

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE, D. F.

LOS PROYECTOS DE AULA EN LA COTIDIANEIDAD DE LAS
ESCUELAS PRIMARIAS DE TIEMPO COMPLETO DEL D. F.
CRÍTICA Y PROPUESTA.

HUGO CERVANTES RAYÓN

ASESOR: DR. JAVIER NARANJO VELÁZQUEZ

México, D. F. 2006.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE, D. F.

**LOS PROYECTOS DE AULA EN LA COTIDIANEIDAD DE LAS
ESCUELAS PRIMARIAS DE TIEMPO COMPLETO DEL D. F.
CRÍTICA Y PROPUESTA.**

HUGO CERVANTES RAYÓN

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

México, D. F. 2006.

AGRADECIMIENTO

A

*Quienes
de alguna manera
se vieron involucradas
en el deseo
de llevar a cabo
una más
de mis decisiones.
En desagravio
por su molestia
y descuido.
En reconocimiento
a su estímulo
y apoyo.*

Mis mujeres:

*H. Eva,
Belinda*

y Erandi

*Por todo el cariño
que siento por ellas*

ÍNDICE

ÍNDICE

PÁGINA |

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I CONTEXTO GLOBAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

La educación en México y su proyección al mundo actual.	12
Características de la nueva escuela pública.	19
La eficiencia y la calidad en la educación.	21
Modelos compensatorios.	27

CAPÍTULO II PROYECTO EDUCATIVO DE TIEMPO COMPLETO

Un Modelo Compensatorio.	30
El Proyecto de Tiempo Completo.	32
El Modelo de Tiempo Completo del Distrito Federal.	34
La Extensión del Horario.	36
El Proceso de Refrigerio.	38
El Currículo basado en el Desarrollo de Competencias.	40
El Taller Pedagógico.	47
Los Espacios Pedagógicos.	51
A) El espacio de Comunicación.	52
B) El espacio de Lógica Matemática.	54
La Expresión y la Apreciación Artística.	58
La Educación Física.	59
El Juego.	62
A) El Juego como ambiente.	63
B) El Juego como elemento formativo.	63
El Trabajo Colaborativo.	65
La Organización por Equipos.	66
A) Relaciones de Tutorío.	66
B) Comisiones en el Aula.	67
C) Las Asambleas de Aula.	67

CAPÍTULO III PROPUESTA PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

Los Proyectos de Aula.	69
La disponibilidad de una herramienta.	70
Las experiencias desencadenantes.	74
Apartados de los Proyectos.	77
A) Reflexiones Generales.	77
B) Esquema del Proyecto.	78
C) Desarrollo del Proyecto	79
D) Momentos del Proyecto.	81

CAPÍTULO IV UNA VISIÓN DE ESTUDIO

La Cotidianeidad, como metodología de investigación.	85
Punto de partida: la cotidianeidad en las Primarias de Tiempo Completo.	87
La Cotidianeidad, instrumento de la Reproducción Social.	92
Vinculación entre la cotidianeidad y la reproducción social.	95
Visión analítica de la Cotidianeidad.	100
La Cotidianeidad como acción comunicativa.	104
Reflejos de la Cotidianeidad.	105

CAPÍTULO V REFLEXIÓN FINAL

Conclusiones	109
Propuesta.	113

BIBLIOGRAFÍA.
ANEXOS

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El establecimiento del Proyecto Educativo de Tiempo Completo en la Educación Primaria, representó una alternativa para buscar solución a los problemas de retraso educativo de las regiones más necesitadas de la población, al inferir que la extensión del horario podría menguar las diferencias educativas.

Al paso del tiempo El Proyecto se fue reforzando al sustentarlo con diversas propuestas metodológicas con las que se esperaba incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje para terminar con los rezagos educativos, en busca de mejores resultados, se fueron transformando sucesivamente sin dejar evidencia del resultado de su puesta en práctica.

En la actualidad la propuesta se reorganiza y sustenta con la propuesta de un Currículo basado en el desarrollo de competencias, para su operatividad dentro de las aulas, también se propone un método de trabajo basado en el Taller Pedagógico que se integra con la estrategia metodológica de Proyectos de Aula, con lo que se pretende coadyuvar a que los niños logren integrarse a la sociedad, poseedores de las herramientas cognoscitivas necesarias para resolver los problemas que se presentan en la vida diaria y enfrentar los cambios del porvenir que, como se observa en este momento, se presentan de manera constante y sucesiva.

