



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN. 096 D. F. NORTE

El cambio de los esquemas de relación, un trabajo de gestión desde el aula.

RAFAEL VICTOR RODRIGUEZ ROMERO

ASESORA: MAESTRA DOLORES FLORES CARMONA

México D. F. 2004



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN. 096 D. F. NORTE

El cambio de los esquemas de relación, un trabajo de gestión desde el aula.

RAFAEL VICTOR RODRIGUEZ ROMERO

Proyecto de Acción Docente presentado para obtener el grado de Licenciado en Educación.

México D. F. 2004

## INDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 1  |
| CAPITULO 1. CONTEXTO.....  | 3  |
| 1.1 Mi centro, su forma de organización y el aprovechamiento de los alumnos .....                      | 6  |
| 1.2 La compleja práctica docente y el problema del colectivo escolar.....                              | 16 |
| 1.3 El por qué de mi proyecto .....  | 20 |
| CAPITULO 2 MIS REFERENTES TEORICOS .....   | 22 |
| 2.1 Una propuesta de práctica docente .....  | 22 |
| 2.2 Dimensiones de relaciones .....  | 25 |
| 2.2.1 Dimensión personal .....   | 25 |
| 2.2.2 Dimensión interpersonal .....  | 25 |
| 2.2.3 Dimensión institucional .....  | 26 |
| 2.3 La participación .....   | 26 |
| 2.3.1 Principios de la participación .....   | 26 |
| 2.3.2 Niveles de participación .....   | 27 |
| 2.3.3 La motivación .....  | 28 |
| 2.4 Actualización .....  | 29 |
| 2.4.1 Nociones del conocimiento teórico acerca del aprendizaje de acuerdo con el constructivismo ..... | 29 |
| 2.4.2 Dominio del currículo vigente .....  | 33 |
| 2.4.3 demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas .....   | 34 |
| 2.4.4 Dominio de los contenidos a enseñar.....   | 37 |
| 2.4.5 Conocimiento de las estrategias de enseñanza que propone el constructivismo .....                | 38 |
| 2.4.6 Evaluación .....   | 39 |
| CAPITULO 3. COMO CAMBIAR LOS ESQUEMAS DE RELACIONES DENTRO DEL CENTRO ESCOLAR.....                     | 43 |
| 3.1.1 La estructuración de los nuevos equipos de trabajo .....   | 45 |
| 3.1.2 la designación de grado y grupo.....   | 47 |
| 3.1.3 Implicaciones de este tipo de organización.....  | 48 |
| 3.2 Plan de trabajo.....   | 49 |
| 3.3 Cronograma.....  | 51 |

|   |    |
|---|----|
| CAPITULO 4 APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA.....  | 53 |
| 4.1 Interpretación de los resultados.....   | 53 |
| 4.2 Evaluación de la alternativa con fines de innovación. (Sus dificultades y alcances) ..... | 57 |
| CONCLUSIONES.....   | 63 |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 65 |
| ANEXOS .....  | 70 |

## INTRODUCCION

El trabajo cotidiano del maestro con sus alumnos se realiza en el contexto de una organización — la escuela — que tiene características específicas, derivadas tanto de las disposiciones normativas nacionales como de su historia y las características del contexto en que se ubica. Estas características suelen manifestarse, en organizaciones escolares y prácticas docentes muy particulares; las formas de asumir las responsabilidades profesionales, la interpretación que se hace de las disposiciones administrativas, pero sobre todo los estilos de dirección y las relaciones que se establecen entre el personal docente y los directivos.

De todas estas, las relaciones que se establecen en el centro escolar, ejercen una gran influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje que experimentan los alumnos; en el desempeño de los maestros, en su tarea central y en los resultados educativos que los alumnos obtienen al egresar de la escuela primaria.

Así, el principal reto de este proyecto fue la transformación de los esquemas de relación entre los profesores. Ya que esto permitirá un mejor funcionamiento del centro escolar, al establecer nuevas formas de trabajo y de relación entre los profesores, además de tener un impacto positivo en mi práctica docente. Todos estos cambios buscaron hacer que la escuela funcionara como una unidad, a partir de metas y principios compartidos, donde la tarea central de cada profesor —La enseñanza en cada grupo—obedeciera a criterios comunes, acordados por todos los integrantes del centro escolar. La participación de la planta docente implicó llevar a cabo un proceso de comunicación, además de analizar las opiniones de otros para establecer los acuerdos pertinentes.

Los cambios señalados se antojaban imposibles dada la complejidad de la práctica docente, pero precisamente la contribución de la alternativa fue aportar ideas y experiencias en cuanto a la modificación de los esquemas de relación. Los resultados del proyecto cobraron estructura en cuatro capítulos cada uno con sus características particulares, mismos que a continuación se describen.

En el capítulo uno se pretende detallar el contexto en el cual se desenvuelve el trabajo docente y donde se llevan a cabo todas esas relaciones que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje. El diagnostico nos presenta un panorama más.

La situación de la escuela en aprovechamiento en comparación con otras escuelas del municipio, su relación con los Talleres Generales de Actualización y un acercamiento a la eficacia de gestión del equipo directivo, esta tomada como crucial en la organización y el establecimiento de los esquemas de relación. Tomando de base el diagnóstico se define el problema y después su justificación.

Dentro de la base teórica se encuentran las aportaciones que dan sustento a mi propuesta desde la especificación de las dimensiones de relaciones que se encuentran dentro del centro escolar, la participación y la actualización tomada como objetivo secundario para lograr en primer lugar modificaciones en los esquemas de relación entre los docentes que integran el colectivo escolar.

La propuesta de trabajo junto con la estructuración del mismo, se encuentran contempladas en el tercer capítulo.

La interpretación y evaluación del proyecto fueron objeto de un análisis que dio contenido al cuarto capítulo.

Y por último se incorporan las conclusiones y sugerencias respectivas para futuros proyectos que quieran tomar en consideración esta experiencia.

## CAPITULO 1

### CONTEXTO

La ubicación de la escuela primaria es en la Colonia San Agustín Atlapulco, en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México. Las características de la comunidad así como los servicios básicos con los que se cuentan en la colonia son: Agua entubada, drenaje, alumbrado público en las principales calles, electricidad, pavimento en el 20% de sus calles, líneas telefónicas, unidad de salud, biblioteca comunitaria, dentro de la misma zona se encuentran 5 escuelas primarias, 4 secundarias y cuatro preescolares.

También se observó que en la zona existe un alto grado de vandalismo y drogadicción, además de alcoholismo y violencia.

La mayoría de las familias vienen de otros lugares, el DF o de diversos Estados de la República lo cual propicia un enfrentamiento cultural entre los habitantes y los docentes ya que la totalidad de los maestros no viven en esa misma comunidad.

Con relación a las familias se pudo conocer que el 43% de las familias tiene casa propia, el 25% rentan y el 32% restante viven en casa de sus familiares. En promedio se percibe un salario de \$ 514.00 semanales, en un 50% ambos padres tienen que trabajar.

En relación con los estudios de los padres un 12.5% tiene la primaria como último grado de estudios, 25% tienen secundaria terminada Otro 12.5% cuenta con estudios de nivel superior y un 50% no cuenta con ningún tipo estudio. Además existe un alto nivel de separación del 30% entre los matrimonios. Cabe hacer un comentario de que el 60% de los padres están casados y el 40% restante se encuentra viviendo en unión libre. Estos datos los pudimos obtener del registro de inscripción que se elaboró al inicio del ciclo escolar 2001-2002.

En cuanto a sus viviendas; un 60% de ellas son construcciones en forma, con paredes de tabique y techos de loza, el 40% restante son casas elaboradas con materiales provisionales (laminas de cartón y madera). Observando estas características podríamos estar hablando de una zona marginada.

La escuela primaria tiene 10 años trabajando desde su fundación. En la institución se cuenta con tres grupos por grado, es decir primero "A", primero "B", primero "C", segundo "A" etc. Hasta el sexto "C" Lo cual hace un total de 18 grupos. Los docentes frente a grupo son igualmente 18, además de contar con un director y un subdirector.

La preparación de los profesores es la siguiente:

Del total de maestros (20) el 40% son titulados, el 50% son pasantes y el 10% tiene el bachillerato. Fig. 1.



(Figura 1)

La institución cuenta entre el personal docente con una Psicóloga, una pasante en Pedagogía, un Licenciado en Educación, Tres pasantes de Licenciatura en Educación, seis maestros normalistas, seis pasantes normalistas y dos maestros con bachillerato.

La escuela se encuentra construida sobre un terreno que la misma comunidad donó, las dimensiones del terreno son 50 metros de ancho por 110 metros de largo. Los salones son construcciones de tipo regional para las escuelas del estado de México con losa y paredes de tabique así como con ventanales. Dentro de las instalaciones contamos con tres patios, el principal es de 20 por 30 metros y los otros dos más pequeños, de 7 por 20 metros (Anexo 1). En la misma construcción de la escuela laboran dos turnos el matutino y el vespertino, el personal docente no es el mismo en los dos turnos.

Al comentar que somos dieciocho docentes frente a grupo debemos entender que cada maestro se encuentra en su respectivo salón. Si entrara alguna persona a la escuela en el momento en que no se realizan actividades en el patio, podría pensar que la escuela se encuentra vacía. Y aun cuando los maestros salen al patio lo hacen de forma individual, las reuniones únicamente se llevan a cabo por petición del director además de llevarse a cabo en la misma dirección (no se cuenta con un espacio para los profesores a parte del salón de clase). Estas reuniones son de carácter administrativo y pocas veces tratan asuntos pedagógicos o para resolver alguna necesidad de los docentes.

Bajo esta organización la comunicación entre los docentes se reduce al saludo cuando por casualidad coinciden en el patio, en la dirección o en algún otro lugar. Cuando falta algún profesor, los demás se enteran al momento de firmar su salida o si por casualidad es su vecino y los alumnos se encuentran jugando en el patio.

## 1.1 Mi centro escolar, su forma de organización y el aprovechamiento de los alumnos.

Para continuar con este diagnóstico vamos a hacer alusión a un documento, (anexo 2) que nos presenta las condiciones de aprovechamiento de cuatro grupos de alumnos pertenecientes a esta escuela en el año de 1999<sup>1</sup>, cuyos maestros están participando en carrera magisterial. El documento fue facilitado por la supervisión escolar para dar a conocer precisamente estos resultados, y que a su vez los recibió del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

En dicho documento aparecen los porcentajes de aprovechamiento, siendo estos muy por debajo de la media. Citemos como ejemplo el caso de un profesor de tercer grado, en español: La más alta del municipio fue de 95.0 y el resultado del profesor fue de 30.0. Estamos tomando como indicador la materia de español por ser esta una de las de mayor peso en cuanto a contenidos. De los cuatro maestros examinados y que se incluyen en este resultado, sólo uno, alcanzo a obtener un porcentaje del 56.6 todos lo demás están muy por debajo de la media.

En matemáticas todos los maestros están por debajo de la media con porcentajes de 37.7, 35.5, 32.1, 30.4. Siendo que el porcentaje más alto del municipio fue de 79.2. Situaciones similares suceden con las demás materias, siendo el porcentaje más bajo el alcanzado en la materia de historia (16.0 y que a nivel municipal el más fue de 80.0).

Con estos resultados que son producto del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, podemos darnos una idea de las carencias que existen en el plantel en cuanto a prácticas docentes y dominio de los contenidos escolares por parte de los profesores, además deja entrever los aspectos de coordinación entre los propios docentes, su trabajo de intercambio académico, sus esquemas de relaciones y la organización del centro escolar.

---

<sup>1</sup> Para dar actualidad y fundamentar los datos, se integra un historial del centro de trabajo en nivel de aciertos proporcionado por la misma fuente y que se encuentra como anexo 3.

Otro de los documentos que tomaremos como guía para este diagnóstico es un cuadernillo que distribuyó la SEP y la Dirección General de Evaluación, titulado ¿Cómo transformar a las escuelas? En él se hace referencia a las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones. Y la influencia de éstas en el aprovechamiento de los alumnos. Y que inicia: “En este informe se describen de forma sucinta los hallazgos (...) con el uso de métodos y técnicas cualitativas de investigación, se buscó entender qué hace a las escuelas cambiar drásticamente sus promedios de rendimiento de un ciclo escolar a otro”<sup>2</sup> Se pone de manifiesto que en las escuelas ocurre algo que, modifica las prácticas de los docentes y que repercute de manera directa en el aprovechamiento de los alumnos, ya sea de manera positiva o negativa. “El interés principal se centró en comprender cómo las decisiones y el comportamiento de los docentes y de los directivos, a nivel de la práctica pedagógica en el aula y de la gestión escolar, son capaces de transformar a los centros educativos para que mejoren sus resultados.”<sup>3</sup>

Este documento pone de manifiesto que la gestión escolar, puede mejorar la práctica docente y a su vez se pueden mejorar los resultados en el aprovechamiento de los alumnos, y como vimos en el documento anterior, algo está pasando en la escuela, a nivel de relación institucional y de la gestión escolar, que baja los niveles de aprovechamiento de los alumnos. La toma de decisiones, así como los esquemas de relaciones pueden tener una influencia negativa, de acuerdo a lo que dice el documento ¿Cómo transformar las escuelas? y refiriéndose a los modelos pedagógicos básicos

En la práctica pedagógica se observó un modelo básico. (...) En éste el maestro se constituye en el actor central, se preocupa más por las estrategias de enseñanza que por los diversos procedimientos por medio de los cuales los alumnos aprenden. La enseñanza se desarrolla a partir de explicaciones verbales que tienen como sustento el libro de texto, mediante el cual gira toda la actividad educativa.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> SEP ¿Cómo transformar las escuelas?, SEP, México, 2001, p. 3

<sup>3</sup> Ibidem; p. 4

<sup>4</sup> Ibidem p. 9

Lo que se realiza a nivel maestro-alumno es reflejo de lo que sucede a nivel directivos-maestros, El equipo directivo (director y subdirector) son los únicos que toman decisiones, haciendo creer a los demás que las decisiones fueron hechas por consenso además de no tomar en cuenta las necesidades de los docentes. Pero aun es muy pronto para hacer esta afirmación.

La asistencia a los talleres generales de actualización, (Antes del inicio de cada ciclo escolar, los profesores nos reunimos para llevar a cabo actividades de actualización) se considera obligatoria además de aburrida y carente de interés, así lo demuestran las opiniones de los maestros en las mismas. La participación la realiza en mayor grado el director y otros dos o tres maestros. Los demás callan y aceptan los “acuerdos” a que se llega. La asistencia a estos talleres por parte del colectivo escolar, no han dado los resultados esperados. Ya que como el mismo estudio lo señala: “No se encontraron evidencias de operación de actividades basadas en la perspectiva constructivista, la cual se ha venido recomendando en los últimos años en los cursos de talleres de actualización.”<sup>5</sup>

Sin embargo estos Talleres de Actualización no nacen de los propios docentes, carecen de una propuesta en la modificación de las relaciones, no contemplan las necesidades específicas de los docentes al estar concebidos en un esquema de poder vertical y por especialistas ajenos al centro escolar.

El aprovechamiento de los alumnos y los Talleres de Actualización no son el indicador decisivo en este diagnóstico. Lo son también las dimensiones de relación<sup>6</sup> que existen en el centro escolar; La personal, la interpersonal y la institucional. En un cuestionario se hicieron seis preguntas alusivas a dos dimensiones, la tercera requirió un cuestionario aparte.

Dimensión Personal.

A la pregunta ¿Por qué soy maestro? El 90% de los docentes, contesto que eran maestros por vocación. De acuerdo con esta pregunta los maestros sienten un gran apego a su profesión, no están por obligación, ni por que no tenían otras opciones.

---

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Se definen en la página 26.

Pero a la pregunta ¿Te cambiarías de centro escolar? El 70% admitió que lo haría si estuviera en sus posibilidades. Estas dos preguntas aparentemente contradictorias entre sí, nos dejan percibir que dentro de la institución existe algún factor que produce este descontento. Cuando se preguntó ¿Te sientes tomado en cuenta en la toma de decisiones del centro escolar? La respuesta en todos los cuestionarios fue un rotundo ¡No!

Si bien la vocación de los maestros es muy fuerte se siente un vacío en el centro escolar, no existe, por el momento, un catalizador que ayude al acercamiento entre los distintos subgrupos.

Dimensión Interpersonal.

La dimensión interpersonal nos acerca a las relaciones que se establecen en el centro escolar, tanto a nivel amistad como a nivel pedagógico entre los profesores. Cuando se pregunto ¿Cómo es la comunicación con los compañeros del centro escolar? Se pudieron obtener las siguientes respuestas; La comunicación entre los compañeros es la necesaria, no existe una comunicación, Sólo hablo con mis amigas. Respuestas de este tipo se obtuvieron en el 80% de los 20 cuestionarios realizados, el 20% restante menciona que no tenía problemas de comunicación con ningún compañero maestro. A la pregunta ¿En los diez años que tiene fundada la escuela, cuántas reuniones por grupo, han tenido los maestros que atienden el grupo “A”, el grupo “B” y el grupo “C”? La respuesta, en los 20 cuestionarios fue “ninguna”. Los resultados descritos generaron preguntarse, Si los docentes no tienen reuniones periódicas ¿Cómo logran coordinarse? Así la esperanza era que por lo menos, los maestros de grado se hubieran reunido para lograr una coordinación de exámenes de diagnóstico, exámenes bimestrales o para la elaboración de los semanarios. A la pregunta ¿Se han reunido por grado para coordinarse en la elaboración de exámenes o semanarios? Las respuestas obtenidas en los veinte cuestionarios fue: ¡No!

