresaron sus dudas, comentarios, sugerencias e inquietudes				
5. El tríptico sobre la estrategia respondió a las necesidades de información de los asistentes				
6. Se recabaron las solicitudes de inscripción oportunamente				
7. El material para la sesión fue suficiente				
8. Los asistentes permanecieron durante toda la sesión				
9. Los asistentes reflejaron gusto e interés por este tipo de trabajo				
10. Los asistentes se inscribieron al Colectivo Escolar				

## REGISTRO PERMANENTE DE INDICADORES

### RASGO: TRABAJO EN COLECTIVO

**INSTRUCCIONES:** Anotar  en el espacio que corresponde a la propuesta presentada.

Escala de evaluación: TC – Totalmente construido    VC – En vías de construcción    NA - Necesita ajuste

INDICADORES	SESIÓN 1			SESIÓN 2			SESIÓN 3			SESIÓN 4			SESIÓN 5			SESIÓN 6		
	TC	VC	NA															
Número de asistentes a la sesión.																		
1. Los participantes se integran al colectivo sin dificultad																		
2. Los participantes aceptan y son aceptados por los demás.																		
3. Los participantes escuchan y son escuchados por los demás.																		
4. Los participantes expresan sus comentarios con libertad y respeto.																		
5. Los participantes colaboran activamente en las tareas propuestas.																		
6. Las participaciones de los integrantes son pertinentes y relevantes para el trabajo propuesto																		
7. Los participantes cumplen con los compromisos y las tareas establecidos																		
8. Los participantes se muestran interesados en el trabajo propuesto.																		
9. El equipo ha desarrollado valores de convivencia y trabajo																		
10. Los integrantes comparten sus experiencias, materiales, etc.																		

## INSTRUMENTO FINAL DE EVALUACIÓN

### CONCENTRADO DE DATOS ORIGINADOS EN EL REGISTRO PERMANENTE DE INDICADORES DEL RASGO “TRABAJO EN COLECTIVO”

ESCALA DE EVALUACIÓN:

TC – Totalmente construido  
VC – En vías de construcción  
NA - Necesita ajuste

INDICADORES	PROMEDIOS DE RENDIMIENTO		
	TC	VC	NA
Promedio de asistentes a la sesión.			
1. Los participantes se integran al colectivo sin dificultad			
2. Los participantes aceptan y son aceptados por los demás.			
3. Los participantes escuchan y son escuchados por los demás.			
4. Los participantes expresan sus comentarios con libertad y respeto.			
5. Los participantes colaboran activamente en las tareas propuestas.			
6. Las participaciones de los integrantes son pertinentes y relevantes para el trabajo propuesto			
7. Los participantes cumplen con los compromisos y las tareas establecidos			
8. Los participantes se muestran interesados en el trabajo propuesto.			
9. El equipo ha desarrollado valores de convivencia y trabajo			
10. Los integrantes comparten sus experiencias, materiales, etc.			

## REGISTRO PERMANENTE DE INDICADORES

### RASGO: APRENDER A APRENDER

**INSTRUCCIONES:** Anotar  en el espacio que corresponde a la propuesta presentada.

Escala de evaluación: TC – Totalmente construido    VC – En vías de construcción    NA - Necesita ajuste

INDICADORES	SESIÓN 1			SESIÓN 2			SESIÓN 3			SESIÓN 4			SESIÓN 5			SESIÓN 6			
	TC	VC	NA																
1. Los participantes evidencian competencias para búsqueda e identificación de información.																			
2. Los participantes desarrollan la capacidad de análisis de la práctica docente y de la información recogida.																			
3. Los participantes reflexionan con profundidad sobre las temáticas propuestas.																			
4. Los participantes construyen apreciaciones críticas que favorecen el trabajo																			
5. Los participantes construyen propuestas pertinentes y viables a los aprendizajes promovidos por la estrategia.																			
6. Los participantes logran aprendizajes sobre los contenidos curriculares propuestos.																			
7. Los participantes reflejan la aplicación práctica de sus aprendizajes en los productos de las sesiones y en las tareas.																			
8. Los integrantes identifican sus estilos de aprendizaje																			
9. Los participantes ponen en juego sus propias estrategias de aprendizaje																			
10. Los participantes evidencian el manejo de estrategias de autorregulación																			