Con la propuesta metodológica de los Proyectos de Aula, se espera contribuir a que las Escuelas de Tiempo Completo brinden un servicio educativo eficiente y de calidad, ya que de esto dependerá la permanencia y ampliación del Modelo a otras escuelas.

En este momento, la C.S.E.P. (Coordinación Sectorial de Primaria en el Distrito Federal), cuenta bajo su jurisdicción, con 108 escuelas primarias adheridas al Modelo de Tiempo Completo, en las que la población atendida, sobrepasa a los treinta y ocho mil alumnos, debido entre otras cosas a que se ha ampliado su cobertura a los hijos de madres trabajadoras, que se ven beneficiadas al poder enviar a sus hijos a esta alternativa de escuelas, al tiempo que cubren con su horario laboral.

Se puede afirmar también, que el crecimiento en la matrícula de los alumnos, no necesariamente es resultado de la eficiencia del servicio educativo que en ellas se brinda, ya que por los resultados obtenidos a través del Sistema de Información para la Mejora Escolar (SIME), puede observarse un equilibrio entre las Escuelas incorporadas a la fecha, con las 2160 escuelas primarias evaluadas a través del Examen Diagnóstico para alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS) en el ciclo escolar 1994-1995. (ANEXO A) ya que sus promedios resultan muy similares.

A la vista de estos resultados y otras valoraciones (ANEXO B), al considerar las características de los elementos que en la actualidad sustentan al Modelo de Tiempo Completo, resulta de suma importancia identificar la forma como se relaciona el trabajo de los docentes con el uso de la metodología de los Proyectos de Aula y su trascendencia en los niveles de eficiencia del servicio educativo que brindan.

Para lograrlo se buscó la manera de ser partícipe de la cotidianeidad de las escuelas pertenecientes al Modelo Educativo y a través de un estudio etnográfico reunir elementos para analizar las relaciones e interrelaciones que se observan al interior de los planteles y estimar teóricamente la conceptualización de su servicio educativo.

Buscando una forma de organizar la información obtenida, se procedió a la integración de cinco capítulos, que aun separados se encuentran conectados y estrechamente relacionados.

En el Primer Capítulo, se explica la transformación del Sistema Educativo Mexicano como resultado del proceso de globalización y de los adelantos tecnológicos que a nivel mundial se han ido generando, mismos que han circunscrito la concertación de los planes de crecimiento y desarrollo económico que ha requerido el Fondo Monetario Internacional para proporcionar el financiamiento económico que requiere el país, para posibilitar la modernización y desarrollo social.

Así mismo, se trata de esclarecer como se cristaliza la transformación del Sistema educativo, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992, y de la Ley General de Educación de 1993 que constituyen las bases del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Se reconoce la importancia de la innovación de los propósitos y métodos de la educación, dando prioridad a la educación básica para responder a través de ella, con calidad y eficiencia a las transformaciones del nuevo mundo que demanda la resignificación de una nueva escuela pública, que aquí mismo se caracteriza, además de mencionar las acciones planeadas a fin de contrarrestar la ausencia de equidad educativa que se presenta en la sociedad.

En el Segundo Capítulo, se refiere a los hechos que dieron lugar a la ampliación de la jornada escolar, dentro del Programa de desarrollo Educativo 1995-2000, su confirmación y consolidación como proyecto estratégico en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y su instauración como Modelo de Tiempo Completo en el Distrito Federal.

Se especifican los elementos que lo caracterizan, la manera en como se presentan y difunden para la reorganización de la gestión educativa de las Escuelas Primarias que se incorporan, la relevancia del Currículo Basado en el Desarrollo de Competencias en la planeación de las actividades que se realizan en el aula, y la adopción del Taller Pedagógico como metodología didáctica.

En el Tercer Capítulo, se aborda la estrategia metodológica de los Proyectos de Aula, como una herramienta propuesta para la organización del trabajo diario, a través del tratamiento de la información y la búsqueda de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

Se explicita el porqué de su propuesta, los propósitos que persiguen, su estructura e intención de cada uno de sus componentes, como se desarrollan las competencias de los alumnos a través de las actividades propuestas y cómo se valoran estas acciones por medio de los indicadores a que dan lugar.