Con respuestas tan tajantes podríamos deducir que a nivel interpersonal, no existe un mínimo de coordinación entre los maestros pertenecientes a un mismo grado. El director y subdirector se limitan a pedir las baterías (exámenes escritos bimestrales) y no se revisan los semanarios de forma pedagógica, ni se contrastan con los planes

y programas el contenido de los semanarios que cada profesor entrega a la dirección.

Las observaciones de las reuniones nos dan otra pista de la forma en que se llevan a cabo las relaciones del centro escolar.

Las observaciones realizadas a las reuniones (Se observaron 10 reuniones en tres meses) administrativas nos proporcionaron otros datos: Para ubicarse dentro del salón se observó una clara división de tres subgrupos, los cuales no variaron en su ubicación durante el transcurso de las diez reuniones observadas. Ubicados al fondo del salón y contrario a la puerta de salida se ubica el primer subgrupo, éste se integra por los docentes que apoyan al director, junto con los docentes de nuevo ingreso, se compone de nueve integrantes. Este subgrupo es el más numeroso y el más fuerte además de ser más compacto, se apoyan entre ellos. El segundo subgrupo es el más pequeño en integrantes (tres) pero también es el más resistente a cualquier innovación o propuesta, los integrantes de este subgrupo están en contra del director. El tercer subgrupo esta compuesto de 8 integrantes, éste a su vez, se divide en varios subgrupos más pequeños que en la mayoría de las reuniones se muestran neutrales y rechazan o apoyan las decisiones, forman alianzas o las rompen de acuerdo a sus propios intereses personales.

Las relaciones interpersonales entre los docentes se tienen que considerar dentro del marco formal. No se niegan a asistir a las reuniones, pero la participación es la mínima posible.

#### Dimensión Institucional

Dentro de esta dimensión se ubica al equipo directivo ya que ellos son los que dirigen la organización dentro del centro escolar, la calidad de los procesos y los logros de la escuela.

El diagnóstico del equipo directivo fue de vital importancia para esta dimensión, ya que si el equipo directivo (en nuestro caso Director y Subdirector) no promueven de manera eficaz la coordinación, organización, Gestión (las relaciones) y evaluación, entre otras, los docentes tendremos que intentar solucionar esta situación. Como lo menciona Sylvia Schmelkes: “La gestión escolar no se reduce a la función del director, si no que pone dicha función en relación con el trabajo colegiado del

personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establece entre los diferentes actores de la comunidad educativa.”<sup>7</sup>

Por medio de la evaluación de esta dimensión se obtuvieron algunos datos sobre la eficacia del equipo directivo de esta escuela primaria. Para ser más certeros se contemplaron 5 áreas de la función del equipo directivo:<sup>8</sup>

A) Planificación y programación. B) Organización y coordinación. C) Información y animación. D) Gestión y ejecución E) Evaluación.

En la elaboración del cuestionario (Anexo 4), a cada área le correspondieron cuatro preguntas dando un total de 20 interrogantes para todo el cuestionario. Se proporcionó un cuestionario al Equipo directivo permitiendo de esta manera incluir sus opiniones en el diagnóstico y así poder contrastarlos con las opiniones de los profesores. Los resultados de estos cuestionarios se muestran en dos diagramas. Uno de los diagramas pertenece a los profesores y el otro pertenece a las opiniones del Equipo directivo. En este caso el Diagnóstico se centro en la eficacia de las áreas ya planteadas anteriormente.

A) Planificación y Programación

Las funciones que deben de cubrir el equipo directivo son 1) Elaborar el diseño del proyecto anual del centro escolar. 2) Elaborar un plan de actuación del equipo directivo. 3) Elaborar las guías para los proyectos de los docentes. 4) Establecer canales de comunicación operativos.

Dentro de esta área se observa claramente una gran diferencia en las opiniones de los maestros y las del equipo directivo. Los directivos consideran que su eficacia se encuentra en un 65% pero esta planificación y programación no corresponde con la opinión de los docentes y otorgan al equipo directivo un porcentaje mucho menor.

Fig. 2

---

<sup>7</sup> Schmelkes, Sylvia , Calidad de la educación y gestión escolar, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales. México, 2002, SEP, p. 27

<sup>8</sup> Rodríguez, Blanca. Pautas para la evaluación educativa, en: Evaluación y seguimiento en la escuela, Antología básica, UPN, México, 1994, p. 35

## Planificación y programación



Fig. 2

Es claro que lo que realizan los directivos en cuanto a planificación y programación no coincide con las necesidades de los maestros del centro.

### B) Organización y Coordinación.

Las funciones en esta área son 1) Coordinar los proyectos del consejo técnico. 2) Organización de los profesores y de los alumnos. 3) Coordinar los sistemas de evaluación.

En esta área el equipo directivo nuevamente considera que tiene una eficacia del 62%, pero los docentes consideran que su eficacia sólo alcanza un 46%. (Fig. 3) En las reuniones del consejo técnico, los directivos son los que hacen las propuestas y luego “convencen” a los demás de aplicarlas. En la organización de los profesores existen divergencias en la asignación grado y grupo para un nuevo ciclo escolar. En los eventos (Día de las madres, día del niño, etc.) No queda muy clara la función de cada maestro y algunas comisiones tienen más trabajo que otras.<sup>9</sup>

## Organización y coordinación



Fig. 3

<sup>9</sup> Estos datos se pudieron extraer de las observaciones realizadas a los eventos mencionados.

### C) Información y Animación

Sin duda esta es una de las áreas más importantes en cuanto a la organización escolar. Sus funciones son: 1) Instrumentar los canales de información a la comunidad educativa. 2) Informar sobre la organización de la gestión. 3) Recibir las propuestas de la comunidad educativa. 4) Promover la participación de la comunidad educativa. 5) Impulsar la actualización de los profesores del centro escolar. 6) Impulsar la innovación y el mejoramiento del centro. 7) Promover un clima positivo. Con su descripción, nos quedará más claro como son las relaciones en el centro escolar y la forma en que se establecen los esquemas. El porcentaje dado por el propio equipo directivo a esta área fue del 35%; uno de los porcentajes más bajos de todas las áreas. Puede inferirse que si no existe una información clara y precisa entre los directivos y los docentes, tampoco existirá un canal de comunicación entre la comunidad educativa. La motivación para las actualizaciones es completamente nula. En esto coincidieron tanto directivos como docentes. (Fig. 4)

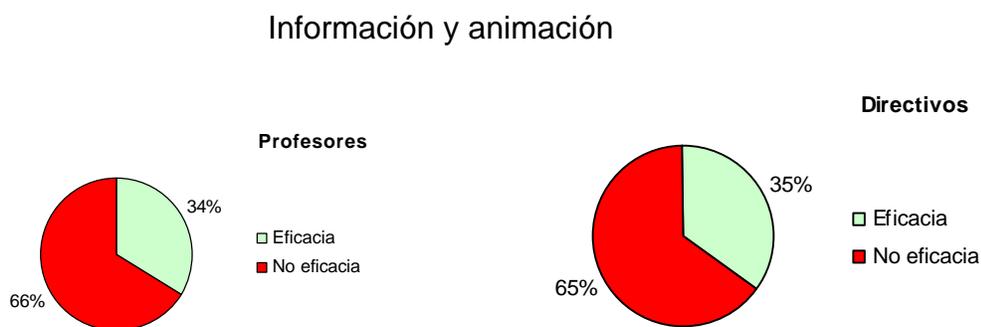


Fig. 4

### D) Gestión y ejecución

Las funciones de esta área son 1) Hacer cumplir el reglamento interior. 2) Elaborar el proyecto económico. 3) Gestionar la burocracia del centro. 4) Generar y controlar la utilización eficaz de los recursos. 5) Ejecutar y controlar el cumplimiento de los acuerdos tomados. Dentro de esta área existen ciertas divergencias. La primera de ellas es la ausencia total del subdirector escolar. Para apoyar los datos de este

cuestionario, se registro, durante tres semanas continuas la puntualidad del equipo directivo. El director obtuvo una puntualidad positiva del 100%. El subdirector, por el contrario, en todo el periodo de registro llego tarde, en una ocasión llegando hasta 40 minutos después de la hora de entrada. En la revisión y registro de la entrega de semanarios hecha por el subdirector, estos semanarios permanecían en la subdirección hasta tres días después de su entrega, entorpeciendo con esto el trabajo docente que se había planeado. El Director y el Subdirector no se encuentran en los lugares óptimos para la comprobación de los acuerdos tomados (guardias, reuniones con padres de familia, etc.) No se entrega o presenta un plan económico para administrar los recursos que percibe la escuela. Las visitas a los salones para observar la práctica docente, hechas por los directivos, es más, un forma de control, que de apoyo pedagógico y sugerencias para resolver ciertos problemas para el docente. Como ha ocurrido en todas las áreas los profesores les otorgan a los directivos un porcentaje menor al 50% y los directivos asumen un valor poco mayor al 50%.

(Fig. 5)

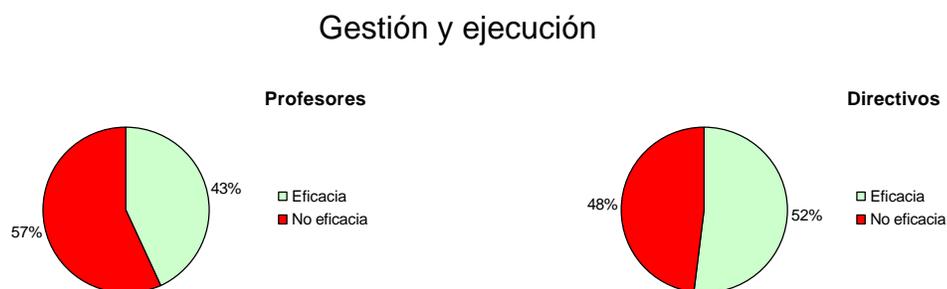


Fig. 5

### E) Evaluación

En esta área las funciones de los directivos son: 1) Impulsar la auto evaluación del consejo técnico. 2) Sistematizar los procesos de reajuste de las disfunciones detectadas. 3) Promover la capacidad de reflexión del profesorado sobre lo valioso de su actividad. Podemos hacer una comparación entre esta área y la anterior Ya

que si en la anterior se carece del cumplimiento de varias funciones su seguimiento y posterior evaluación carecen de todo sentido e imposible de realizar. El porcentaje de eficacia que le otorga el equipo directivo a esta área es del 52% en función al seguimiento que llevan del área administrativa (entrega de documentos, semanarios, etc.) y que poco tiene que ver con las necesidades de organización del propio centro escolar. Como lo refleja el porcentaje de los profesores, 35%. (Fig. 6)

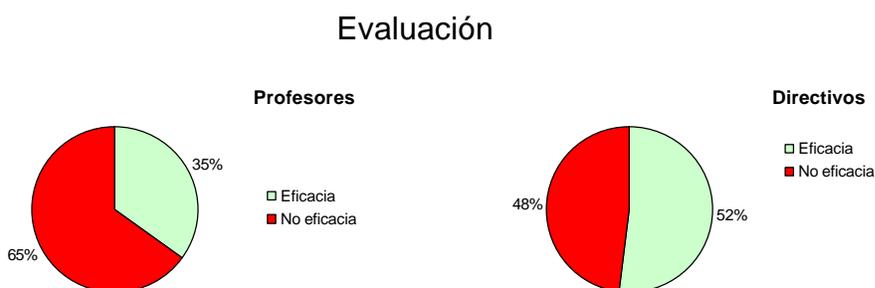


Fig. 6

Para resumir, el equipo directivo en todas las áreas obtuvo un porcentaje menor al 50%. La gestión que ejercen dentro del centro escolar para promover las relaciones entre la planta docente. No es la más eficaz.

El poder definir el tipo de organización que existe en el centro escolar, tomando como base el diagnóstico, es una tarea ardua y compleja, ya que dentro de la misma escuela conviven distintas formas de organización gestadas por el equipo directivo y su reacción dependerá a qué subgrupo pertenezca el docente. Hacer gestión para el subgrupo que apoya al equipo directivo significa organizar en base a una “cuestión familiar”, “esto significa una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco, ya que lo habitual en los vínculos de parentesco es que no se expliciten ni sus características ni los contratos”<sup>10</sup> Podemos comprobar un riesgo para la institución si este tipo de organización se vuelve predominante ya que: “No existe una clara división de las tareas, jerarquización y correlación de las mismas, por lo que a la estructura de roles no le corresponde una

<sup>10</sup> Fierro, Cecilia, Transformando la práctica docente, Paidós, México, 1999, p. 82.

clara asignación de funciones y misiones. Con frecuencia, éstas aparecen como muy generales abstractas y poco definidas.”<sup>11</sup>

Al no existir una clara definición de las funciones la participación se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros, quienes cumplen con sus tareas a partir de lealtades individuales con la autoridad. No se exige ni se evalúa la capacidad del equipo directivo ni del trabajo de los maestros.

Otra forma de hacer gestión es frente al subgrupo que se encuentra en contra del equipo directivo. Con este subgrupo las relaciones se tornan frías, impersonales y reservadas. Se controla al personal mediante el poder coercitivo. Y las decisiones son tomadas por los mecanismos legales o burocráticos. La comunicación es restringida, unidireccional.

La última forma de hacer gestión es con el tercer subgrupo “los neutrales”. Con este subgrupo la gestión se hace una combinación de las dos anteriores, dependiendo de la forma en que los integrantes de este equipo se acerquen al equipo directivo o a alguno de los integrantes del grupo de apoyo.

Así las relaciones se establecen dentro del marco del paradigma de la complejidad y luchan por el poder del ser y dejar hacer. Y en última instancia quien pierde dentro de esta lucha son los propios alumnos.

## 1.2 la compleja práctica docente y el problema del colectivo escolar

Por práctica docente quiero decir o entender una práctica realizada por los maestros objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así como los aspectos políticos-institucional, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país delimitan las funciones del maestro.

De mi condición de trabajador al servicio del Estado y agente social se desprende el hecho de que la práctica docente este expuesta a distintos tipos de contradicciones.

---

<sup>11</sup> Ídem.

El maestro resiente las contradicciones propias del sistema educativo en términos de la oferta curricular y la organización laboral, administrativa y material. Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos y de tener que convivir junto con personas que él no eligió (director, compañeros docentes, padres de familia, etc.), el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza que generan las diversas consecuencias:

#### La sobrecarga

Los docentes y directores están peligrosamente sobrecargados. responsabilidades de “asistencia social”, comisiones, festivales, venta de artículos de apoyo a la cruz roja, integración de expedientes, programas emergentes, elaboración de credenciales, elaboración de listas de asistencia, cuadros de inscripción, estadísticas generales, participación en concursos, registros de talla y peso de los alumnos, llenado de documentos (IAE, boletas, permisos para excursiones.). Más la necesidad de dar explicaciones y de tratar con una amplia gama de capacidades y conductas en el aula propia y la de los demás compañeros, son parte de la tarea educativa diaria.

#### El aislamiento

La docencia es una “profesión solitaria”<sup>12</sup> El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros tengan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente. “El aislamiento admite --- pero no siempre produce--- conservadurismo y resistencia a la innovación educativa”<sup>13</sup>.

El aislamiento tiene una doble consecuencia: todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas, y todas las cosas malas que se hacen y se dejan hacer sin corregir.

---

<sup>12</sup> Fullan, Michael, La escuela que queremos, Amorrortu, Argentina, 1999 p. 23

<sup>13</sup> Idem.

### La falta de movilidad en el rol del docente

Tradicionalmente la docencia ha sido una carrera sin movilidad. La única manera de ampliar su rol era pasar del aula a la administración. Esta tradición presentaba sus defectos fundamentales. “Pasar muchos años en el aula propia sin un estímulo exterior sustancial reduce el compromiso, la motivación y la eficacia.”<sup>14</sup>

El considerar a un docente como alguien que tiene que obedecer “órdenes” y no poder opinar cuando se toma una decisión a nivel institucional que afecta además su práctica docente, es parte de esta inmovilidad. Si el docente no puede participar en esa toma de decisiones no puede compartir esas buenas ideas e innovaciones elaboradas al interior de su aula. Por lo que resultan inaccesibles a sus colegas. Pasar año tras año cumpliendo el mismo rol es desalentador por sí mismo. “veinte años de experiencia haciendo la misma cosa es un solo año de experiencia multiplicado por veinte”<sup>15</sup>

### El problema del liderazgo

Cuando la responsabilidad se asigna únicamente a los líderes formales (directores y subdirectores que son designados en ese puesto por la SEP), que carecen de autoridad de los líderes y eficaces, y al no contar con el apoyo moral de la planta docente, es difícil que pueda ejercer eficazmente su función. Las relaciones que promueven son tirantes y poco objetivas al trabajo del docente. En consecuencia su puesto los abruma, y trae por resultado soluciones incorrectas y, a menudo, artificiales. Bajo un sistema semejante tampoco se logra preparar a los docentes más jóvenes para los futuros roles de liderazgo.

Dentro de este contexto el concepto de práctica docente es inseparable del de gestión escolar ya que este último alude a la construcción social de prácticas educativas en el seno de la institución.