## INSTRUMENTO FINAL DE EVALUACIÓN

### CONCENTRADO DE DATOS ORIGINADOS EN EL REGISTRO PERMANENTE DE INDICADORES DEL RASGO “APRENDER A APRENDER”

ESCALA DE EVALUACIÓN:

TC – Totalmente construido  
VC – En vías de construcción  
NA - Necesita ajuste

INDICADORES	PROMEDIOS DE RENDIMIENTO		
	TC	VC	NA
1. Los participantes evidencian competencias para búsqueda e identificación de información.			
2. Los participantes desarrollan la capacidad de análisis de la práctica docente y de la información recogida.			
3. Los participantes reflexionan con profundidad sobre las temáticas propuestas.			
4. Los participantes construyen apreciaciones críticas que favorecen el trabajo			
5. Los participantes construyen propuestas pertinentes y viables a los aprendizajes promovidos por la estrategia.			
6. Los participantes logran aprendizajes sobre los contenidos curriculares propuestos.			
7. Los participantes reflejan la aplicación práctica de sus aprendizajes en los productos de las sesiones y en las tareas.			
8. Los integrantes identifican sus estilos de aprendizaje			
9. Los participantes ponen en juego sus propias estrategias de aprendizaje			
10. Los participantes evidencian el manejo de estrategias de autorregulación			



## **A MANERA DE CIERRE.**

Elevar la calidad educativa, innovar en la práctica cotidiana, transformar el quehacer docente, etc. son expresiones que se escuchan tan a menudo que poco a poco se han incorporado como tecnicismos del momento histórico magisterial al léxico de la profesión. Indistintamente se les puede escuchar en las pláticas, en los discursos, en las reuniones técnicas y en otros tantos espacios...

Sin embargo, la profundidad de su significado se encuentra diluida entre los encuentros y desencuentros del ser docente.

La propuesta aquí presentada lleva consigo el anhelo de despertar esa inexplicable e inaudita transformación que se vive al indagar sobre la propia forma de hacer la profesión, de problematizar, de cuestionar, de buscar, de encontrar, de resolver y volver a empezar para adentrarse a un círculo infinito de tratar de responder para empezar una vez más a preguntar.

Estoy convencida de que cuando los profesores desarrollamos la capacidad de mirarnos hacia dentro estamos frente a la enorme posibilidad de iniciar un proceso de reconstrucción de la noble tarea de formar a otros.

Hoy, más que nunca, la labor se antoja difícil. Ante políticas internacionales, nacionales, regionales, etc. que en las más de las veces se desconocen o poco se comprenden; frente a niñas y niños cuyas características y entornos familiares ya no corresponden a aquel imaginario de hace algunas décadas; ante planes, programas, proyectos, evaluaciones, materiales, modalidades educacionales, etc. que súbitamente invaden los espacios escolares; ante las escasas posibilidades de tiempos y espacios para actualización; de frente a las necesidades propias del ser humano... ¿Cómo salir adelante? ¿Cómo apoyar a los demás para cumplir exitosamente la tarea?

Indudablemente que el colectivo escolar propuesto brinda la posibilidad de cambiar la forma de ver y de hacer el ejercicio magisterial. En esta estrategia se encuentra representada una esperanza de crecimiento y superación sustentados en la autonomía y el gusto propio de participar en un proceso hacia una verdadera revolución educativa.

Estas páginas se acompañan del enorme deseo de llegar a formar parte del trabajo de TEBES mediante el trabajo consistente y productivo de los integrantes del Colectivo Escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). México,

ARIAS, DANIEL; FLORES, ALBERTO (Coords) (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio en II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela.* U.P.N. México.

CASASSUS, JUAN. (1997) *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos en La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa".* Chile.

CASANOVA, MARIA ANTONIA. (1998). La evaluación educativa. Biblioteca para la actualización del magisterio. México.

CEPAL-UNESCO. (1992) Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.

CERDA, HUGO. (2000) La evaluación como experiencia total. Magisterio, Bogotá.

COLL, CÉSAR. (1992) *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza* en Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid.

CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1994). México,

CAMPIRÁN, ARIEL. (1995) El quehacer filosófico de México: una propuesta para mejorarlo", en *Memorias I*, VIII Congreso Nal. de Filosofía, Asoc. Filosófica de México y U. de Aguascalientes, México.

CUBERO, ROSARIO. *et. al.* (1995) Constructivismo y práctica educativa escolar en *Revista Cero en Conducta* N° 40-41, Mayo-agosto. México.

DIAZ BARRIGA, FRIDA, *et. al.* (2001) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw hill. México.

ELIZONDO, AURORA, Coord. (2001). La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós. México

FIERRO, CECILIA, *et. al.* (1994) El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros. Colec. Cuadernos del Aula. S.E.P. México

HERNÁNDEZ, GERARDO. (2002) Paradigmas en psicología de la educación. Paidós. México.

HERNÁNDEZ, PEDRO. (1997) *Construyendo el constructivismo; criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional en la construcción del conocimiento escolar* en La Construcción del Conocimiento Escolar. Paidós. Buenos Aires

HERNÁNDEZ, R. *et. al.* (2003) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.

MC KERNAN, JAMES. (1999) Investigación acción y currículum. Morata. Madrid.

PROGRAMA Nacional de Educación 2001-2006. México, 2001

RAMÍREZ, GEORGINA. (1997) Conferencia presentada en el taller "La importancia de la supervisión escolar en el marco de la modernización educativa". Dirección General de Educación Elemental. Edo. de Mex

RAMÍREZ, JUAN. Conferencia sobre TEBES 2003-04-01. UPN Unidad 098. México

SAAVEDRA, MANUEL. (2001) Técnicas e instrumentos de evaluación psicoeducativa. Pax. México.

S.E.P. s/f . "El director y el supervisor como administradores modernos de la educación". Documento del Curso dirigido a Directores y Supervisores del Subsistema de Telesecundaria

S.E.P. (2001) Escuelas de tiempo completo. Mecanograma. Coord. Sect. de Educ. Prim. México.

S.E.P. (2003) Modelo Educativo: Escuelas de tiempo completo. Orientaciones técnicas. Mecanograma. Coord. Sect. de Educ. Prim. México.

UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 1990

UNESCO. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal. 2000.

U.P.N. (1995) Antología Básica Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. México.

# ANEXOS

## CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	MOMENTO Y PROCESO COGNITIVO EN QUE INCIDE	EFECTOS ESPERADOS	CONDICIONES
<b>OBJETIVOS</b>	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generan expectativas apropiadas.	Preinstruccional. Generación de expectativas apropiadas. Activación de los conocimientos previos	El alumno sabe que se espera de él. Ayudan a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.	Deben planificarse, concretizarse y aclararse con cierto rigor. Considerar la intención de compartir los objetivos con los alumnos. Formularlos de tal modo que estén orientados hacia los alumnos Deben ser construidos en forma directa, clara y entendible, utilizando una redacción y un vocabulario apropiados para el alumno Dejar claro en su enunciación las actividades, contenidos y/o resultados esperados. Animar a los alumnos a lograr los objetivos antes de iniciar cualquier actividad. Es posible discutir el planteamiento con los alumnos. Es recomendable mantenerlos a la vista durante la secuencia No enunciar demasiados objetivos.
<b>ACTIVIDADES FOCALES, INTRODUCTORIAS</b>	Conjunto de estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos, motivar.	Preinstruccional Activación de los conocimientos previos	Activan sus conocimientos previos. Crean un marco de referencia común.	Son más efectivas aquellas que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos.
<b>DISCUSIONES GUIADAS</b>	Procedimiento interactivo a partir del cual profesor y algunos hablan acerca de un tema determinado.	Preinstruccional Activación de los conocimientos previos	Activan sus conocimientos previos. Crean un marco de referencia común.	Tener claros los objetivos Animar a participar al mayor número de alumnos Elaborar preguntas abiertas Dar tiempo suficiente para responder Participar en la discusión y ejemplificar las preguntas y respuestas Manejar como diálogo informal en un clima de respeto y apertura Debe ser breve, con una buena y discreta dirección Puede anotarse la información previa que interesa activar y compartir Dar un cierre resumiendo lo esencial.
<b>RESÚMENES</b>	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento y central.	Coinstruccional, postinstruccionales Promover una organización más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	Facilitan que recuerde y comprende la información relevante del contenido por aprender.	Diseñar resúmenes cuando los contenidos sean extensos y contengan información con diferentes niveles de importancia (principal y secundaria) Cuando la información ya está condensada conviene darle una organización alternativa como un cuadro sinóptico o mapa conceptual. Darle significatividad lógica a través del vocabulario y la redacción.
<b>ORGANIZADORES PREVIOS</b>	Información de tipo introductoria y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. Se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa, aunque pueden utilizarse otros organizadores gráficos.	Preinstruccional Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas)	Hacen más accesible y familiar el contenido. Con ellos se elabora una visión global y contextual.	Es importante no confundir el organizador previo con el resumen. No elaborar el organizador previo como una introducción general o resumen. Debe formularse con información y vocabularios familiares para los aprendices. No realizarlos demasiado extensos para que el alumno no pierda atención. Es conveniente elaborar un organizador para cada núcleo o unidad.