En el Cuarto Capítulo, se presenta a la cotidianidad, cuyas nociones y criterios revisten un carácter metodológico que permite identificar la manera en que se constituyen las relaciones sociales cotidianas para explorar las circunstancias y situaciones que se presentan en las Escuelas de Tiempo Completo.

Se plantea la función de la cotidianidad como instrumento de reproducción social, su vinculación a ella, su acción comunicativa, su consideración como técnica de investigación y la manera en que se ve reflejada al interior de la investigación.

Cómo se procede a través de ella, al reconocimiento de la situación general y particular que se da en los planteles y aulas de las Escuelas Primarias de Tiempo Completo del Distrito Federal, mediante la cual, se procura la recopilación de datos observables y específicos que al analizarlos dan lugar a una interpretación y comprensión sustentada en los hechos que se presentan al momento actual.

Finalmente, en el quinto capítulo, se exponen las conclusiones derivadas del presente trabajo, en donde se destaca la ingerencia determinante que tienen los docentes en el servicio educativo, al ser ellos los encargados de organizar y guiar los aprendizajes de los alumnos, de estimularlos a encontrar el sentido de lo que aprenden y el deseo de aprender cada día más.

CAPITULO I

CONTEXTO GLOBAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

CAPITULO I

CONTEXTO GLOBAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y SU PROYECCIÓN AL MUNDO ACTUAL

En la actualidad, tanto el desarrollo de la tecnología como el proceso de globalización han provocado la conexión de los países de Latinoamérica al mercado mundial, de una manera tardía y desigual, caracterizada por impulsos heterogéneos y contradictorios que dan forma a la realidad latinoamericana y transforman sus condiciones de existencia al repercutir en todas las estructuras sociales.

Una de ellas es el sistema educativo, que se ha ligado a los modelos de desarrollo y crecimiento económico recomendados por el Fondo Monetario Internacional, para responder a sus condiciones de financiamiento y posibilitar la transformación de los países latinoamericanos hacia la modernización económica y la democracia.

El Banco Mundial sostiene que las reformas educativas no se consolidarán a menos que sean política y socialmente admisibles, por lo que propone como puntos esenciales dar mayor peso a la educación básica, como medio para sostener el crecimiento y reducir la

pobreza, además de establecer indicadores de rendimiento y eficacia en los proyectos de educación.¹

El sistema educativo constituye así un modelo universal de institución escolar que se ha asimilado en muchos países con una política, reglamentación y legislación de características similares conformando uno de los núcleos de organización a través de los cuales se espera alcanzar la modernidad.

Es así como la educación asume dos funciones, una como variable determinante del problema de desarrollo de América Latina, que aspira lograr un mayor nivel de crecimiento económico y modernización, otra como estrategia de desarrollo con la que se pretende atender sistemáticamente el proceso de reforma.

En la educación, se condensan los planes de crecimiento y modernización económica, -definidos y controlados por los sectores de poder político-económico reguladores del Estado-, tratando de igualar los niveles de eficiencia, orden y productividad de los países de más alto desarrollo, pero ignorando que el carácter del subdesarrollo es consecuencia de las relaciones de dependencia con esos países y al buscar su analogía contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales de producción, en sociedades que como la nuestra resultan económica y culturalmente dependientes.

La institucionalización de los cambios a nivel nacional propuestos para la educación en América Latina han tenido un carácter limitado y dependiente al atender a la influencia ideológica de las estrategias de corto plazo, en busca de la modernización, rehuendo los problemas que son enfrentados por la sociedad cómo: sus relaciones de poder, los conflictos de clase, el rol del Estado, los intereses económicos dominantes, etc., impidiendo que su transformación no reditué resultados totalmente satisfactorios.

¹ GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *Globalidad. neoliberalismo y democracia*; UNAM-CCH, México, 1995. p.37

En México, el sistema educativo nacional también se ha conformado históricamente con los rasgos del modelo universal, desde hace dos décadas, ha construido esquemas sociales y económicos para enfrentarse a la globalización, que por tratarse de un proceso inducido, implica su vinculación a modelos de desarrollo y crecimiento económico propuestos para responder a las exigencias de competitividad internacional.