“Por gestión escolar se entiende al conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos con la puesta en práctica del proceso educativo en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan y que no es exclusivo del

---

<sup>14</sup> Ibidem; p32.

<sup>15</sup> Ibidem; p. 33.

director escolar”<sup>16</sup>. La gestión escolar destaca la importancia de esta compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, a través de los cuales cobra vida la práctica docente y sus relaciones.

Toda esta trama de relaciones dan al centro escolar unas características muy complejas. Que no se pueden definir bajo un solo paradigma “La realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. Se supone la presencia de fuerzas que reconocen múltiples fuentes y que se ejercen en distintas direcciones.”<sup>17</sup> Por un lado las divisiones de los subgrupos que no permiten un acercamiento de docentes ajenos a sus propios subgrupos, crea una tensión en el centro escolar y provoca que las dinámicas (llámese formación de equipos, comisiones, etc.) no logren los resultados esperados.

Este tipo de relaciones se agrava cuando por parte de la dirección no existe un conocimiento claro de sus funciones y desconoce la forma de conducir eficazmente a todo el colectivo escolar en pos del trabajo colegiado. No acepta las críticas, ni plantea nuevas propuestas de trabajo. Tendrían que ser los primeros (los directores) en poner el ejemplo de participación, calidad en su trabajo, los primeros en ceder ante las opiniones de los demás, reconocer las necesidades de los docentes y de sus alumnos, crear un ambiente de trabajo organizado. En síntesis, romper con los esquemas de relaciones que se han creado en el centro escolar y transformarlos por otros más incluyentes e innovadores.

Por esquema de relación se deben de entender aquellas relaciones hostiles que surgen en el centro escolar a causa de la carga educativa negativa (administrativa, etc.) y la falta de integración del colectivo escolar. Esto nos lleva a actuar de forma obediente, sin creatividad, con escasa comunicación, con mínimo esfuerzo, sin proyectarnos y viviendo sólo el presente.<sup>18</sup>

Pero si en el plantel escolar y/o el equipo directivo carece en un principio de esta capacidad de líder. ¿Cómo provocar este cambio de esquemas de relaciones sin tener la autoridad oficial?

---

<sup>16</sup> Fierro, Cecilia, *Trasformando la práctica docente*, Paidós, México, 1999, p. 81

<sup>17</sup> Etkin, Jorge, *Componentes del paradigma de la complejidad*, en: *Institución escolar, Antología básica*, UPN, México, 1994, p. 104.

<sup>18</sup> Romero Marcelo, “Educar es romper esquemas”, [www.astrolabio.net/educacion/articulos](http://www.astrolabio.net/educacion/articulos), 2002, p. 1.

Con fundamento en el diagnóstico podemos plantear el siguiente problema:

**¿Cómo generar el cambio de los esquemas de relación, un trabajo de gestión desde la docencia?**

1.3 El por que de mi proyecto.

La mayoría de las escuelas tienen algún tipo de organización, y ésta se basa en sistemas de relaciones. “Un sistema, puede definirse en pocas palabras como un complejo de elementos de mutua interacción. Los sistemas pueden dividirse en dos clases principales: sistemas abiertos, que interactúan con sus entornos y sistemas cerrados, que no lo hacen”<sup>19</sup>. Puesto que la organización es un proceso, la mayor parte de las causas de baja calidad esta en el sistema de relaciones y no en las personas. Es el sistema mismo que favorece ciertas relaciones, y da la formación de “esquemas”, por supuesto los docentes muy independiente de sus defectos o virtudes trabajan bajo estos tipos de organización y gestión.

Bajo estos esquemas existen grupos que se dividen del resto, por lo común estos grupos se forman por intereses personales, así, si algunos elementos del plantel proponen algo, los demás tratan de poner resistencia. Sin embargo la convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva debe de estar cada vez más presente entre los profesores y profesoras. Estos subgrupos que se manifiestan en contra de las innovaciones deben convencerse de “La necesidad de acuerdos entre los profesores y profesoras para desarrollar una tarea colectiva se hace aún más perentoria si analizamos la naturaleza y las características y la función social que deben de ejercer”<sup>20</sup>

No se puede culpar a un maestro aislado o a los subgrupos, de la falta de calidad, ni siquiera de la falta de calidad del grupo a su cargo. Y tampoco podemos exigir que un maestro aislado resuelva los problemas que afectan la calidad, ni de su escuela,

---

<sup>19</sup> Owens, Robert, Relaciones interpersonales y conductas organizacionales, en: Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar, Antología básica, UPN, México, 1994, p. 77.

<sup>20</sup> Antúnez, Serafín, La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de la Escuelas Normales, SEP, México, 2002, p. 29.

ni de su grupo, ya que este docente no se encontrará a cargo del grupo durante los seis años que dura la educación primaria. Si logramos modificar los esquemas de relaciones bajo el cual trabaja la escuela (su organización) y apoyarlo con proyectos eficaces para motivar al docente a actualizarse y relacionarse, partiendo de sus propias necesidades, podríamos convencerlo de que: “El profesor eficaz asume dos cosas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar asume que la escuela es básicamente responsable del progreso del alumno. En segundo lugar, el profesor eficaz espera que sus alumnos aprendan.”<sup>21</sup>

Para que el profesor sienta y acepte innovaciones de este tipo, debe sentir que el proyecto educativo es suyo, que forma parte de él, toma las decisiones en base a las necesidades que él como docente tiene.

Procurar acuerdos entre los profesores de un centro escolar no es tarea fácil. Con la aplicación de este proyecto no pretendemos que el centro escolar sea un lugar en el que se acaben los conflictos o que todas las relaciones, como por arte de magia, sean armoniosas. Los conflictos siempre van a existir, pero las razones de esos conflictos pueden ser muy diferentes. Discutir en las distintas coordinaciones y trabajos de equipo las propuestas pedagógicas que van surgiendo, el desarrollo de una curricula del propio centro o las posturas de los distintos autores en cuanto a educación se trata. Se antoja una discusión que muy bien vale la pena.

---

<sup>21</sup> Cooper James, Métodos modernos de enseñanza, Limusa, México, 1995, p. 25.

## CAPITULO 2

### MIS REFERENTES TEORICOS

“Las organizaciones no cambian solas,  
las cambian las personas que viven en ellas”

Fullan 1994

#### 2.1 Una propuesta de práctica docente.

Bajo la corriente educativa oficial de planes y programas de educación primaria, el constructivismo, el docente cobra un nuevo papel. El de coordinador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues desarrolla tareas decisivas de dicho proceso. Este papel afecta a las fases de preparación de desarrollo y evaluación. Algunas de las tareas que conciben este nuevo papel son:

- 1) Globalmente, programa la secuencia de actividades en que se materializa, en último término, el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Propicia el planteamiento de situaciones que estimulen el aprendizaje.
- 3) Elabora estrategias tendientes a facilitar la explicitación de las concepciones de los alumnos y su confrontación con las nuevas informaciones.
- 4) Aporta, él mismo, informaciones útiles para el proceso.
- 5) Coordina, incentiva y garantiza la continuidad del trabajo en el aula durante el desarrollo de las actividades.
- 6) Planifica estrategias tendientes a crear un clima de clase, activo y participativo, que potencie las posibilidades de aprendizaje.
- 7) Realiza análisis sistemáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de revisar y reformular la planeación inicial.
- 8) Integra su actuación en el proyecto de trabajo de los equipos docentes.

Bajo esta metodología del constructivismo el docente no es el profeta que todo lo sabe, a quien acuden los educandos por que ellos son incapaces de saber o de producir ese conocimiento.

El profesor adquiere una función más rica, tanto en las relaciones con los alumnos, como con sus compañeros. El profesor es un elemento activo y no un mero ejecutor. Este papel “Significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el

currículo establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten”<sup>22</sup>

Los planes y programas de nivel primaria, tienen como apoyo los libros de texto gratuito, los libros para el maestro y los ficheros. De todos estos el libro de español para el maestro en los grados 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup> presentan propuestas más acordes con el constructivismo. Además de presentar estas sugerencias de trabajo, propone una sistematización de los contenidos y estas sugerencias son flexibles, a fin de que el propio docente las pueda modificar y enriquecer. “Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece pero, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa”<sup>23</sup>

Los contenidos presentados en los programas de estudio de educación básica se presentan de forma sistemática y no sólo como conocimientos terminados, es decir, el alumno avanza por estos conocimientos de forma sistemática no se le presenta el contenido, si no que el alumno lo va construyendo a lo largo del ciclo escolar, el error al que llegamos algunos maestros, es el de no respetar esta forma de trabajo y presentamos al alumno de forma definitiva el conocimiento y lo único que logramos es confundirlo más. Ya que “El material que contiene presenta una opción para organizar la enseñanza, que ha sido estudiada y programada cuidadosamente.”<sup>24</sup>

La construcción del conocimiento, como ya lo mencionamos, la hace el propio alumno, es él, el que modifica, crea y construye. El docente sólo actúa como mediador. Por lo tanto cada alumno construye su conocimiento así no puede ser una copia, ya que cada alumno se encuentra en su propio proceso de maduración y tomando en cuenta sus propios contextos, el conocimiento es el que toma todas esas formas. Por eso hablamos de diversidad cultural.

---

<sup>22</sup> Gimeno Sacristán, El currículo moldeado por los profesores, en: Análisis curricular. Antología básica, UPN, México, 1994, p. 111.

<sup>23</sup> SEP, Plan y programas de estudio primaria, SEP, México, 1994, p. 10

<sup>24</sup> SEP, Avance programático 3<sup>o</sup> primaria, SEP, México, 1993, p. 10.

Dentro de esta propuesta de práctica docente se da un peso importante a la comunicación. Tanto en sus contenidos como en sus práctica. Se le permite al alumno expresarse de manera oral, y también a aprender la habilidad de escuchar. Con el docente sucede lo mismo las nuevas metodologías lo llevan a tener una mejor comunicación con el alumno así la relación alumno-maestro-conocimiento se ve grandemente enriquecida. Por medio de la comunicación el docente averigua los conocimientos previos del alumno, le permite hacer inferencia en la lectura, le permite dar sus puntos de vista en un debate, le permite comunicarse, ya sea de manera oral o escrita.

Indudablemente las características anteriormente descritas nos llevan en un primer plano a la corriente constructivista. En mi opinión, romper con los esquemas de relaciones en una primera etapa, permitirá, actualizar a los docentes sobre constructivismo, y llegar así, a una educación que tenga equidad.

¿Qué quiero decir con esto?, que el constructivismo necesita ser conocido y entendido bajo otros esquemas de relación y ser el soporte teórico de la práctica docente en la actualidad. El maestro debe ser capaz de dominar sus principios para poder hablar un mismo lenguaje y estar en condiciones de organizar su trabajo docente en equipo, coordinada y fundamentada en el proyecto del centro escolar.

#### Resistencias

Para presentar este proyecto al centro escolar, se consideraron las resistencias al cambio por parte de algunos miembros del colectivo. Las causas de esta resistencia pueden ser muy diversas: el deseo de preservar los esquemas, el miedo al fracaso, el miedo a ser criticado por la propia práctica. Fue necesario no menospreciar esta resistencia por que “ha imposibilitado la concreción de verdaderas reformas y ha dificultado innovaciones que parecían indiscutibles”<sup>25</sup> Uno de los puntos necesarios para poder llevar al éxito a esta innovación fue “Utilizar los canales de comunicación para brindar información, suscitar cooperación, disipar temores y cambiar actitudes”

26

---

<sup>25</sup> Viñas, Jesús, Toma de decisiones y la participación, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales, SEP, México, 2002, p. 218.

<sup>26</sup> Idem..

Para no subestimar esta resistencia es necesario abrir los canales de participación que contribuyen a desarrollar la responsabilidad y la capacidad de dialogar, de escuchar, de planificar, de evaluar, de aprender y de trabajar en equipo. La participación es un principio que aumenta la calidad de la educación y que profesionalmente es una labor de equipo, para que esto sucediera fue preciso ponerse de acuerdo e intercambiar ideas y promover reflexiones sobre la propia práctica y sobre el funcionamiento de la institución escolar. Situación que no se puede alcanzar si se trabaja dividido.

Estas resistencias están fundamentadas en relaciones de distinto tipo que dentro del contexto escolar toman formas de dimensiones.

## 2.2 Dimensiones de relaciones.

### 2.2.1 Dimensión personal.

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana.

### 2.2.2 Dimensión interpersonal

La función del maestro como profesional que trabaja en una institución esta cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional; estas diferencias no solamente atañen a la edad, el sexo o la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas.

### 2.2.3 Dimensión institucional

La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada por el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente.

La dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las coordinas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo. Así “se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente y que, por tanto, se inicia y acaba a la par que ésta, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo”<sup>27</sup>

El análisis de esta dimensión centra la atención en los asuntos que ponen de manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada maestro, y que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas; costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en las escuela y que influyen, entre otros, en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases y en los criterios de trabajo predominantes

El analizar las dimensiones de relación hubo que tomar en cuenta los siguientes principios:

## 2.3 La participación.

### 2.3.1 Principios de participación

---

<sup>27</sup> Antúnez, Serafín, El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, en: Taller general para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales, SEP, México, 2002, p, 102.

Democracia: La escuela es el punto de encuentro de los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa. La vida en ella se regirá bajo los principios democráticos.

Consenso: Respetar la pluralidad de convicciones ideológicas y profesionales. Deben encontrarse los puntos de acuerdo para desarrollar la labor educativa.

Autonomía: El centro educativo debe tener las competencias necesarias para realizar sus funciones y disponer de los recursos materiales y humanos imprescindibles para que puedan llevar a cabo su proyecto de gobierno de gestión y de organización.

Corresponsabilidad: Cada sector de la comunidad educativa es corresponsable de la organización y del funcionamiento eficaz de la institución escolar. El Consejo Escolar debe delimitar el marco referencial de cada sector.

Dinamización asociativa: Una participación activa y eficaz exige estructuras sólidas de debate y análisis y organización de los diferentes sectores para poder plantear sus propuestas al centro educativo.

Información y Comunicación: Para conseguir un debate rico y con propuestas creativas y útiles entre sectores, será necesario que cada uno disponga de una información suficiente, así como de mecanismos ágiles y eficaces que garanticen la fluidez de esta información.

Respetar estos principios hará que los elementos que participan se sientan útiles, no pierden el tiempo y son que son escuchados. Además las decisiones se enriquecen cuando se ponen en contacto diversos puntos de vista; la implicación del grupo aumenta y se resuelven mejor los problemas. La participación se acerca a la eficacia cuando existe un aumento de capacidad de gestión de los diversos elementos que intervienen en el proceso. “La participación eficaz es directamente proporcional a la capacidad de gestión y aumenta la calidad de decisión del grupo por encima de la toma de decisión individual”<sup>28</sup>

### 2.3.2 Niveles de participación

No todo el mundo participa del mismo modo, ni todos los mecanismos de participación poseen igual valor para todas las situaciones o para todas las personas.

---

<sup>28</sup> Viñas, Jesús, toma de decisiones y la participación, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales, SEP, México, 2002, p. 219.

La participación es mucho más que la elección de una o varias personas que organizan el centro educativo a su manera, implicando sólo aleatoriamente a los demás. En un centro se puede participar de muchos modos: Aportando información: Es el nivel más básico. Es positivo en todos los aspectos, sea cual sea la importancia del tema sobre el cual se deban de tomar decisiones. Implica el análisis sobre si hay o no información, si es suficiente y si circula en todas direcciones. Éste es un elemento básico para desarrollar la igualdad de oportunidades.

Participación en el proceso de discusión: Puede concretarse de formas diversas, con sugerencias, consejos, asesoramientos, etc.

Participación en la toma de decisiones: A menudo no hay coincidencia en los temas debatidos. En consecuencia, las decisiones serán según el grado de acuerdos en el análisis del problema y en las propuestas o posturas alternativas.

Participación en la ejecución: si en las fases previas hay elementos técnicos que pueden propiciar o facilitar una participación más productiva; en la ejecución, una de los aspectos a considerar esta relacionado con quien se interviene: una persona, varias o todas. Cuando es una sola persona la que lo hace, no debemos olvidar preguntarnos ¿cuál? ¿Siempre la misma persona? ¿Por cuánto tiempo?

### 2.3.3 La motivación

No todo el mundo “sabe”, “quiere” y “desea” participar en la tareas del proceso de cambio. Para encontrar el nivel óptimo de participación se debe de analizar el grado de implicación de cada uno de los subgrupos: a) Cuando los docentes saben y quieren participar es una situación óptima. En ella se puede elegir con facilidad, se participa en equipo y de forma autónoma. b) cuando los maestros saben pero no quieren participar. Es decir, no hay un clima favorable para la participación o, en cualquier caso, no hay conciencia de la trascendencia del tema. En este caso es preciso, fundamentalmente, motivar la participación. c) Cuando quieren participar pero no saben cómo hacerlo. En este caso lo que falta es formación, por tanto, las labores que deben de desarrollarse serán de ayuda orientación y de soporte a las diferentes actividades.

La motivación puede desarrollarse cuando, a partir del conocimiento e identificación de los objetivos del centro y de los docentes, se establece su participación. Cuando

tenemos objetivos estamos motivados. De aquí la importancia de determinar objetivos y finalidades.

Tomando en cuenta todo lo anterior y para lograr un cambio en los esquemas de relaciones del centro escolar utilizaremos como objetivos la actualización.