**ANEXO “A”**

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	MOMENTO Y PROCESO COGNITIVO EN QUE INCIDE	EFECTOS ESPERADOS	CONDICIONES
				<p>Cuando el contenido resulte muy complejo es conveniente emplear apoyos gráficos entre el texto. No elaborar para materiales de aprendizaje que ya contienen una introducción. Tampoco emplearse cuando se aprenderán hechos desorganizados o sin vinculación. No considerar que el organizador sea suficiente para el aprendizaje de los alumnos, es mejor si se discute el tema con ellos.</p>
<p><b>ILUSTRACIONES</b></p>	<p>Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.)</p>	<p>Coinstruccional Mejorar la codificación de la información nueva</p>	<p>Facilitan la codificación visual de la información.</p>	<p>Pueden ser de tipo descriptivo, expresivo, construccionista, funcional, algorítmica, Seleccionar las ilustraciones pertinentes, realistas, completas, teniendo muy claro qué función desempeñarán. Que tengan estrecha vinculación con los contenidos más relevantes. Vincular explícitamente las ilustraciones con la información que representan. Elegir ilustraciones a color cuando éste permita clarificar la información. Que sean claras, nítidas y sencillas de interpretar. Las humorísticas ayudan en ocasiones a mantener el interés y la motivación.</p>
<p><b>ORGANIZADORES GRÁFICOS</b></p>	<p>Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A)</p>	<p>Coinstruccional, Postinstruccional Mejorar la codificación de la información nueva. Promover una organización más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas) Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas)</p>	<p>Promover una organización más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas). Pueden ser utilizados como estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Cuadro sinóptico: Analizar la distribución más conveniente para su mejor comprensión. Señalar los temas clave de alguna forma evidente (mayúsculas, negritas, etc.) Diseñarlos con las características convencionales: izquierda a derecha, arriba abajo, simple a complejo. Cuadros C.Q. A.: (Lo que se conoce, lo que se quiere aprender, lo que se ha aprendido): Se realiza durante todos los momentos de la secuencia didáctica. La tercera columna puede llenarse durante o al final de la secuencia. El llenado puede ser individual o por grupos pequeños.</p>
<p><b>ANALOGÍAS</b></p>	<p>Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido, abstracto o complejo). Se estructura de cuatro elementos: El tópico o concepto blanco que se va a aprender. El concepto vehículo con el que se establecerá la analogía.</p>	<p>Coinstruccional Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas)</p>	<p>Sirven para comprender información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos. Favorecen el aprendizaje significativo mediante la familiarización y concretización de la información. Mejoran la</p>	<p>Asegurarse de que el vehículo contenga los elementos pertinentes de comparación. Que el contenido con el que se establecerá la analogía sea comprensible y conocida para el alumno. Estructurar la analogía considerando los elementos que la caracterizan. Vigilar que la analogía “no vaya demasiado lejos” Se debe saber uso de la analogía y reconocer en que momento es necesario deshacerse de ella. Emplear analogías cuando se enseñan contenidos abstractos y difíciles. Animar a los alumnos a construir las analogías, una vez que se hayan familiarizado con ellas.</p>

ANEXO "A"