La misma Secretaría de Educación Pública, a partir de su establecimiento en 1921 al procurar la atención sistemática del proceso de transformación de la sociedad, ha intervenido de forma vertical en el sistema educativo, para influir culturalmente.

No obstante, la infraestructura educativa de nuestro país ha llegado a destacarse internacionalmente, por los significativos avances logrados en la educación, que siempre ha sido considerada como un factor determinante para el desarrollo social y económico.

Donde la sociedad mexicana espera, a través de la educación, además de alcanzar la estabilidad económica, se fortalezca su soberanía, con una organización social fincada en la democracia, capaz de lograr y adquirir un reconocimiento a nivel mundial, el desarrollo que busca requiere de una educación básica con alta calidad, que conserve su carácter nacional y fortalezca su capacidad de gestión.

A lo largo del devenir histórico del país, son destacables los esfuerzos que se han realizado para buscar estrategias que pudieran hacer posible, a pesar de la demanda acrecentada por el excesivo crecimiento demográfico, el propósito fundamental de brindar oportunidades educativas de calidad a toda la población.

Pero no es sino hasta 70 años después (el 28 de mayo de 1992) que con la firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se concreta la posibilidad de alcanzar este propósito: brindar un servicio educativo de mejor

calidad y a la vez, otorgar el poder de decisión en la educación a los estados, municipios y padres de familia.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atienda a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.²

En el Acuerdo, se considera la insuficiencia de la educación básica para proporcionar a los educandos, las competencias necesarias, que hagan posible su inserción a la sociedad de manera efectiva y en condiciones para desarrollar su propio progreso social para contribuir al mismo tiempo al desarrollo del país.

Junto con la Ley General de Educación de 1993, se proporciona el marco de transición para lograr la descentralización del Sistema Educativo Mexicano y hacer de la escuela una institución más democrática, que dependa más de la sociedad civil, en sus aspectos operativos, pero sin que el gobierno central abandone sus funciones sustantivas.

Así mismo, con miras al nuevo milenio era preciso reconocer las limitaciones del sistema educativo nacional en el que persistían muchas necesidades, como la cobertura de la educación primaria, su acceso, permanencia, los altos promedios en años de estudio y sobre todo su eficiencia terminal.

Por lo anterior, este Acuerdo Nacional entraña, en primer lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de

² Poder Ejecutivo Nacional. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*; México, 1992. p 3

Educación Pública para hacerlo efectivo. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad en la asignación del gasto público.

La descentralización se manifiesta como un proceso de transferencia de autoridad, recursos y obligaciones de la administración central a los gobiernos de los estados, el gobierno central conserva las funciones normativas y la capacidad de asignar los recursos fiscales a la educación que lo hace enfrentar dos cuestiones: la necesidad de mantener el control y la eficiencia del sistema como un todo y el interés de sostener y aumentar las bases de su legitimidad. (Política de ambivalencia)

Se designa a este proceso como federalización educativa, porque se fortalecen tanto las facultades conferidas a la autoridad federal para garantizar una educación nacional, como la participación de los gobiernos estatales, en la planeación y operación de los servicios, presentándose como un avance en la democratización de la vida social y política de México.

Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.³

De esta manera la autoridad educativa nacional, buscó ejercer una función compensatoria, incrementando los recursos destinados a la educación y para rectificar la tendencia a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar, los incrementó a 200 días efectivos, se diseñaron y ejecutaron programas especiales, en los que se procuraba elevar los niveles educativos y mejorar la eficiencia terminal, de la educación primaria, bajo la consigna nacional de “Una escuela para todos”.

Con base en El acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del Artículo Tercero Constitucional y la expedición de la Ley General de Educación, se constituyen las bases de la reorganización del Sistema Educativo, y la Secretaria de Educación Pública presenta el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000.

En él se definen prioridades y se le otorga mayor prioridad a la educación básica ya que en ella se adquieren los valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social y se establecen como metas, ampliar la cobertura, para que, con equidad y

³ *Ibíd.* p.6

calidad, se atendiera a los grupos de población que recibían educación de manera insuficiente y pudiera asegurarse que todas las niñas y niños en edad de terminar la primaria lo consiguieran, con un desarrollo integral que los dotara de competencias para aprender con autonomía y fomentara en ellos, los valores personales y sociales que constituyen la base de la democracia, la convivencia armónica y la soberanía nacional.