## 2.4 Actualización.

Dentro de la actualización, y para dar apoyo a nuestro proyecto se incluyeron cuatro aspectos básicos que debe de manejar el maestro en el proceso de planeación, realización y evaluación;

### 2.4.1 Nociones del conocimiento teórico acerca del aprendizaje de acuerdo con el constructivismo.

Durante años se ha criticado a la educación por sus prácticas “tradicionales”: “los docentes se centran en el desarrollo de contenidos y no en las habilidades para adquirir las herramientas básicas del aprendizaje” <sup>29</sup>

Las recetas para educar y los procedimientos estandarizados han pasado formalmente e informalmente entre las generaciones de maestros para ayudarlos a sobrevivir en los salones de clases. A la vez que estas prácticas persisten a pesar de los esfuerzos de las autoridades por efectuar una actualización (Carrera magisterial, Talleres de actualización, Consejos técnicos, etc.). Muchos conceptos científicos provenientes de las corrientes educativas de vanguardia y los avances tecnológicos, ahora están disponibles para ayudar a los maestros a interpretar la realidad compleja que se da en los salones, y efectuar su trabajo de docencia de una manera más eficaz y sobre todo con calidad. Los maestros que carecen del conocimiento teórico y de la comprensión que se deriva de tales conceptos científicos, únicamente pueden interpretar los eventos que se dan en sus salones de acuerdo con las creencias populares o el sentido común.

Quando los maestros reflexionan en y sobre su práctica, generalmente lo hacen con información limitada. La mayor parte de sus pruebas sobre cómo actúan y han actuado se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los

---

<sup>29</sup> SEP, Programa para la calidad educativa, SEP, México, 2001, p. 14.

acontecimientos inquietantes y aun vertiginosos de la vida en el aula. Si bien estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, no constituyen una base lo bastante sólida para la mejora<sup>30</sup>

Aunque este último con frecuencia es útil, existe una amplia gama de evidencias de que los maestros que tienen el hábito de apoyarse en él, generalmente interpretan erróneamente los sucesos que ocurren en sus salones de clase; “Este niño es un cleptómano, por que le gusta tomar las cosas ajenas”

El problema de la vinculación entre lo práctico y lo teórico, entre los problemas que enfrentan los maestros en su salón de clases y lo que les enseñaron en las normales, ha sido el argumento de los maestros a lo largo de su vida. El problema con el cual se enfrentan los maestros no es que las teorías no funcionen, sino que simplemente no las han internalizado al punto en que puedan emplearlas para interpretar y resolver problemas prácticos. “Pero eso es lo más difícil” comento un maestro en una reunión de consejo técnico. Sin embargo al preguntarle sobre los problemas que tenía en su aula dijo: Llegar tarde, tengo alumnos hiperactivos, los padres de familia no se involucran, etc. A todos estos planteamientos se les puede dar una solución desde el punto de vista constructivista. Pero si el maestro no tiene esos recursos teóricos para explicarlos y darles solución, su práctica docente será deficiente.

La mayoría de los maestros aprendieron que cuando se refuerza una conducta, ésta se vuelve más fuerte y seguramente tenderá a repetirse. No obstante, estos mismos maestros frecuentemente responden a un alumno travieso pidiéndole que ponga atención a la clase. Si el alumno se comporta de mala manera por que tiene necesidad de reconocimiento, el maestro al llamarle públicamente la atención, refuerza su conducta. Cuando el alumno continúa con su mal comportamiento, el maestro no comprenderá por que lo hace.<sup>31</sup>

Dado que el conocimiento teórico puede usarse para interpretar situaciones y resolver problemas, muchos eventos que suceden en el salón de clases pueden

---

<sup>30</sup> Fullan, Michael, La escuela que queremos, Amorrortu, Argentina, 1999, p. 116.

<sup>31</sup> Cooper, James, Métodos modernos de enseñanza, Limusa, México, 1997, p. 26.

reconocerse y resolverse. Esto por supuesto es lo más difícil. Requiere de “comprensión, Visión, práctica, y retroalimentación de sus colegas profesores”<sup>32</sup>

La habilidad no se logra únicamente por medio de entrenamiento formal; si bien es un proceso que dura toda la vida y que incluye además del entrenamiento formal, un programa de constante actualización en el campo de trabajo, hay una gran cantidad de estrategias y técnicas específicas disponibles, pero fallan o solamente garantizan un éxito de corto plazo si no generan maneras nuevas de pensar y actuar que influyan en la vida diaria de las escuelas. “La enseñanza no se puede estandarizar. Será con experimentos informados, orientaciones promisorias, y poniendo a prueba y refinando nuevas disposiciones y prácticas, como progresaremos más. Por lo tanto, la *acción* es imprescindible para ensayar las nuevas propuestas.”<sup>33</sup>

Una de las teorías en que se apoya el constructivismo es y se refiere a los estadios por los que pasa el niño es la psicogénesis, su autor Piaget observó en los años veintes que los niños fallaban sistemáticamente en los mismos problemas. Estas observaciones motivaron a Piaget a preguntarse por que no las resolvían. “Era más importante descubrir las razones de los fracasos”<sup>34</sup>

Al estudiar estos fracasos, se dio cuenta que las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal de los alumnos están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general, es decir, *por su nivel de desarrollo operatorio*. De esta manera se ha puesto en evidencia la existencia de estadios que con algunas fluctuaciones en los márgenes de edad, son relativamente universales en su aparición.

|                         |                          |                          |                                    |                                    |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Desarrollo cognoscitivo | Sensomotor<br>0 – 2 años | Preoperativo<br>2-7 años | Operaciones concretas<br>7-11 años | Operaciones formales<br>11-12 años |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|

A cada uno de estos estadios le corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades no sólo en

---

<sup>32</sup> Ídem.

<sup>33</sup> Fullan, Michael, La escuela que queremos, Amorrortu, Argentina, 1999, p. 110.

<sup>34</sup> Delval Juan, Como sabemos lo que hacen los niños, en: Proyectos de innovación, Antología básica, UPN, México, 1994, p. 220.

lo que concierne a la selección de objetivos y de los contenidos, si no también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje de forma que se ajuste al funcionamiento propio de la organización mental del niño.

Así la psicogénesis nos presenta el proceso de maduración del niño, el cual habrá de ser considerado, para que el aprendizaje sea sistemático.

Cuando el alumno inicia su vida escolar ésta, se condiciona en gran medida por los conocimientos previos pertinentes. Ausubel propone que estos conocimientos pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores (escolares o no escolares) o de aprendizaje espontáneo; así mismo pueden estar más o menos ajustadas a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctas. Como dice Cesar Coll: “En cualquier caso, el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de experiencias previas”<sup>35</sup>

Para Vigotsky debe establecerse una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí sólo y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. “La distancia entre estos dos puntos, es la Zona de Desarrollo Próximo por que se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, que delimita el margen de incidencia de la acción educativa.”<sup>36</sup>

Entonces el desarrollo, aprendizaje y enseñanza son pues, tres elementos relacionados entre sí, de tal manera que el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno puede realizar gracias a la enseñanza. Para la psicología Soviética el aprendizaje esta en función de la comunicación y el desarrollo.

La educación escolar habrá de orientarse a partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, si no para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo.

---

<sup>35</sup> Coll, Cesar, “¿Cómo enseñar?... o el problema de la metodología de la enseñanza”. en: Análisis curricular, Antología básica, UPN, México, 1994, p, 164.

<sup>36</sup> Vigotsky, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalva, México, 1998, p.89.

Dentro de la enseñanza tradicional se da el aprendizaje memorístico o repetitivo. Muy contrario a lo que propone Ausubel: la educación escolar debe asegurar la realización de aprendizajes significativos. “Para él es fundamental un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material educativo”<sup>37</sup>

La distinción entre aprendizaje significativo aprendizaje repetitivo, acuñada por Ausubel es el intento de construir una teoría del aprendizaje escolar y concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, estamos en presencia de un aprendizaje significativo.

Entonces para realizar un aprendizaje significativo, se requiere de dos condiciones que Ausubel identifica como:

- Significatividad lógica: Coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos y componentes.
- Significatividad Psicológica: Que sus contenidos sea comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

Además los aprendizajes significativos están directamente vinculados con su funcionalidad y requiere una intensa actividad por parte del alumno.

#### 2.4.2 Dominio del currículo vigente.

¿Cómo se catalogan las nociones de planeación, aprendizaje y evaluación, en las distintas corrientes educativas? Es decir la práctica docente. ¿Qué transformaciones han tenido estas prácticas educativas? Esto sin duda y como ya se mencionó antes, tiene una vital importancia en la forma que el docente da su clase. Sin duda la actual corriente es una de las más completas en cuanto a articular la teoría con la práctica y no presentar sus contenidos desvinculados. En cuanto al aprendizaje lo presenta de manera diferente ha como se manejó en las anteriores prácticas, se le da importancia al alumno y se permite que el mismo construya su conocimiento.

---

<sup>37</sup> UPN, Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica, p. 19

Para poder darnos una idea de lo que el propio currículum y programas actuales solicitan del docente en comparación con las anteriores corrientes educativas, mencionare los:

#### PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM ESCOLAR <sup>38</sup>

1. Nivel de desarrollo operatorio.
2. conocimientos previos pertinentes.
3. Tener en cuenta los dos aspectos anteriormente señalados.
4. Diferencia entre lo que el alumno puede aprender sólo y lo que puede aprender con el concurso de otras personas.
5. Asegurar la realización de conocimientos significativos.
6. para que el conocimiento sea significativo deben cumplirse dos condiciones; a) el contenido debe ser potencialmente significativo y b) el alumno debe tener una actitud favorable, para aprender significativamente.
7. La significatividad del aprendizaje debe de estar vinculada con su funcionalidad.
8. Se requiere una intensa actividad por parte del alumno.
9. Se debe utilizar la memoria comprensiva.
10. El objetivo más ambicioso de la educación escolar es aprender a aprender.
11. Estos procesos se basan en esquemas de conocimiento.
12. Modificar los esquemas de conocimiento.
13. Es el alumno el que, en último término, construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, como parte de una actividad interpersonal y la interacción entre alumnos.

2.4.3 Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.

---

<sup>38</sup> Coll Cesar, "Un marco psicológico para el currículum escolar", en: Análisis curricular, antología básica, UPN, México, 1994, p.135.

Como ya lo mencionamos anteriormente, las corrientes educativas, dictan lo que se va a enseñar. Y la manera en como estos conocimientos son dados. La manera de enseñar no es simplemente pararse delante de los alumnos y esperar a que ellos absorban el conocimiento. No, las formas son más complejas. “una actitud es una predisposición para actuar de manera positiva o negativa hacia las personas, ideas o eventos.”<sup>39</sup>

Pero ¿Quién dicta esas predisposiciones positivas o negativas y como las traducen los maestros a sus prácticas docentes? Indudablemente las propias corrientes educativas le dicen al maestro como comportarse, de acuerdo a otro factor que está presente en el currículum y que permanece oculto. Así en la didáctica tradicional tenemos que: “El maestro consiente o no, ha venido siendo un factor determinante en la tarea de fomentar; entre otras cosas, el conformismo, a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes, que tienen su origen en la propia familia.”<sup>40</sup>

Dentro de la tecnología educativa sucedió lo mismo. Y con la reforma de 1994 hacía el constructivismo la educación toma otro viraje. El inconveniente es que las actualizaciones no quedaron completadas o no fueron eficientes para hacer cambiar a los maestros su práctica docente. De tal manera que hoy en día las prácticas docentes de los maestros se encuentran mezcladas y sin una definición. Somos eclécticos en el sentido más estricto de la palabra y en la mayoría de los casos eclécticos empíricos. Debido a estas mezclas las conductas y formas de enseñar son muy complejas.

Muchos maestros se tratan de convencer que, las actitudes son una dimensión importante en el proceso de enseñanza “Las actitudes tienen un efecto directo sobre nuestra conducta; ellas determinan como nos vemos a nosotros mismos y como interactuamos con los demás.”<sup>41</sup>

Ya Makarenko tenía vislumbradas esas actitudes. Él tenía claro lo que se esperaba del hombre: “Lo que acostumbramos a apreciar en el hombre es valor y la belleza.

---

<sup>39</sup> Cooper, James, Métodos modernos de enseñanza, Limusa, México, 1997, p. 26.

<sup>40</sup> Pansza Margarita, “Instrumentación didáctica. Conceptos generales”, en: Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Antología básica, UPN, México, 1994, p. 12.

<sup>41</sup> Cooper, James, Métodos modernos de enseñanza, Limusa, México, 1997 p.26.

Tanto lo uno como lo otro se determinan en el hombre exclusivamente por su actitud respecto a la perspectiva”<sup>42</sup>

Todas estas actitudes se determinan de muy variadas formas. Pero dentro del constructivismo las formas son muy claras. Sólo que los maestros no las han podido llevar a la práctica. Como ya lo mencionamos las forma de comportarse son otras, las relaciones con los alumnos y los compañeros de trabajo ya no se pueden seguir dando bajo el anterior régimen de conducta. “La educación es tarea de sujetos y su meta es también formar sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien imparte como en quien la recibe”<sup>43</sup>

Se esta de acuerdo con las nuevas tendencias en que el maestro debe de actualizarse para que así tenga más claras las conductas con las que se debe de conducir en su clase. Dentro de la didáctica crítica existen estos parámetros y es muy claro el papel que el profesor debe de tener:<sup>44</sup>

- ✚ Globalmente programa la secuencia de actividades en que se materializa, en último término, el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Propicia el planteamiento de situaciones-problema que estimulen el aprendizaje.
- ✚ Elabora estrategias tendientes a facilitar la explicitación de las concepciones de los alumnos y su confrontación con las nuevas informaciones.
- ✚ Selecciona y organiza las informaciones que intervienen como contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando el uso de los recursos adecuados.
- ✚ Aporta, él mismo, informaciones útiles en el proceso, que se integran en el contexto de la metodología empleada.

---

<sup>42</sup> Makarenko, Antón, Poema pedagógico, Quinto sol, México, 1994, p. 630.

<sup>43</sup> Savater, Fernando, El valor de educar, Buena tinta, México, 1997, p. 156.

<sup>44</sup> García Eduardo, “Papel del profesor y del alumno en una metodología investigativa”, en: Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antología básica, UPN, México, 1994, p. 114.

- ✚ Coordina incentiva y garantiza la continuidad del trabajo en el aula durante el desarrollo de las actividades.
- ✚ Planifica Estrategias tendientes a crear un clímax de clase activo y participativo, que potencie las posibilidades de aprendizaje.
- ✚ Realiza análisis sistemáticos de la realidad del aula y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Integra su actuación en el proyecto de trabajo global.
- ✚ El profesor como coordinador y facilitador del aprendizaje.

Al hacer referencia al papel del profesor, hago una comparación con la forma de llevar a cabo la gestión en el centro escolar. Sería una situación incoherente que el equipo directivo realizará una gestión autoritaria y pidiera a los docentes realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista.

#### 2.4.4 Dominio de los contenidos a enseñar.

Esta es una necesidad obvia para cualquier maestro. Pero el dominar únicamente los contenidos es sólo una parte del problema. Que actitudes puede demostrar un maestro que no domine tales contenidos. O sabrá la manera correcta de enseñarlos. Dentro de Carrera Magisterial encontramos demasiados ejemplos, los maestros apenas si dominan las materias que imparten, y por ende sólo conocen un solo camino para poder llegar a ciertos resultados. Dentro del constructivismo, como ya lo mencionamos, existen diversos caminos para llegar a un mismo resultado. Otro indicador que ya analizamos anteriormente fue la planeación de los maestros y el qué hacer con los alumnos que terminan rápido. Los maestros no pueden dar otra cosa por que: o no se domina bien y temen que los alumnos se den cuenta o por que la planeación esta dada con otra función.

En los cuadernos para los talleres de actualización que se impartió en el ciclo 1999-2000 se anotó el siguiente párrafo:

La propuesta de trabajo para los talleres 1999-2000 se enfoca, en primer término, a la toma de conciencia de maestros sobre la importancia de dominar los contenidos

de las asignaturas que imparten, como antecedente obligado a para diseñar situaciones didácticas acordes con la naturaleza de los contenidos y con los procesos de aprendizaje de los alumnos...<sup>45</sup>

Este párrafo hace evidente la falta de dominio de los contenidos, por parte de los profesores, el maestro debe de conocer muy bien el contenido que va a enseñar, así como las disciplinas de las cuales proviene dicho material.

Pero entonces si el maestro no domina la o las materias que imparte, ¿cómo enseña? La respuesta es muy sencilla: de acuerdo a sus saberes o como lo diría Fernando Savater Hablando de los maestros de universidades: “La mayoría de ellos titulados en una época en la que ni siquiera existían las materias de las que han de convertirse años después en maestros”<sup>46</sup>

2.4.5 Conocimiento de las estrategias de enseñanza que propone el constructivismo. Una vez cumplidos los anteriores aspectos tendríamos que abocarnos a un último aspecto pero no menos importante que los demás. Para poder brindar una eficaz enseñanza debemos de tener un bagaje de conocimientos en las estrategias que nos ayuden a facilitar la enseñanza. Sin duda en los talleres de actualización y en los propios libros de texto gratuito, vienen implícitas algunas estrategias y más en lo referente a la enseñanza del español: El muestreo, La predicción, anticipación confirmación y auto corrección, inferencias Monitoreo. Son sólo algunas de las estrategias para la enseñanza de la lectura.