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	MOMENTO Y PROCESO COGNITIVO EN QUE INCIDE	EFECTOS ESPERADOS	CONDICIONES
	Los términos conectivos entre el tópico y el vehículo. La explicación de la relación.		comprensión de contenidos complejos y abstractos. Fomentan el razonamiento analógico de los alumnos.	
<b>PREGUNTAS INTERCALADAS</b>	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Coinstruccional Postinstruccional Orientar y guiar la atención y el aprendizaje. Mejorar la codificación de la información nueva	Permiten que se practique y consolide lo que han aprendido. Mejora la codificación de la información relevante. El alumno se autoevalúa gradualmente.	Es recomendable su uso cuando se trabaja con textos que incluyen mucha información conceptual o cuando es difícil para el aprendiz inferir la información relevante. Emplearlas cuando se desea mantener la atención y la participación constante. El número y ubicación de las preguntas debe determinarse de acuerdo con la importancia e interrelación de los contenidos. Se sugiere dejar espacios para que los alumnos escriban las respuestas y no sólo las verbalicen o las piensen. Proporcionar instrucciones apropiadas sobre cómo manejar las preguntas intercaladas, indicándole no las salte. Tienen que ofrecer retroalimentación correctiva. Es recomendable no presentar la respuesta correcta de forma inmediata.
<b>SEÑALIZACIONES</b>	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Coinstruccional Orientar y guiar la atención y el aprendizaje.	Le orientan y guían en su atención y aprendizaje. Identifican la información principal; mejoran la codificación selectiva.	No es necesario incluir muchas señalizaciones Es indispensable ser consistente en el uso de señalizaciones a lo largo del texto. Hacer uso racional de dichas estrategias Se debe cuidar su uso sea estratégico y no desmesurado, de lo contrario, perderán sentido.
<b>MAPAS Y REDES CONCEPTUALES</b>	Representaciones gráficas de esquemas de conocimientos (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)	Coinstruccional Postinstruccional Promover una organización más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones.	Antes de utilizarlos, asegurarse de que los alumnos comprenden el sentido de ellos. No hacer mapas o redes que dificulten la comprensión de los alumnos. Pueden presentarse ya elaborados o construirlos durante el desarrollo, aprovechando la situación para enseñar a los alumnos a elaborarlos. Se enriquecen si van acompañados de explicaciones y comentarios que profundicen los conceptos. Las redes sirven más para trabajar ciencias naturales y disciplinas tecnológicas. Los mapas pueden ser utilizados en todas las asignaturas. A partir de varios mapas puede construirse un macromapa para dar una visión de conjunto al contenido. Evitar el empleo excesivo ya que resulta tedioso y pierde sentido pedagógico.
<b>ORGANIZADORES TEXTUALES</b>	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.	Coinstruccional Promover una organización más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso.	(Se mencionan los tipos de texto) Textos narrativos Textos expositivos - descriptivos - de secuencia - comparativos

**ANEXO "A"**

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	MOMENTO Y PROCESO COGNITIVO EN QUE INCIDE	EFECTOS ESPERADOS	CONDICIONES
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- de covariación</li> <li>- de problema solución</li> </ul>
<b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</b>	Propuesta que se basa en que los alumnos se enfrenten a problemas cuidadosamente seleccionados y estructurados, para tratar de solucionarlos activamente mediante situaciones de discusión con los otros.	Coinstruccional y postinstruccional	Los alumnos aprenden contenidos y diversos recursos procedimentales, así como estrategias autorreguladores sobre cómo afrontar diferentes clases de problemas.	Pequeños experimentos, observaciones, tareas de clasificación, aplicación flexible y razonada de técnicas. Dar mayor protagonismo a los alumnos. Se utilizan estrategias como análisis de casos, simulación, señalizaciones y estrategias discursivas, diagramas, cuadros c-q-a.
<b>APRENDIZAJE COMO INVESTIGACIÓN</b>	Propuesta para el aprendizaje de contenidos a través de investigación dirigida.	Coinstruccional y postinstruccional.	Los alumnos aprendan saberes científicos por medio de una situación de investigación dirigida.	Aún cuando el alumno realice las actividades, es necesario que cuente con los apoyos y ayudas necesarias del enseñante. Se utilizan estrategias como situaciones problemáticas, ilustraciones, mapas conceptuales, señalizaciones, diagramas, cuadros c-q-a