Considerando que la mejoría cualitativa de la educación, es resultado de la combinación de elementos de orden social y cultural, además de los derivados de la política pública, que asociados al contexto histórico nacional y a su tradición educativa, ocurren en la escuela misma (métodos, contenidos y recursos de la enseñanza, el aprovechamiento del tiempo; la pertinencia de los medios didácticos y, del desempeño de los educadores), se percibió la necesidad de proporcionar una mayor disponibilidad de tiempo que aprovechara un horario extraclase para la práctica más frecuente de actividades físicas, artísticas y recreativas.

Continuando con la misma línea, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se considera a la educación como al eje fundamental para generar el desarrollo de nuestro país y su competitividad a nivel mundial. En él se establece como una de sus tareas primordiales proporcionar a la población, educación de calidad, que haga posible su desempeño en las actividades productivas que se demandan en la actualidad, debido a las demandas sociales gestadas por el desarrollo tecnológico.

Para lograrlo apela a la transformación del Sistema Educativo que desde anteriores gobiernos se venía gestando, considera los escenarios deseables y propone acciones a corto y mediano plazo para alcanzarlos, demandando la participación general de todos los involucrados en la educación. "La educación debe constituir el eje fundamental del desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, económico y político de la nación."⁴

Se plantea la necesidad de realizar cambios en la manera de concebir la educación, sus contenidos, métodos y propósitos y se establecen como principios: la

⁴ SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*; Septiembre de 2001. p.12.

educación para todos (equidad), de calidad y de vanguardia del conocimiento, para responder a los cambios democráticos, sociales, económicos y políticos que enfrenta nuestro país para poder avanzar hacia un desarrollo integral, equitativo y sustentable.

Así la educación pasa a ser proyectada como tarea de todos, en donde las escuelas públicas, consideradas como propiedad del estado, pasen a ser propiedad de todos, para que así todos estén al tanto de su desempeño y de la calidad de sus resultados y que al mismo tiempo, puedan responder a las condiciones específicas del medio local y regional donde se localizan, representar sus valores democráticos, de pluralidad social y cultural, en el que se refleje el compromiso colectivo para analizar los problemas comunes y su solución a través de la apertura en los procesos de decisión.

De tal manera que esta situación logre brindar la oportunidad de desarrollar nuevas modalidades educativas; mas adecuadas a las condiciones, sociales, económicas y culturales de los distintos grupos de población, siempre dentro de una concepción integral, que incluya la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia. Donde las redes de comunicación, que se diversifican y amplían en la nueva sociedad del conocimiento, permitan establecer nuevos vínculos y fortalecer los existentes entre las instituciones educativas, culturales y laborales.

Donde las instituciones educativas, logren proporcionar espacios de aprendizaje que aseguren las oportunidades de educación para todos a lo largo de la vida (aprender a aprender), permitiendo la interacción de la diversidad cultural y educativa.

CARACTERÍSTICAS DE LA NUEVA ESCUELA PÚBLICA

A nivel mundial, es reconocida la importancia de la educación básica por su facultad de ofrecer a los futuros ciudadanos el acervo intelectual, afectivo y cultural requerido para la convivencia social, sin embargo, en la actualidad, debido a la constante evolución de los contenidos de la ciencia y del desarrollo de los medios para transmitirlos, se hace impostergable el cambiar la concepción de la educación para procurar la innovación de sus propósitos y métodos para responder más eficientemente a las transformaciones, propiciando que las nuevas generaciones desarrollen sus potencialidades para asumir y aprovechar al máximo los cambios que tengan que afrontar.

Las transformaciones que ocurren en la sociedad, es el mismo ámbito donde tendrán trascendencia los aprendizajes de los actuales alumnos -provenientes de una gran diversidad de medios familiares en donde o se reciente la ausencia de uno de los padres o se presenta la situación en que ambos trabajan y no pueden ofrecer el apoyo necesario para cooperar en su formación por falta de tiempo-, mismos que resultan ser más participativos, al observar con una mayor sensibilidad y conciencia las diferencias culturales, la relación con las desigualdades y la falta de oportunidades para la vida adulta.