Dentro de estas estrategias el escuchar cobra una relevancia importantísima. Ya que el alumno adquiere un papel importante, si el maestro tiene desconocimiento de este hecho y quiere aplicar el constructivismo no lo va a lograr. Tal como el Libro para el Maestro de 3° dice: “Frecuentemente el maestro debe plantear aseveraciones y preguntas relacionadas con el contenido de la lectura o con otros temas afines para promover debates.”<sup>47</sup>

Tal repertorio es necesario si los maestros deseamos enseñar con eficacia a grupos de alumnos que poseen diferentes experiencias y aptitudes de aprendizaje. Esa

---

<sup>45</sup> SEP, Cuadernillo TGA 1999-2000, SEP, México, 1999, p. 7.

<sup>46</sup> Savater Fernando, El valor de educar, Buena tinta México, 1997, p. 139.

<sup>47</sup> SEP, Libro para el maestro 3° primaria, SEP, México, 2000, p. 14.

universalización de la que tanto habla Savater en su libro: “El Valor de Educar” (1997). La adquisición de estas técnicas requiere tanto del estudio cuidadoso como de la práctica diligente.

Ya que el aprendizaje de estrategias es complejo, se requiere pasar por una serie de pasos que dentro del colectivo escolar es posible llevar a la práctica. Estas fases según James M. Cooper. En su libro; Métodos Modernos de Enseñanza<sup>48</sup>. Son:

Comprensión cognoscitiva: Ayuda al docente a aislar los diferentes elementos de la habilidad, su secuencia y la naturaleza del desempeño final.

Práctica: Todos conocen el dicho “La práctica hace al maestro” Si bien este supuesto puede dejar de tomar en cuenta otros requisitos, también es cierto que las estrategias o habilidades complejas no pueden aprenderse sin una buena cantidad de Práctica.

Conocimiento de los resultados (retroalimentación): La práctica no será realmente buena a menos que los maestros reciban retroalimentación en cuanto a su actuación. Sin retroalimentación la práctica no mejora.

La retroalimentación para nuestro caso es de vital importancia, y más si se pretende cambiar la práctica docente, si no de todos, si de la mayoría posible. Y aunque los maestros no estamos acostumbrados a trabajar en equipo, será de vital importancia el empezar a hacerlo.

#### 2.4.6 Evaluación

Podemos hablar de evaluación en todos los campos de actividad del ser humano, pero el objeto de nuestro interés aquí, es la evaluación del proyecto de acción docente.

La evaluación se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos.

Si como resultado de la evaluación descubrimos que los objetivos se están alcanzando en un grado mucho menor que el esperado o que no se están alcanzando, inmediatamente surgirá una revisión de los planes, de las actividades que se están realizando, de la oportunidad de los objetivos que se están

---

<sup>48</sup> Cooper, James, Métodos modernos de enseñanza, Limusa, México, 1997, p.26.

pretendiendo. Todo este movimiento traerá como resultado un reajuste, una adecuación que fortalecerá el proceso, es así como la evaluación desempeña su función retroalimentadora.

Imaginar los procesos sin evaluación, sería como salir a un camino deseando llegar a determinado lugar, pero sin preocuparnos en ningún momento por analizar las señales que nos indican si vamos por el camino adecuado; correríamos el riesgo de descubrir tardíamente que hemos llegado a donde no deseábamos, o que llegamos, pero habiendo utilizado el camino más complicado porque no nos detuvimos a observar que había otro más corto y en mejores condiciones.

Evaluar, en otras palabras, es reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva podamos encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando.

La evaluación se convierte en un proceso que implica descripciones cuantitativas y cualitativas, la interpretación de dichas descripciones y por último la formulación de juicios de valor basados en la interpretación de las descripciones.

Refiriéndonos a la evaluación como proceso para determinar el grado en que los objetivos van siendo alcanzados, distinguiremos tres tipos:

- a. Evaluación diagnóstica
- b. Evaluación formativa
- c. Evaluación sumaria

Si analizamos los aspectos que pretenden conocerse a través de la evaluación diagnóstica, caeremos en la cuenta de que, por su carácter de antecedentes básicos que el investigador necesita, y deberá tomarla en cuenta, antes de realizar cualquier actividad, la evaluación diagnóstica deberá llevarse a cabo al inicio de la investigación, y al curso y al inicio también de cada actividad si se considera conveniente.

Ahora pensemos un poco en su trascendencia. Si a través de la evaluación diagnóstica nos damos cuenta de que el planteamiento del problema es el

correcto, lo interpretaremos como luz verde para seguir adelante con nuestros objetivos; pero si descubrimos que los datos nos dan otros resultados, tendremos que hacer un reajuste en nuestra planeación. Si nos damos cuenta que los docentes ya dominan las cuestiones que nosotros consideramos como problema, tendremos que hacer los reajustes necesarios a la planeación, pues de lo contrario los maestros perderán el interés, ya que no desearán repetir actividades en conocimientos que ya dominan, o alcanzaron.

Algo también de suma importancia serán los datos que a través de la evaluación diagnóstica podamos obtener acerca de las características familiares, físicas y emocionales; mediante este conocimiento podremos orientar nuestra acción para tratar de responder a las especiales circunstancias de cada uno de ellos.

La evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso que pretende:

- a. Informar tanto al investigador, como a los propios docentes, acerca del progreso alcanzado.
- b. Localizar las deficiencias observadas durante un tema o una actividad.
- c. Valorar las conductas intermedias de los profesores participantes (el colectivo escolar) para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.

Por sus características, la evaluación formativa tendrá lugar al final de una actividad o al término de una serie de actividades de cuyo buen logro dependa el éxito de actividades posteriores.

La evaluación formativa tiene también un papel de mucha importancia dentro del proceso, ella se encarga de orientar la actividad a través de sus informes sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si la evaluación formativa señala que se van cumpliendo los objetivos, el colectivo escolar tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante. Si la evaluación formativa muestra deficiencias o carencias en cuanto a los objetivos que pretenden alcanzarse, será tiempo de hacer las rectificaciones y ajustes necesarios al plan, de motivar nuevamente a los profesores

y de examinar si los objetivos señalados son los más oportunos para colocarse en esa precisa etapa del proceso.

Podemos comparar la evaluación formativa con los semáforos colocados a lo largo de un camino que pretendemos recorrer, ellos nos indican si podemos confiadamente seguir adelante (luz verde), si debemos recorrer con precaución (luz amarilla) o si definitivamente es necesario un paro para revisión (luz roja). La observación atenta de la función indicadora que desempeña la evaluación formativa, nos llevará a una continua revisión y adecuación de nuestras actividades.

La evaluación sumaria

La evaluación sumaria es un proceso que pretende:

- a. Valorar la conducta o conductas finales que se observan al final del proceso.
- b. Certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos.
- c. Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido.

Dadas sus características, el tiempo apropiado para llevarla a cabo será al fin una actividad o de todo el proceso. Por medio de ella se trata de corroborar lo que ha sido alcanzado; esto no será nuevo para maestro y alumnos puesto que al llegar a la evaluación sumaria, cuentan ya con suficientes datos obtenidos de las evaluaciones formativas que les harán vislumbrar lo que pueden esperar de la evaluación sumaria. Si en el momento de la evaluación sumaria los resultados fueran inesperados, habría que desconfiar de la validez de las evaluaciones formativas o de la atención que se prestó a éstas para hacer los reajustes necesarios.

Tiene gran valor el papel que la evaluación sumaria desempeña en la organización mental del conocimiento por parte del alumno, por medio de ella relaciona los diferentes aspectos y tiene un panorama general del proceso o de la actividad que son objeto de la evaluación.

Los tres tipos de evaluación antes señalados recorrerán el mismo proceso: formular un juicio de valor sobre las conductas, después de una medición e interpretación previa. Dicho juicio de valor irá desempeñando diferentes papeles: será un antecedente en la evaluación diagnóstica, un indicador de los adelantos o deficiencias en la evaluación formativa y una certificación de las actividades realizadas, en que alcanzó los objetivos en la evaluación sumaria.

### CAPITULO 3

#### COMO CAMBIAR LOS ESQUEMAS DE RELACIONES DENTRO DEL CENTRO ESCOLAR.

El hecho de incorporar este proyecto de innovación en el centro escolar, pretende, bajo el esquema de la *investigación-acción*, ser una estrategia de transformación institucional y de crecimiento continuo, e implica que el colectivo escolar cambie su forma de pensar el pasado, repensar el presente para poder así visualizar un futuro diferente. Para lo cual se hecho mano del constructivismo y su posible vínculo con la gestión docente.

Esto requirió de una actitud dispuesta a enfrentar los problemas cotidianos como una oportunidad de aprendizaje en el proceso de maduración como personas, como equipo de trabajo y finalmente como una institución que se orienta a brindar una educación de calidad.

Al hablar de cambio de actitud se está considerando el aspecto cognitivo donde se incluye toda la información nueva en términos de conceptos y métodos que se puedan obtener dentro de las actividades organizadas; así como los aspectos de comportamiento que llevan a actuar de una forma diferente. Pero también es importante señalar que si no se toma en cuenta el aspecto afectivo es poco probable que se garantice un cambio de actitud que perdure.

Por eso se considero necesario cambiar las formas de los esquemas de relación de los docentes que han perdurado hasta el momento en el centro escolar. “Muchas de las conductas que dificultan la colaboración tienen su origen en: Admitir el aislamiento como una situación inevitable. Reiterar hábitos formalistas en las reuniones. Desatender a los profesores nuevos.”<sup>49</sup>

Bajo estas condiciones los subgrupos que se forman responden a los intereses o desintereses muy particulares, por lo tanto había que romper estas estructuras e impulsar actividades con distintas formas de integración, “La colaboración mediante

---

<sup>49</sup> Antúñez, Serafín, El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, en: Taller general para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales, SEP, México, 2002p. 103.

el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes y con mejores criterios”<sup>50</sup>

Pero a la vez “El trabajo individual también tiene sus momentos valiosos. Aunque a menudo se le subestima”<sup>51</sup> La combinación de los distintos equipos que varían de tamaño, permiten la colaboración de varios integrantes y la reflexión individual.

Teniendo en cuenta estos aspectos fue posible iniciar un proceso de apropiación y convencimiento de lo que se estaba construyendo, lo cual fue retroalimentado a través del trabajo en equipo en donde todos los miembros tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones acerca del problema priorizado y crear así de manera colectiva las alternativas innovadoras para su solución.

Es necesario hacer énfasis en que para lograr el cambio no sólo se trabajó en el ámbito institución y sino de cerca con los profesores y profesoras, para crear una cultura de crecimiento permanente; a través del intercambio de expectativas y formas grupales de lograr los cambios.

Es en esta cultura donde todos los actores del centro escolar se convierten en mediadores para el cambio en educación, donde este proyecto servirá para un proceso de retroalimentación continua, generando de esta manera avances significativos que se traducirán en un cambio del sistema del centro educativo, lo cual, trataremos, que se vea reflejado en el fortalecimiento de la autogestión institucional y en una mejora en la calidad de la educación en mi centro escolar.

Para llevar a cabo dichos cambios de esquemas de relación nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Sensibilizar a los directivos y al personal docente mediante algunas lecturas y técnicas.
2. Romper los esquemas tradicionales de trabajo mediante la formación de nuevos equipos.
3. crear una conciencia de reflexión colectiva sobre los problemas pedagógicos más importantes que afectan a los docentes del centro educativo.

---

<sup>50</sup> Ídem.

<sup>51</sup> Fullan, Michael, La escuela que queremos, Amorrortu, argentina, 1999, p. 27.

4. comprometer al colectivo escolar con el plan de trabajo, delimitación de los problemas, que deberían de estar orientados a un mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo de las personas involucradas, logrando un fortalecimiento en la capacidad de autogestión pedagógica y por ende institucional.
5. Que fueran los propios docentes los que dieron respuesta a las necesidades prioritarias, reales y sentidas del centro educativo, considerando el ámbito de la actualización, asignando la tarea a distintos tipos de equipos.
6. Los objetivos que se plantearan por los equipos tenían que ser claros y precisos, factibles de alcanzar, medir y verificar.
7. El proceso de desarrollo del proyecto se busco que fuera dinámico, con un ciclo de inicio y el desarrollo de la estrategia escogida a fin de lograr los objetivos planteados.
8. Que se trabajaría en equipo, con la participación activa y el compromiso de todos los docentes y directivos, quienes se incorporaron desde el proceso de reflexión, elaboración, desarrollo y evaluación del mismo.
9. Que el colectivo contextualizará el problema considerando las características propias de la institución.

El logro de los objetivos señalados sucedió en forma de un proceso no lineal pero que en conjunto puede ser descrito. A continuación se habla de ello.

### 3.1.1 La estructuración de los nuevos equipos de trabajo.

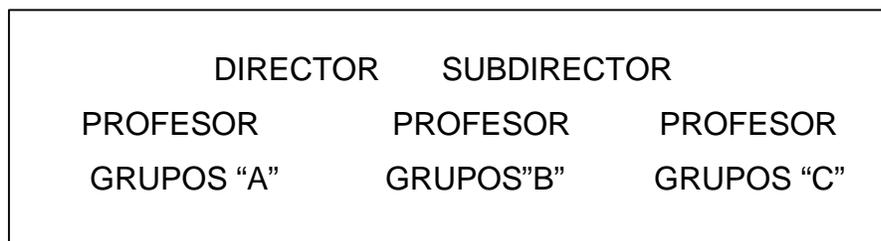
Con el fin de promover nuevos tipos de estructuras para formar los equipos de trabajo y romper con los esquemas antes descritos (Aislamiento, estructuras rígidas, falta de coordinación), se integro el equipo coordinador. Se invito a los profesores a que escribieran el nombre de 3 personas con las que les gustaría trabajar en distintos ámbitos, en base a las siguientes tres preguntas: ¿Con Quiénes de tus compañeros organizarías una fiesta?, ¿Con cuáles de tus compañeros realizarías una exposición en los TGA? Y ¿A quienes de tus compañeros pedirías consejo sobre un conflicto sindical? Con los resultados obtenidos el equipo coordinador distribuyo a los docentes en los equipos de trabajo.

El proyecto de acción docente surge de la práctica y es pensado para esa práctica e intenta involucrar al colectivo escolar. Así una dificultad que presenta, es que no toca la esfera de la gestión. Y sin embargo tomar en cuenta la gestión es de vital importancia, dadas las características particulares del plantel.. Esto entraña uno de los pasos primordiales del proyecto, ya que si no se cuenta con la participación y apoyo de ambos directivos, poco se podrá hacer para influenciar al resto del colectivo escolar.

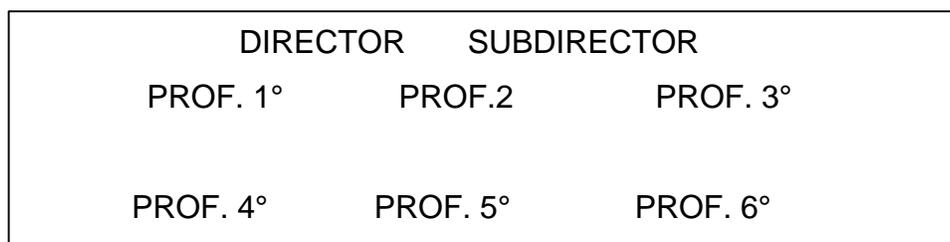
El liderazgo debe de ser firme y con un sentido claro; el enfoque del liderazgo debe de ser participativo, el liderazgo debe de ser académico, es decir el líder tienen que ser educador, tiene que estar enterado de lo que sucede en el aula, tiene que estar al tanto del apoyo que necesitan los docentes. En síntesis, es un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje <sup>52</sup>

La propuesta de organización que se presentó al colectivo escolar es la siguiente:

Equipo coordinador del centro escolar.



Consejo coordinador del centro escolar



<sup>52</sup> Schmelkes Sylvia, Calidad de la educación y gestión escolar, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales. México, 2002, SEP, p. 21.

Como ya se mencionó, el plantel cuenta con 20 profesores, 2 directivos y 18 profesores ante grupo. Aparte de estas estructuras se formaron los equipos por grado y grupo. Esto es, los profesores de 1° “A”, 1° “B” y 1° “C”, se coordinaron en un equipo para revisar sus necesidades y proponer soluciones. Lo mismo pasó con los grados restantes 2°, 3°, 4°, 5° y 6°. Además los profesores que su grupo se encuentre en una misma letra; “A”, “B” o “C”, también se coordinarán. Así la estructura queda formada tanto de manera horizontal, como vertical. Otro de los propósitos de esta estructura fue favorecer la comunicación entre los distintos equipos, sobre los trabajos que se estén llevando en los diferentes equipos. Para visualizarlo de una mejor manera, veamos el siguiente ejemplo:

Si en los 1° grados detectan que se tienen que coordinar en una uniformidad de las estrategias de enseñanza, se espera que al reunirse por grupos (1° “A”, 2° “A”, 3° “A”, etc.) se haga el comentario de lo que está sucediendo en ese grado y lo comparta con los otros miembros de su equipo.

### 3.1.2 La designación de grado y grupo.

Tradicionalmente la asignación del grado y grupo en este centro escolar se hacía un mes antes de terminar el ciclo escolar, el método era el siguiente, se escribía en una hoja de papel el grado y grupo que se deseaba para el siguiente ciclo escolar, se escribían 3 solicitudes en orden decreciente, la primera opción era la primera propuesta pero si ya estaba ocupada se daban otras dos. Debajo de las 3 propuestas se daban los argumentos para pedir ese grado y grupo. Se daba preferencia al profesor que daba los mejores argumentos, ya que había casos en los que no se argumentaba.