Por tanto la escuela también ha de transformarse para atender a estos cambios a través de una nueva forma de apreciar la realidad y concebir ideales o concepciones éticas sobre lo que debe ser esa realidad, contribuir a la reducción de las desigualdades y la discriminación y fomentar la cohesión social para avanzar hacia la equidad y la justicia.

Se ha definido a la justicia como el mínimo de solidaridad que una sociedad considera exigible a sus miembros... la noción de equidad como discriminación positiva, en

el sentido compensatorio a favor de personas y grupos que presentan situaciones de especial vulnerabilidad o necesidad ⁵

Esta nueva escuela ha de considerar a la evaluación en su concepción formativa, para que sus resultados permitan observar lo que se aprende realmente y lograr la calidad educativa.

La educación pública, para responder a su definición constitucional deberá ser Laica al contribuir a la construcción de una ética global que considere los valores de convivencia; Democrática, al propiciar el respeto por los demás y reforzar la identidad, dignidad e integridad de los individuos y grupos donde se logre ver a la democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de la sociedad teniendo como base: los ideales de fraternidad e igualdad de derechos y así evitar privilegios de razas, religión, grupos y sexos; y Nacional al considerar los problemas y el aprovechamiento de los recursos, la independencia política y económica y el engrandecimiento de la cultura.

Es la educación básica quien estará encaminada a propiciar que la relación entre el maestro y el alumno propicie el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento, el deseo de aprender y continuar aprendiendo de manera cotidiana, sistemática y autónoma, para enfrentar los retos que se presentan en la vida, además de proporcionar una formación actitudinal para el establecimiento de un ambiente social verdaderamente democrático.

Como resultado de estas consideraciones, el gobierno federal de la República Mexicana enuncia en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el enfoque educativo para el Siglo XXI, que resume como sigue:

En 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente

⁵ SEP. *Programa nacional de Educación 2001-2006*; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 2001. p. 40

e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México.

Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, por el manejo transparente de los recursos asignados, por el uso eficiente de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y por la adopción de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación.

El sistema educativo se transformará en una organización que aprenderá de su entorno y se adaptará rápidamente a sus cambios; con una estructura flexible y diversificada, que corresponderá a un auténtico federalismo. Incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo; articulará los tipos de niveles y modalidades y las escuelas e instituciones del sistema entre sí y hacia el exterior; contará con órganos de consulta efectivos, con un marco jurídico funcional, y con la participación y el apoyo de toda la sociedad.⁶

Desde este enfoque, se espera responder a las necesidades de transformación que demanda la sociedad mexicana para propiciar su inserción al ámbito mundial actual con calidad y eficiencia.

LA EFICIENCIA Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

La capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo esfuerzo a fin de brindar un servicio educativo sin afectar su calidad, es uno de los propósitos de la educación y por lo tanto, del Modelo Educativo de Tiempo Completo para la Educación Primaria, del Distrito Federal.

Todas las instituciones educativas proporcionan servicios que buscan satisfacer las necesidades y requerimientos de los alumnos, sin embargo, no es una garantía, que los servicios brindados en ellas de manera específica, sean consistentes y satisfactorios.

⁶ *Ibíd.* p.71

Aún cuando aparentemente se logre abatir los índices de deserción y reprobación escolar, se logren mejores resultados en las evaluaciones y se responda al requerimiento social de que los niños se desarrollen en un ambiente escolar sano, no es una garantía de calidad, ya que esto se puede presentar aún existiendo deficiencias en el sistema de organización que se utiliza para brindar y apoyar los proceso enseñanza-aprendizaje.

Las escuelas no solamente son eficaces en la medida en que favorecen los resultados académicos de los alumnos. La calidad de la escuela también se mide por su disposición a considerar su diversidad, a favorecer el desarrollo de sus capacidades y de su identidad personal y cultural, a promover el respeto entre los distintos grupos de alumnos y el trabajo conjunto para actuar de forma activa y solidaria.