En este proceso no participaban los profesores y eran los directivos los encargados de asignar los grupos y grados de acuerdo con sus criterios, sus decisiones rara vez se discutían con los demás docentes.

Una de las consecuencias de estas prácticas era la inmovilidad de los profesores en un determinado grado. Ya que si solicitaba el mismo grado y los argumentos eran validos, contrastados con su trabajo, se le asignaba el grado y grupo pedido. Así había profesores que podían dar un primer grado durante varios años. Podía haber especialistas de primer grado o de sexto grado, pero sin vincularse con los grados

superiores o inferiores y por ende la sistematización de los contenidos de un grado a otro y de un profesor otro se perdía.

Bajo la nueva propuesta, un profesor esta obligado a pasar por todos los grados. Y así darse cuenta de los contenidos que se manejan en cada uno de ellos y de su grado de sistematización. La propuesta para la asignación y continuidad de los grados es la siguiente:

Un profesor que al inicio de este proyecto se le asigne 1° grado, podrá continuar con el mismo grupo en 2° grado, una vez terminado este ciclo, el profesor pasará dar clases al 5° grado y a su vez dará, para el siguiente ciclo escolar, el 6° grado. Una vez terminado este ciclo, pasará a dar el 3° grado y por último el 4° grado. Como lo muestra la Fig. 7

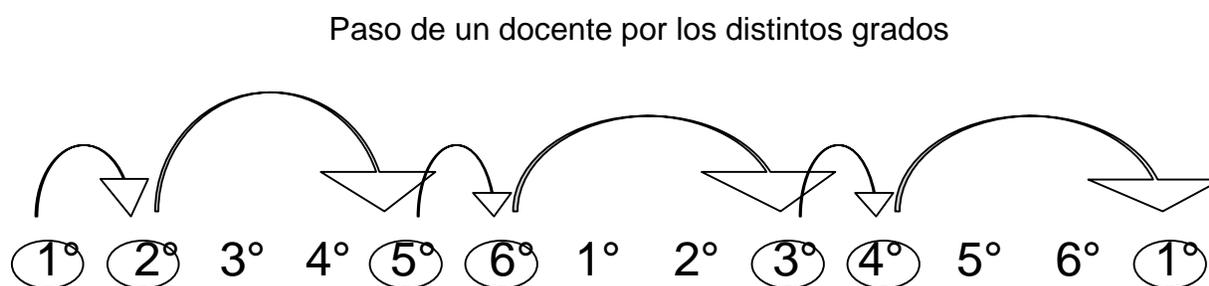


Figura 7

### 3.1.3 Implicaciones de este tipo de organización.

1. Que los docentes puedan saber con anticipación el grado que cubrirá en el siguiente ciclo escolar y de esta manera estar mejor preparado en cuanto a los contenidos y estrategias, que requerirá para el siguiente ciclo escolar.
2. Seguir una sistematización por ciclos 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°, al ser trabajados por el mismo maestro.
3. El poder coordinarse con los maestros de su grado (1ro "A", 1ro "B", 1 "C", etc.) y así poder establecer actualizaciones que establezcan ellos mismos como necesidades y que compartan entre los tres.
4. El coordinarse con los maestros del mismo grupo ; "A", "B" o "C".en cuanto a la vinculación con los grados 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°.

5. Compartir las experiencias con todo el colectivo escolar, cuando las reuniones sean en plenarias.
6. La Coordinación y el Consejo Escolar serán las instancias para analizar las propuestas de cada uno de los equipos, y de esta manera poder apoyar o pedir que se esclarezcan los objetivos de cada propuesta.

Debido a esta propuesta el profesor alumno que presenta esta alternativa, podrá estar inmerso directa e indirectamente, en la mayoría de los equipos de trabajo que se formen en la escuela.

Directamente, a los organismos que deberá formar parte, coordinación, consejo, coordinador de grado y coordinador de grupo.

Indirectamente en los otros grados y grupos, ya que promoverá la organización de actualizaciones para “contagiar” a los otros grados y grupos de los que no forma parte.

### 3.2 Plan de trabajo.

Para el éxito del proyecto se presentan la secuencia de las actividades a realizar:

1. Entablar una plática con los directivos para convencerlos del propósito del proyecto y lograr de esta manera su apoyo para la realización y aplicación de éste.
2. Hacer lecturas con los directivos con el fin de definir su papel como gestores del centro escolar, comprendan y faciliten la realización del proyecto.
3. Establecer un acercamiento con los profesores interesados en participar en el proyecto (Antes de la presentación de este proyecto, existían maestros que durante las reuniones de los talleres generales de actualización muestran su preocupación y su participación dentro de estos temas con ellos se iniciará el acercamiento.
4. Formar con el colectivo, una estructura de organización diferente a las creadas hasta ahora (consejo técnico, etc.) y que sea respaldado por la mayoría los maestros.

5. Una vez creada La Coordinación del centro escolar diseñar horarios para las reuniones de los distintos equipos de trabajos.
6. Realizar un diagnostico de los propios profesores, destacando el dominio de los principios del constructivismo.
7. Problematizar con el colectivo escolar y con las distintas estructuras que surgieron en base al cambio de sistema. (anexo )
8. Delimitar y jerarquizar con los equipos a los que pertenece el profesor alumno, los problemas a los que se hagan referencia y diseñar las posibles soluciones.

### 3.3 CRONOGRAMA.

| ACTIVIDAD  | PERIODO DE REALIZACIÓN | RECURSOS  | PROPÓSITO  | TIEMPO           |
|--|------------------------|---|--|------------------|
| Tener una plática informal con los directivos para plantear el proyecto y ver su opinión al respecto.  | 14 de agosto           | El proyecto de innovación de la UPN.  | Lograr el apoyo de los directivos para la aplicación del proyecto.                               | 2 Horas          |
| Tener un pequeño taller de lectura con los directivos para que tengan una visión sobre los propósitos del proyecto y la forma en que participarán en él. | 22 y 23 de agosto      | Lecturas:<br>1 El proyecto pedagógico de acción docente.<br>2 El concepto de calidad de la O.C.D.E.<br>3 La calidad requiere liderazgo.   | Comprendan su papel en el proyecto y lo que se espere de ellos.                                  | 3 horas          |
| Tener una reunión con los líderes de los diferentes subgrupos que se encuentran en la escuela sensibilizarlos y presentarles el proyecto.                | 30 de agosto           | El proyecto de innovación de la UPN y las lecturas de la anterior actividad.<br>Copias de las lecturas.   | Sensibilizar a los profesores de que es necesaria la participación de todo el colectivo escolar. | 3 Horas          |
| Tener una reunión con el colectivo escolar y presentar el proyecto, involucrando a los líderes de los subgrupos en la presentación del mismo.            | 13 de septiembre.      | El proyecto de innovación de la UPN.<br>Lecturas:<br>1 El proyecto pedagógico de acción docente.<br>2 El concepto de calidad de la O.C.D.E.<br>3 LA calidad requiere liderazgo.<br>4 aprendizaje grupal e investigación acción: hacia una construcción del conocimiento.<br>Copias. | La sensibilización de todo el colectivo escolar para su inclusión en el proyecto.                | 4 Horas y media. |
|  | 27 de                  | Propuesta de organización.  | La inclusión de todos  | 1:30             |

|  |                |  |   |  |
|--|----------------|--|---|--|
| Formar una estructura de organización  | septiembre     |  | los sectores del colectivo al mismo tiempo que se involucren y adquieran compromisos.                     | Horas  |
| Formar comisiones que se encarguen de hacer el diagnostico de distintos puntos. (Qué conocimiento tienen los maestros sobre los referentes teóricos del constructivismo, Cómo promueven el aprendizaje los profesores, El dominio de los contenidos escolares, Las estrategias que utilizan los docentes en el aula) | Octubre        | Lecturas:<br>- Aspectos que configuran la realidad social.<br>-El diagnostico pedagógico.<br>-Los pasos del diagnostico participativo.<br>-La elaboración del informe. | Que los profesores se adentren en el conocimiento del diagnostico como primer paso para la actualización. | Dependiendo de las comisiones es de 1 día a 3 horas. |
| Una vez concluido el diagnostico se tomarán propuestas para realizar un plan de actividades para la actualización y su realización.  | 1 de noviembre | Grupos de discusión.   | Realizar con el colectivo de maestros un cronograma de actividades para la actualización.                 | 4 horas  |

## CAPITULO 4

### APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

Medios y recursos.

Para llevar a cabo las actividades anteriormente descritas se necesito de, los siguientes recursos

Copias de todas las lecturas, el costo de las primeras copias corrieron por cuenta del profesor alumno, una vez que se acepto la propuesta del proyecto corrieron a cargo de recursos de la propia escuela. Esto sucedió así por utilizarse como proyecto escolar.

Los materiales utilizados por los equipos al presentar sus trabajos fueron subsanados en ocasiones por ellos mismos y otros pocos lo solicitaron a la dirección escolar.

Se tuvo que recurrir, en varias ocasiones, a materiales que los maestros tienen en sus lokers y que son sobrantes de años anteriores.

No se utilizo material que fuera muy costoso.

En el caso de libros para distintas actividades se contó con el apoyo de todos los maestros involucrados en las actividades.

Tiempos y espacios

Al principio del proyecto, considerando las primeras sesiones de sensibilización, se realizaron en espacios fuera del horario de trabajo. Por lo regular de 6:30 PM. A 7:30 PM.

Las posteriores sesiones se programaron dentro de los horarios de Talleres Generales de Actualización que fueron los últimos martes de cada mes y cuentan con un horario regular de 1:30 PM a 6:00 PM. Además de que el equipo coordinador se debe de reunir cada martes en un horario de 5:00 PM a 6: PM. Esto con el fin de coordinar y planear las siguientes actividades y designar a los equipos participantes.

#### 4.1 Interpretación de los resultados

Reunión con los directivos.

De acuerdo al acta que se elaboró, la reunión se llevo acabó a la hora planeada, tardo alrededor de 2 horas y los directivos se mostraron muy interesados en el

proyecto, las preguntas que hicieron y que más les preocupaban era las horas que se tenían que suspender clases para llevar a cabo las reuniones de cada uno de los equipos. Otra de las preocupaciones del director fue la relación del proyecto con los talleres generales de actualización, Comento que tanto podría intervenir y su afectación. Se propuso que los talleres de actualización estuvieran coordinados con el proyecto, incluyéndose en los mismos temas que se relacionen con las necesidades de los maestros. Se nombro al director para que hablara con un profesor e invitarlo a pertenecer a la coordinación, el subdirector y el profesor alumno que presenta este proyecto, hablarían con una profesora para invitarla a integrarse a la coordinación.

El colectivo escolar respondió muy positivamente al presentarles el proyecto, pero al mostrar la estructura de organización se mostró demasiada incertidumbre, intervinieron los maestros que pertenecen a la coordinación para suavizar el ambiente y se logro el apoyo de la mayoría (80%) del colectivo escolar, otro 10% expreso que no estaba de acuerdo con la propuesta de organización ya que existían personas con las que no se llevaban y eso podía poner restricciones al trabajo de equipo. El resto del colectivo (10%) no dio a conocer su opinión, si bien no se manifestaron en contra tampoco mostraron una aceptación.

Reunidos la coordinación se analizó la importancia de dar el tiempo a cada equipo para que problematizar su situación como equipo. Después de algunas discusiones se acordó dar una hora a cada equipo como inicio para comenzar a coordinarse. A los equipos de grado les corresponderían los días viernes. A los equipos de grupo los días jueves, El consejo se reuniría el último día martes de cada mes, coincidiendo este con los días que tocan los TGA. Para mostrar algunos resultados de los demás equipos.

A continuación se describe la participación de los maestros en cuanto a las asistencias y puntualidad, esta es una reunión de datos cuantitativos. La puntualidad de los maestros a lo largo de las actividades fue variable ya que al principio fue mala para ir aumentando poco a poco al llegar a la última actividad (Anexo 5). En la mayoría de las actividades se observo poco interés pero al finalizar las actividades

programadas el interés aumento, como lo demuestra el incremento de la puntualidad y asistencia.

La puntualidad de los profesores se incremento conforme fueron pasando las actividades y de acuerdo con los registros en la primera sesión la puntualidad fue de 20 minutos de retraso en promedio para llegar a 5 minutos de retraso promedio en la última actividad. La asistencia a su vez sufrió un aumento considerable, en las primeras 2 actividades faltaron 4 y 5 docentes respectivamente pero en la última actividad la inasistencia fue de sólo una persona que justifico su falta por incapacidad médica.

La participación de los profesores también sufrió un cambio drástico, el número de profesores participantes aumento de manera notable. Como se menciona en el diagnóstico, sólo eran unos cuantos docentes los que participaban de forma constante, al final de las actividades más de la mitad de los profesores participo abiertamente y en varias ocasiones se acercaron para solicitar el material bibliográfico que se utilizo durante la sesión.

En cuanto al cumplimiento de los maestros en sus exposiciones, se observó un cumplimiento del 100%, ningún maestro faltó cuando le toco exponer, en todos los casos se observó que los maestros llevaron material y se coordinaron en equipo. En las últimas sesiones se acercaron al equipo coordinador para pedir sugerencias sobre como llevar a cabo la actividad que les correspondía.

Para tener un seguimiento de coevaluación de las actividades, a los equipos se les proporcionó un formato para que evaluaran el trabajo de ese equipo. En 5 de 7 actividades todos los equipos se calificaron MB (en una escala de Muy Buena, Buena, Regular, Mala, Muy mala.). A la pregunta ¿Cómo considera la participación de su equipo en la sesión de actualización? 2 equipos se calificaron como regular y los restantes como bien, estos resultados se presentaron en la actividad 4 al formar la estructura de organización ya que varios compañeros querían trabajar o quedar en el mismo equipo con los compañeros que tienen más afinidad. En la actividad 7 el equipo 1 menciona que algunos integrantes de su equipo no trajeron el material que acordaron.

Para tener una mayor visión de los cambios de actitud dentro de los nuevos equipos de trabajo, se aplicó un cuestionario adicional que no se contempla en las actividades planeadas. Para notar este cambio de actitud se recurrió a una escala de Likert y Diferencial Semántico.

Los resultados en el aspecto de Aburrimiento (Anexo 6) son en promedio 1.6 puntos. La cantidad mínima es de 1 lo que nos daría una puntuación perfecta en contra del aburrimiento y de la ansiedad. La puntuación máxima sería de 5 puntos dando una puntuación perfecta a favor de la aburrición. El término de indiferencia en el puntaje sería de 3 puntos. Como se puede ver en el cuestionario a menor puntuación es más positivo el resultado ya que los maestros comienzan a notar una mayor coordinación y un mayor interés en las sesiones diseñadas por ellos mismos. Esto nos da una indicación positiva hacia nuestros objetivos al menos en este aspecto los docentes del colectivo escolar no podrían decir que las sesiones son aburridas. Pero veamos el siguiente aspecto que podría afirmar o refutar el resultado.

Aspecto Gusto/Utilidad (Anexo 7) la puntuación de la escuela es de 4.5 El mínimo es de 1, si los resultados de la escuela se acercarán a esta puntuación nos indicarían que los maestros tienen muy poco gusto hacia las sesiones de actualización además de no encontrar absolutamente ninguna utilidad a estas. El punto de indiferencia estaría marcado por 3 puntos el obtener un puntaje cercano, nos indicaría que no existe el gusto hacia los talleres y por lo tanto tampoco le encontrarían una utilidad a los conocimientos que se tratan de impartir en los talleres. Por el contrario si la puntuación se acerca al máximo 5 puntos nos reforzaría la idea de que los maestros están cambiando su actitud hacia la actualización en su propio centro escolar. Y si vemos los resultados de este cuestionario, parece que así es.

Ahora observemos como punto final el cuestionario de Diferencial semántico que nos dará un acercamiento acerca de cómo consideran las sesiones de actualización si negativas o positivas (Anexo 8). La puntuación mínima es de 1 puntos, si los resultados se acercan a este resultado nos indicaría que los docentes consideran negativas las sesiones, por el contrario la puntuación máxima es de 8 si el resultado se acerca a esta puntuación sería un indicador que las sesiones son positivas para

los maestros. Así los resultados son 7.2. Como observamos los resultados se encuentran más cerca del término positivo.

#### 4.2 Evaluación de la alternativa con fines de innovación.

(Sus dificultades y alcances)

El presente proyecto parecería muy ambicioso al tratar de mover a todo el colectivo escolar y romper con los esquemas de relación, sin embargo las actividades resultantes y las actividades posteriores que surgieron del mismo, nos da una prueba de cómo al modificar los esquemas de relación el colectivo busca solucionar sus problemas académicos y al mismo tiempo sus relaciones sociales. El abordar la actualización como un objetivo secundario movió a los maestros del colectivo escolar a determinar sus necesidades y promover su participación.

Con base en qué podemos decir lo anterior. Al modificar los esquemas de relaciones bajo el esquema de investigación-acción, fueron los mismos profesores los que iniciaron una serie de acciones para, primero, coordinarse, delimitar sus problemas, jerarquizar y establecer metas de acuerdo a las necesidades de cada equipo y así sin darse cuenta rompieron sus esquemas de relación.

Una muestra de estas acciones es la siguiente, comúnmente en el festejo del 21 de marzo, a cada maestro que le tocaba participar en este evento lo hacia de forma separada (recordemos que el colectivo escolar esta formado por 20 docentes y se hace una especie de rifa para designar las fechas en que se participará) pero en esta ocasión el equipo de 4° compuesto por 3 docentes, presento una propuesta y fue la siguiente.

Festejar el 21 de marzo como una unidad escolar, haciendo bailes destinados a una sola región, en este caso presentaron la propuesta “La Guelaguetza”, los bailables tenían que estar relacionados con este festejo, los adornos, e inclusive el mismo vestuario de los maestros, la dirección dono los sombreros para los maestros y apporto una cierta cantidad económica para que las maestras se confeccionaran un vestido típico de Oaxaca. Se realizaron las gestiones necesarias para que asistieran personas que pudieran vender artesanías. Se hizo la propuesta de que todos los años tratáramos de llevar a cabo este mismo festival. Lo cual comprometía a todo el colectivo escolar (se presenta el póster referente a esa festividad, Anexo 9).

Otra de las acciones que surgieron a raíz de esta nueva forma de organización fue con los grupos de 2°, que coordina el profesor-alumno que presenta este proyecto. Fue la necesidad de tomar un curso de evaluación. Dentro del grado se busco información en lo referente a este tema y se escogió la modalidad de Internet, la cual presenta “Red escolar” en la siguiente página Electrónica: [www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/evaluación](http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/evaluación) que se titula “Estrategias de evaluación en la escuela primaria” Y Que consta de tres fases, cada una de ellas tiene una duración de una semana, y lo que más convenció a los integrantes del equipo fue la sencillez de los textos y que las actividades se podían realizar en su propia casa, además de no contener textos muy grandes.

Al final del curso, se pensó por parte de las maestras, que sería bueno que los demás maestros pertenecientes al centro escolar conocieran el curso y si lo consideraban pertinente, tomar el mismo curso con la ayuda de los maestros de este grado. Al inicio del curso se invito al subdirector, pero no asistió a ninguna de las sesiones.

Otra de las acciones resultantes se dio con los grupos “C”. Se integró una reunión con los maestros pertenecientes a este Grupo, y al final de la reunión se reconocieron los siguientes problemas. Los maestros de los distintos grados se quejaron de la falta de preparación de los alumnos cuando llegaban a sus manos, comentaron que el profesor del grado anterior, en años anteriores, no había preparado a los alumnos en los contenidos correspondientes al grado. Después de una intensa plática se llegaron a los siguientes acuerdos, que constan en el acta de reunión.

1. Que la falta de preparación de los alumnos es debido al desconocimiento que tienen los docentes del programa escolar y sus contenidos que se deben de manejar en cada grado, así como su sistematización.
2. Acercarse con el profesor del grado que les toca cubrir el siguiente ciclo escolar (Recordemos que por la estructura de organización que se presentó, cada maestro sabe que grupo y grado le corresponde para los subsecuentes ciclos escolares) para poder observar los contenidos y la

forma como enseña ese profesor. Esto con el fin de que la transición del grupo no sea tan brusca.

3. Estudiar los contenidos del programa escolar para, poder establecer el grado de sistematización y vinculación, que tiene cada uno los grados escolares.
4. Conocer los enfoques con los que se tienen que enseñar las asignaturas correspondientes a cada asignatura.
5. Conocer las estrategias que propone el constructivismo, para tener una uniformidad en la enseñanza.

Una propuesta del director fue que los talleres generales de Actualización se vincularán con el proyecto para, y especialmente, con estrategias didácticas de la enseñanza de la expresión escrita. Por lo que la coordinación diseñaría los temas que se verían a lo largo del año. La propuesta de la coordinación, y que se acepto por el colectivo escolar, esta basada en lecturas y actividades de la Antología ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA”

Se muestran algunas sesiones de cómo quedo el plan elaborado por la coordinación.

1° sesión

Propósito: Que los docentes adquieran las nociones teóricas que sustentan la diferencia entre el aprendizaje del habla y la escritura en los niños.

Por equipos redactar un pequeño escrito donde se exprese la diferencia entre el desarrollo de la lengua escrita y la lengua oral.

Preguntas para guía de análisis:

¿Recuerdan el proceso que siguieron para aprender a hablar?

¿Qué recuerdos particulares guardan en su memoria, del proceso que siguieron para aprender a escribir?

-Expliquen algunas de las dificultades que recuerden haber tenido cuando aprendieron a hablar y escribir.

-Mencionen brevemente como las resolvieron.

Lleguen a acuerdos sobre como deben de ser tomadas las diferencias entre aprender a hablar y aprender a escribir. Redacten un pequeño escrito.

Leer y analizar en plenaria el siguiente texto:

“Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje” Ken Goodman, Cero en Conducta. Núm. 29-30. México, DF 1992.

Una vez leídos los textos escribir el significado del siguiente concepto:

lenguaje total.

En cuatro equipos se escogerán uno de los componentes que integran la propuesta curricular de planes y programas y elaborarán un cuadro con un seguimiento de los contenidos de 1° a 6° (escoger un contenido en particular).

Se revisará en equipos si existe una secuencia de los contenidos y su grado de dificultad conforme se avanza en los grados.

Se expondrán los resultados en plenaria.

Material: planes y programas, libro para el maestro de español (todos los grados)

Hojas de papel bond, marcadores, copias de la lectura.

Otra de las propuestas del colectivo fue la de invitar a personas a dar algunos talleres, situación que no se tenía contemplada en el proyecto pero que se incluyó para dar respuesta a esa necesidad.

Se contó con la participación de 3 profesores.

El profesor Fernando Romero barrios<sup>53</sup> impartió un taller sobre relajación y tuvo una duración de 2 horas. Al término del taller los profesores comentaron que se sintieron a gusto en este taller ya que no contaban con alguna técnica que les permitiera relajarse ante las tensiones, además comentaron que sería de gran ayuda a su salud física y mental.

El segundo taller lo presidieron la Profesora Irene Rodríguez Rodríguez<sup>54</sup> y el profesor Daniel Téllez<sup>55</sup>. Con “Estrategias para la lectura y la escritura”.

La sesión se llevo a cabo con las siguientes actividades.

---

<sup>53</sup> Maestro de Aikido, cinta negra 2do dan.

<sup>54</sup> Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 096 D.F. Norte.

<sup>55</sup> Escritor y Director huésped de la revista Tierra Adentro.

La profesora Irene había pedido con anterioridad 5 libros por maestro para utilizarlo en la técnica “La oferta de libros”, se colocaron los libros en una mesa y los profesores pasaron al frente a tomar 4 libros, en especial que no fueran los suyos, de esta manera, indico la profesora, nos podíamos dar cuenta de los gustos de los otros maestros. A continuación nos pidió que escribiéramos un cuento corto con los títulos de los libros que escogimos, dando por resultados cuentos muy buenos por parte de los maestros. También con anterioridad nos pidió que trajéramos un antifaz. Y se hizo la presentación de nuestros antifaces interviniendo en primer lugar la Profesora Irene que hizo una presentación excelente, ya que a la par de la presentación teníamos que actuar. En esta ocasión no todos los maestros actuaron, algunos prefirieron describir su antifaz desde su lugar. Pero aun así hubo algunas intervenciones muy buenas. Enseguida toco el turno al escritor Daniel Téllez el cual nos brindo algunos ejercicios con poesías y También tuvo el detalle de regalar 5 ejemplares de su libro.

La aplicación del proyecto y sus resultados no estuvieron exentos de dificultades. Quizás la más grande sean las resistencias que ponen los distintos subgrupos al romper sus esquemas de relación y pedirles que se acercaran a los demás compañeros. La integración de estos equipos de trabajo presentaron un gran reto, ya que los maestros presentaron diversos argumentos para dejar las cosas tal y como estaban antes de la propuesta. La participación oportuna y el apoyo del equipo coordinador logro convencer a la mayoría de los docentes para adoptar la integración de los equipos. Hay que reconocer el apoyo que surgió de uno de los coordinadores, ya que este formaba parte del subgrupo que anteriormente estaba en contra del director.

Otra de las dificultades que pusieron en peligro la alternativa fueron los propios directivos, ya que están acostumbrados a dar más prioridad a lo administrativo, que a lo pedagógico y de esta forma su participación dentro de los equipos es muy escasa. En las reuniones de los distintos equipos fue muy notoria la ausencia de los directivos. Y lo escaso del acercamiento a los equipos de trabajo, no lograron apoyar académicamente, ni con textos o propuestas, como constan en las actas de

reuniones. La participación y apoyo de los directivos es esencial, si queremos ver que este proyecto mejore y rinda más frutos.

## CONCLUSIONES

Con los datos anteriormente descritos podemos mencionar que el problema del colectivo escolar se solucionó. Los esquemas de relación que existían dentro del centro escolar se rompieron. Los subgrupos que existían antes de la aplicación de este proyecto se han disuelto y prevalece un ambiente de empatía entre todos los docentes del centro escolar. Los equipos por grado y grupo han conseguido reunirse y coordinarse periódicamente.

Actualmente, al inicio del ciclo escolar 2003-2004 el consejo coordinador se ha fortalecido y frecuentemente es buscado por otros maestros para recibir consejos y resolver algunas dudas de su práctica docente.

Y lo más importante es que se han abierto espacios para hablar de la práctica docente que se realiza dentro del salón de clases y con toda la retroalimentación que resultado de la aplicación de este proyecto se ha visto fortalecida y encaminada aun más hacia el constructivismo.

Estos cambios surgieron a raíz de que los docentes se permitieron trabajar con otros maestros.

Por supuesto la aplicación de la alternativa no estuvo exenta de dificultades, ya que algunos maestros no querían en un principio romper sus propios esquemas de relación y querían continuar trabajando de forma aislada. Hubo momentos en los que algunos desanimaban al colectivo, pero gracias a la intervención oportuna de los miembros de la coordinación y al interés del resto del colectivo se logró convencer a los que presentaban mayor resistencia de continuar con el proyecto y las actividades.

Es indudable que el presente trabajo no se habría podido llevar a la práctica si hubiera carecido del apoyo del director escolar, pero este apoyo tiene también su inconveniencia. Al finalizar el proyecto la dirección aun no logra dejar en un 100% la toma de decisiones, en los maestros del consejo coordinador y mucho menos permite que los maestros suspendan labores sin su autorización.

El hecho más lamentable es que debido al proyecto salieron a relucir las ineficiencias de la subdirección y que como tal no existe y no tiene un papel definido, no se sabe si esta capacitado para tomar decisiones importantes o si es un auxiliar solamente.

Estos cambios en los esquemas de relación incidieron enormemente en la práctica docente que se realizaba dentro del salón de clase. Los mismos docentes reconocieron que se encuentran más abiertos a escuchar a sus alumnos y a promover el trabajo de equipo dentro de sus grupos.

En referencia a mi práctica docente, la aplicación del proyecto me permitió observar que yo también generé ciertos esquemas de relación dentro de mi aula al utilizar una sola forma de trabajo con mis alumnos y el darme cuenta de esto me permitió modificarlos.

Al tratar de reunir los referentes teóricos para dar sustento a mi proyecto me di cuenta que hacen falta aun muchos estudios sobre el cambio de los esquemas de relaciones y su vinculación con la gestión desde la docencia, ya que existen programas de gestión dedicados sobre todo a los directivos y donde se contempla los cambios de los esquemas y deja de lado la gestión que el docente puede ejercer en base a las relaciones desde su trabajo frente a grupo.

Para lograr cambiar todos estos esquemas se necesita la intervención de un líder, pero no de un líder que haga depender a todos los demás de él mismo, sino un líder que forme a su vez personas que tengan confianza en sí mismas y se sientan líderes de lo que están haciendo. Y tener la seguridad necesaria para poder enfrentar todos los cambios a los que está sometida la educación. Y que sin duda no son pocos.

Sea pues este proyecto, una aportación de experiencias y metodología para lograr ese cambio en los esquemas de relación en un primer momento y que tal vez pueda influir a más de un docente o directivo para tratar de cambiar.

Dejar la gestión y la toma de decisiones en manos de una estructura diferente a las tradicionales (director), como segunda etapa, es sin duda un paso más hacia una mejora en la calidad educativa que se brinda en México y que da la pauta para un próximo proyecto de intervención.

## BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ Serafín, *El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares*, en: Taller general para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales, SEP, México, 2002, 102 p.

\_\_\_\_\_, *La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización*, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de la Escuelas Normales, SEP, México, 2002, 248 p.

COLL Cesar, *¿Cómo enseñar?... o el problema de la metodología de la enseñanza.*, en: Análisis curricular, Antología básica , UPN, México, 1994, 193 p.

\_\_\_\_\_, *Un marco psicológico para el currículum escolar*, en: Análisis curricular, Antología básica, UPN, México, 1994, 193 p.

COOPER James, *Métodos modernos de enseñanza*, Limusa, México, 1997.  
602 p.

DELVAL Juan, *Como sabemos lo que hacen los niños*, en: Proyectos de innovación, Antología básica, UPN, México, 1994, 220 p.

ETKIN Jorge, *Componentes del paradigma de la complejidad*, en: Institución escolar, Antología básica, UPN, México, 1994, 178 p.

FIERRO Cecilia, *Transformando la práctica docente*, Paidós, México, 1999, 248 p.

FULLAN Michael, *La escuela que queremos*, Amorrortu editores, Argentina, 1999, 188 p.

GARCÍA Eduardo, *Papel del profesor y del alumno en una metodología investigativa*, en: Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antología básica, UPN, México, 1994, 118 p.

GIMENO Sacristán, *El currículum moldeado por los profesores*, en: Análisis curricular. Antología básica, UPN, México, 1994, 193 p.

MAKARENKO Antón, *Poema pedagógico*, Quinto sol, México, 1999, 239 p.

OWENS Robert, *Relaciones interpersonales y conductas organizacionales*, en: Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar, Antología básica, UPN, México, 1994, 134 p.

PANSZA Margarita, *Instrumentación didáctica. Conceptos generales*, en: Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Antología básica, UPN, México, 1994, 118 p.

RODRÍGUEZ Blanca. *Pautas para la evaluación educativa*, en: Evaluación y seguimiento en la escuela, Antología básica, UPN, México, 1994, 196 p.

ROMERO Marcelo, *Educación es romper esquemas*, [www .astrolabio. net/ educación/ articulos](http://www.astrolabio.net/educación/articulos), 2002, 2 p.

SAVATER Fernando, *El valor de educar*, Buena tinta, México, 1997, 245 p.

SCHMELKES Sylvia , *Calidad de la educación y gestión escolar*, en: Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales. México, 2002, SEP, p. 27

SEP, *Antología de gestión educativa*, SEP, México, 1999, 414 p.

\_\_\_\_\_, *Avance programático 3° primaria*, SEP, México, 1996, 172 p.

\_\_\_\_\_, *¿Cómo transformar las escuelas?*, SEP, México, 2001, 16 p.

\_\_\_\_\_, *Libro para el maestro español 3ª primaria*, SEP, México, 2000, 240 p.

\_\_\_\_\_. *Plan y programas de estudio*, SEP, México, 1994, 162 p.

\_\_\_\_\_, *Programa para la calidad educativa*, SEP, México, 2001, 115 p.

\_\_\_\_\_, *Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales*, SEP, México, 2002, 248 p.

\_\_\_\_\_, *Talleres generales de actualización 3ro*, SEP, México, 1999, 60 p.

UPN, *Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula*, UPN, México, 1994, 186 p.

\_\_\_\_\_, *Aplicación de la alternativa de innovación*, UPN, México, 1994, p. 107.

\_\_\_\_\_, *Corrientes pedagógicas contemporáneas*, UPN, México, UPN, 1994, p. 146.

VIÑAS Jesús, *toma de decisiones y la participación*, en: *Taller nacional para el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales*, SEP, México, 2002, p. 218.

VYGOTSKY Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalva, México, 1998, 89 p.

[www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/evaluación](http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/evaluación)

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Diccionario de las ciencias de la educación, Santillana, México, 2000, 1485 p.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, siglo XXI, México, 1999, 226 p.

\_\_\_\_\_, *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, México, 1999, 186 p..

LOPEZ, Blanca, *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, Trillas, México, 2000, 198 p.

PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Laia, España, 1989, 671 p.

SEP, *Gestión escolar*, Imprentor, México, 2001, 168 p.

\_\_\_\_\_, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, Quinto centenario, México, 111 p.

STEINER, George A. *Planeación estratégica*, Continental, México, 1988, 367 p.

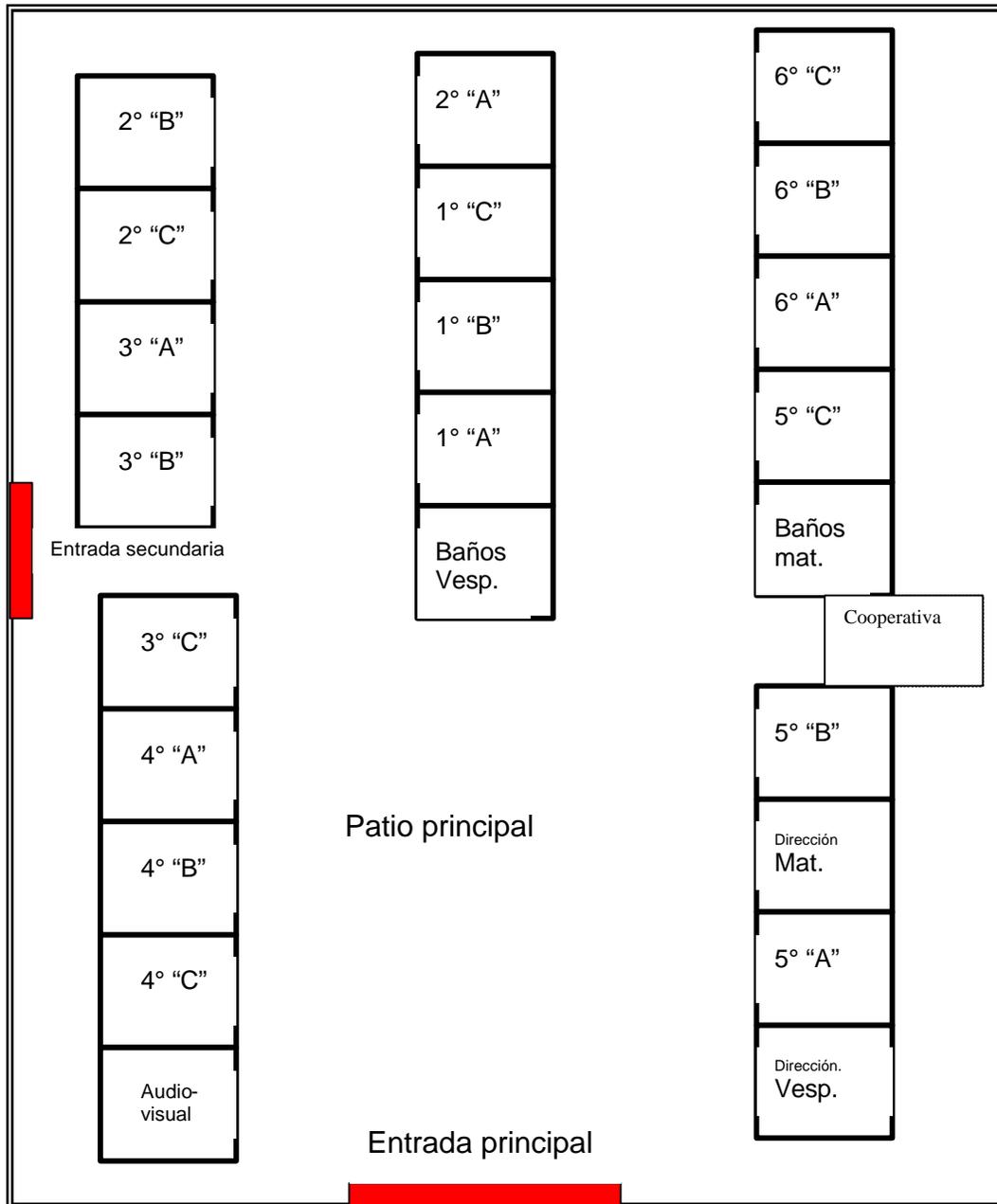
UPN, *Contexto y valoración de la práctica docente*. UPN, México, 1994, 123 p.

\_\_\_\_\_, *Hacia la innovación*, UPN, México, UPN, 1994, 134 p.

\_\_\_\_\_, *Institución escolar*, UPN, México, UPN, 1994, 178 p.

\_\_\_\_\_, *La gestión como quehacer escolar*, UPN, 1994, 215 p.

PLANO DE LA ESCUELA TIERRA Y LIBERTAD



**REPORTE DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR  
SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA  
APROVECHAMIENTO ESCOLAR  
EDUCACIÓN PRIMARIA  
REPORTE DE RESULTADOS POR GRUPOS**

ESTADO: 15 EDO.MÉXICO ESTATAL

AÑO DE EVALUACIÓN: 1999

**DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO**NOMBRE: TIERRA Y LIBERTADC.C.T.: 15EPR2953HTURNO: VESPERTINOZONA ESCOLAR: 0003MUNICIPIO: 031 CHIMALHUACAN**RESULTADOS PROMEDIO POR GRADO EN PORCENTAJE DE ACIERTOS**

| GRADO   | GLOBAL  |           | POR UNIDAD TEMÁTICA |                 |                       |           |          |         |
|---------|---------|-----------|---------------------|-----------------|-----------------------|-----------|----------|---------|
|         | ESTATAL | MUNICIPAL | ESPAÑOL             | MATEMATI<br>CAS | CIENCIAS<br>NATURALES | GEOGRAFÍA | HISTORIA | CIVISMO |
| TERCERO | 41.3    | 39.5      | 40.8                | 45.6            | 40.0                  | 43.8      | 36.4     |         |
| CUARTO  | 45.2    | 44.6      | 57.7                | 46.6            | 43.6                  | 38.3      | 47.0     | 38.0    |
| QUINTO  | 43.2    | 42.8      | 57.8                | 40.1            | 41.4                  | 48.2      | 32.4     | 37.9    |
| SEXTO   | 43.1    | 41.8      | 44.0                | 34.7            | 52.1                  | 41.7      | 42.4     | 43.8    |

EL PROMEDIO GLOBAL, ESTATAL Y MUNICIPAL, SE OBTIENE A PARTIR DEL PORCENTAJE DE ACIERTOS GLOBAL DE CADA GRUPO.

EL PROMEDIO POR UNIDAD TEMÁTICA ESTATAL, SE OBTIENE A PARTIR DEL PORCENTAJE DE ACIERTOS POR GRUPOS EN ESA UNIDAD TEMÁTICA.

**RESULTADOS PROMEDIO POR GRUPO DE LA ESCUELA, EN PORCENTAJE DE ACIERTOS**

| GRADO   | DOCENTE | POR UNIDAD TEMÁTICA |                    |                    |                       |                    |                    |                    |  |
|---------|---------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--|
|         |         | GLOBAL              | ESPAÑOL            | MATEMÁTICA<br>S    | CIENCIAS<br>NATURALES | GEOGRAFÍA          | HISTORIA           | CIVISMO            |  |
| TERCERO |         | 27.89<br>90.03 85.6 | 32.0<br>100.0 95.0 | 37.7<br>94.2 79.2  | 25.7<br>100.0 77.1    | 20.0<br>100.0 96.6 | 24.0<br>100.0 80.0 |                    |  |
| TERCERO |         | 34.93<br>90.03 85.6 | 30.0<br>100.0 95.0 | 35.5<br>94.2 79.2  | 27.1<br>100.0 77.1    | 30.0<br>100.0 96.6 | 52.0<br>100.0 80.0 |                    |  |
| QUINTO  |         | 37.32<br>88.0 74.0  | 56.6<br>100.0 83.3 | 32.1<br>100.0 77.3 | 33.7<br>100.0 70.0    | 52.0<br>100.0 88.0 | 18.0<br>100.0 80.0 | 33.3<br>100.0 83.3 |  |
| SEXTO   |         | 39.40<br>86.8 62.4  | 38.8<br>100.0 67.7 | 30.4<br>84.8 61.6  | 53.3<br>97.7 70.6     | 43.3<br>100.0 86.6 | 33.3<br>100.0 70.0 | 37.1<br>100.0 71.4 |  |

RESULTADO DEL GRUPO ATENDIDO POR EL DOCENTE

20.03

DESCRIPCIÓN: RESULTADO DEL GRUPO QUE OBTUVO EL MAXIMO EN EL ESTADO

100.0 44.40

RESULTADO DEL GRUPO QUE TUVO EL MAXIMO EN EL MUNICIPIO

**SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA  
APROVECHAMIENTO ESCOLAR 2002  
EDUCACIÓN PRIMARIA  
REPORTE DE RESULTADOS POR GRUPOS  
HISTORICO DEL CENTRO ESCOLAR EN NIVEL DE ACIERTOS**

ESTADO: 15 EDO. MÉXICO ESTATAL

DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO

NOMBRE: TIERRA Y LIBERTAD

C.C.T.: 15EPR2953H

TURNO: VESPERTINO

ZONA ESCOLAR: 0003

MUNICIPIO: 031 CHIMALHUCAN

|                   | 1999 | 2000 | 2001 | 2002  |
|-------------------|------|------|------|-------|
| NIVEL DE ACIERTOS | BAJO | BAJO | BAJO | MEDIO |

## ANEXO 4

Cuestionario para evaluar al EQUIPO DIRECTIVO (director y subdirector) en cuanto a su eficacia.

Encierre en un círculo la opción que más refleje su sentir.

1.- ¿Los directivos han diseñado un plan de actuación del equipo directivo que hayan presentado al centro escolar?

Ninguno      Insuficiente      Suficiente      Bueno      Excelente

2.- ¿Han recogido en el Proyecto las aportaciones de las diferentes unidades organizativas?

Ninguno      Insuficiente      Suficiente      Bueno      Excelente

3.- ¿Se han integrado en el Proyecto los distintos proyectos que llevan a cabo cada profesor?

NO      En parte      Inadecuadamente      Completamente      Coherentemente

4.- ¿Las conclusiones y las memorias de los distintos talleres y cursos se utilizan para elaborar y/o ajustar el proyecto del centro escolar?

Nunca      Casi nunca      A veces      Con frecuencia      Siempre

5.- El profesorado, ¿ha participado, a nivel individual o de equipo, en la elaboración del proyecto escolar?

Nada      Escasamente      Aceptablemente      Activamente      Plenamente.

6.- ¿Han dado a conocer a la comunidad educativa el Proyecto educativo y el Plan del centro?

Nada      Poco      Aceptable      Bastante      Plenamente

7.- ¿El equipo directivo tiene programados documentos periódicos que posibilitem el conocimiento de dicho proyecto?

NO      Inadecuados      Adecuados      Buenos Excelentes

8.- ¿El equipo directivo ha llevado a cabo reuniones con los profesores nuevos para darles a conocer el Proyecto educativo?

Ninguna      Pocas      Suficientes      Bastantes      Muchas

9.- ¿El equipo directivo ha llevado a cabo reuniones con los alumnos para darles a conocer el Proyecto Educativo?

Ninguna      Pocas      Suficientes      Bastantes      Muchas

10.- ¿Tienen información sobre el profesorado que les permita conocer sus especialidades, capacidades e intereses?

Ninguna      Poca      Suficiente      Bastante      Total

11.- ¿Han elaborado normas claras sobre permisos y ausencias del personal del centro?

Ninguna    Confusas    Definidas    Consensuadas    Muy efectivas

12.- ¿Han elaborado y coordinado un plan de funcionamiento de las Unidades Organizativas (grado, Grupo) en el que se contemplen: reuniones, temas a tratar, etc.?

NO    Confuso    Inadecuado    Adecuados    Excelente

13.- ¿Poseen suficiente información sobre el currículum escolar que les permita realizar una supervisión de su aplicación y prestar ayuda técnica?

DIRECTOR

NO    Insuficiente    Suficiente    Buena    Excelente

SUBDIRECTOR

NO    Insuficiente    Suficiente    Buena    Excelente

14.- ¿Se reúnen con el profesorado para tratar temas educativos?

Nunca    Casi Nunca    A Veces    Con frecuencia Periódicamente

15.- ¿Potencian el trabajo en equipo y la coordinación de los profesores?

Nada    Muy poco    Esporádicamente    Con frecuencia Constantemente

16.- ¿Realizan un seguimiento de la aplicación del sistema de evaluación propuesto por los profesores?

Ninguno    Inadecuado    Adecuado    Bastante adecuado    Excelente

17.- ¿Han aplicado un plan de seguimiento de las actividades complementarias (nivel de participación, efectividad de las reuniones)?

Nunca    Casi Nunca    A Veces    Con frecuencia Periódicamente

18.- ¿Tiene establecidos sistemas de información a los padres?

Ninguno    Inadecuados    Adecuados    Efectivos    Muy efectivos

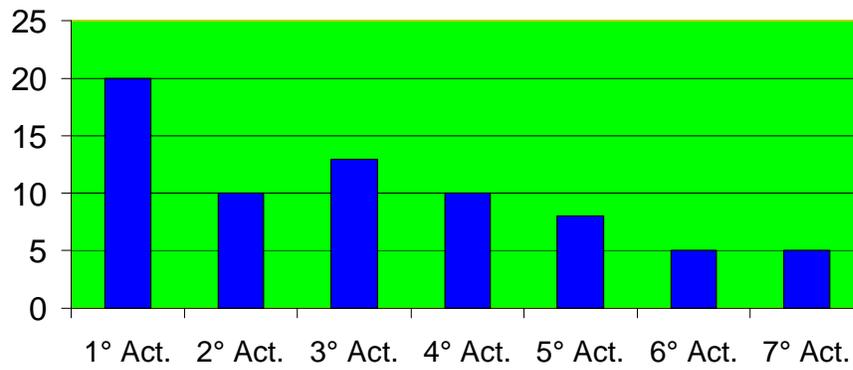
19.- ¿Han elaborado un proyecto económico que recoja las necesidades del centro escolar?

No    Confuso    Incompleto    Efectivo    Muy efectivo

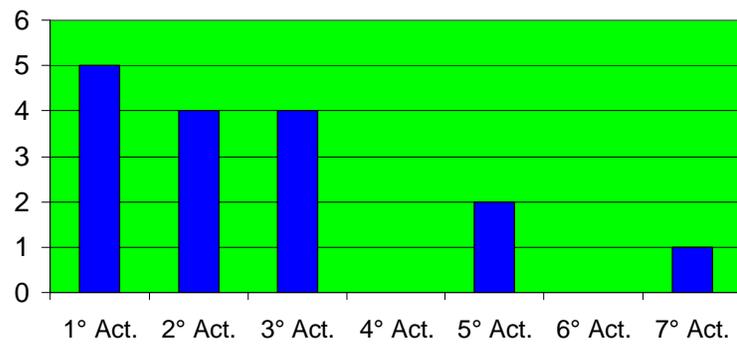
20.- ¿Han diseñado y aplicado un plan de evaluación del propio equipo directivo?

NO    Inadecuado    Adecuado    Bueno    Excelente

### Retraso en minutos a las actividades.



### Inasistencias a las actividades.



## ASPECTO ABURRIMIENTO

| Lea cada frase y encierre en un círculo el número que mejor refleje su opinión.<br>(Consulte la s referencias) | TD | D | I | A | TA |
|--|----|---|---|---|----|
| 1.- Asistir a los talleres es una perdida de tiempo.   | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 2.- Las estrategias que presentan en los talleres es algo que difícilmente utilizare en mi aula.               | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 3.- si pudiera no asistir a los talleres lo haría.   | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 4.- Dirigir un taller me asustaría.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 5.- Las estrategias me parecen fuera de contexto.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |

## REFERENCIAS:

Totalmente de acuerdo = TA

De acuerdo = A

Indeciso = i

En desacuerdo = D

Totalmente en desacuerdo = TD

## GUSTO/UTILIDAD

Totalmente de acuerdo = TA

De acuerdo = A

Indeciso = I

En desacuerdo = D

Totalmente en desacuerdo = TD

| Lea cada frase y encierre en un círculo el número que mejor refleje su opinión.           | TD | D | I | A | TA |
|---|----|---|---|---|----|
| 1.- Me siento muy seguro cuando trabajo con mis compañeros.                               | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 2.- Las sesiones de actualización mejoran la educación.                                   | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 3.- Las sesiones de actualización me ayudarían a aprender nuevas estrategias.             | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 4.- pienso que trabajar con mis compañeros es divertido y estimulante.                    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 5.- algún día yo dirigiré una sesión de actualización.                                    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 6.- Dentro de mi aula, aplicare una estrategia sugerida en las sesiones de actualización. | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 7.- Creo que son muy importantes las sesiones de actualización.                           | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 8.- Las sesiones de actualización aumenta mi rendimiento con mi grupo.                    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 9.- Si tomará más cursos de actualización ahorraría tiempo y esfuerzo.                    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 10.- Me siento a gusto trabajando en las sesiones de actualización.                       | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |



CARTEL DEL FESTIVAL GUELAGUETZA

LA ESCUELA PRIMARIA

"TIERRA Y LIBERTAD"

INVITA A SU FESTIVAL  
**GUELAGUETZA OAXAQUEÑA**  
CON EL SIGUIENTE

**PROGRAMA**

- APERTURA PALABRAS DE INAUGURACIÓN.
- RESEÑA HISTÓRICA DE DON BENITO JUÁREZ.
- POESÍA CORAL ¡POR QUE SOY DE ESA RAZA!
- CALENDAS (DESFILE DE PARTICIPANTES Y MARMOTAS)
  - BAILABLES
  - "FLOR DE NARANJO"
  - "LA ZANDUNGA"
  - "EL TORITO SERRANO"
  - "TLAXIACO"
  - "SONES DE BETAZA"
  - "PINOTEPA NACIONAL"
  - "LOS BRUJOS"
  - "JARABE MIXTECO"
  - "FLOR DE PIÑA"

- INTERPRETACIÓN DE "CANCIÓN MIXTECA"

CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS GRUPOS DE:

SEXTO "C", CUARTO "A", "B" Y "C", TERCERO "A" Y PRIMERO "C"

EL PRÓXIMO JUEVES 20 DE MARZO DE 2003  
LUGAR: AV. SOLIDARIDAD S/N 13:30 HORAS

LLEVAR SOMBRILLA O SOMBRERO DE PALMA  
HABRÁ VENTA GASTRONÓMICA Y ARTESANAL.