En este sentido, para valorar la eficiencia del servicio educativo han de considerarse diferentes indicadores. Desde la matrícula, y los datos administrativos sobre los alumnos, la plantilla de docentes, su capacitación, experiencia y desempeño -ambos asociados a las condiciones de aprendizaje en las aulas, la consideración de modelos alternativos y los resultados de los procesos escolares de la institución educativa-, hasta los referentes a la gestión de las escuelas, su organización, la planeación de las medidas conducentes al mejor aprovechamiento de los espacios disponibles, así como a las políticas de expansión física a fin de favorecer la participación de los demandantes del servicio educativo.

Asimismo, las circunstancias tecnológicas, culturales y sociales en las que se desenvuelve la sociedad actual exigen, nuevos indicadores para sustentar la calidad del servicio educativo, derivados de las nuevas consideraciones ligadas para la educación que implican:

- Educar para la vida, para entender la realidad que a cada uno le toca vivir y entenderla por sí mismo, es decir, cambiar del aprendizaje de los conocimientos como contenidos al cómo vivir a través de su aplicación.

- Lograr el auto-desarrollo, al desarrollar las facultades críticas de los alumnos para que sean capaces de entender conceptos que favorezcan una imaginación más creativa, sus destrezas artísticas, físicas y sociales, y en particular las comunicativas y organizacionales.

- Aprovechamiento del tiempo libre: al convertir a la educación en una actividad placentera, los alumnos se dirigirán por sí mismos a seleccionar en toda esa gran variedad de información que se presenta en la actualidad, la que les interese y consideren de su agrado.

Estas consideraciones, afectan todos los elementos del proceso educativo (objetivos, contenidos, profesores, alumnos, etc.), para que perduren y se consoliden, requieren de que los involucrados (profesores, directivos, padres de familia y la comunidad educativa) en el cambio, entiendan y compartan la visión de que la innovación mejorará la educación.

La innovación, implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que se acentúe el involucramiento de los alumnos en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales en distintos niveles; la preparación para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, que demandará su constante formación a lo largo de toda la vida.

Esto supone nuevos alumnos, usuarios de la formación, participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje y que se caracterizan por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje y adaptables a situaciones educativas en permanente cambio, como:

- 1.- La posibilidad de acceder a una amplia variedad de recursos de aprendizaje, controlarlos y utilizarlos.
- 2.- La capacidad para organizar la información en distintas maneras, que propicie la elaboración de estructuras cognitivas más complejas.
- 3.- Participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje individualizadas. Basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos. Entendiendo como individualizada no a una situación de aislamiento, sino adaptada a las necesidades específicas de cada alumno.
- 4.- Acceso a grupos de aprendizaje colaborativo, que permitan al alumno trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para la maduración, éxito y satisfacción personal proporcionando, así, una visión más universal e intercultural.
- 5.- Experiencias en tareas de resolución de problemas (dificultades emergentes no de problemas preestablecidos) que son relevantes en su constante devenir por la vida.

Al igual que se configura un nuevo alumno, usuario de la formación, se va transformando el rol del docente. Las escuelas y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasa a actuar como gestor de los recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador.

Esto supone para los profesores un nuevo rol y, también, un conjunto de cambios desde el modelo de escuela agrícola e industrial a un modelo que responda a los retos de la sociedad del mañana, que oriente las acciones del sistema educativo y a considerar el contexto de las realidades y los anhelos de cada sociedad concreta. Pero siempre en atención a: una dimensión universal (en cuanto que nos encontramos en un proceso de mundialización de la economía, de la cultural, de la sociedad), a una dimensión nacional (que atienda a los referentes culturales de los individuos que determinan las formas de comunicación y la importancia del intercambio de información), así como a una dimensión que viene

dada por el papel que adquieren en la comunidad los servicios y cuyas demandas deben ser consideradas por el sistema educativo.

En este contexto, es conveniente que los profesores sean capaces de:

1.- Guiar a los alumnos en el uso de los diversos medios de información y conocimiento así como de proporcionar acceso a los alumnos para usar sus propios recursos.

2.- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido.

3.- Asesorar y gestionar los ambientes de aprendizaje en los que los alumnos utilizan los recursos de aprendizaje. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar orientación y apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión de los trabajos resultantes.

Esto, trae como resultado implicaciones en su preparación profesional y en su proceso de formación -inicial o en ejercicio-, por lo que se les va a requerir ser usuarios de los diversos recursos de información, para prepararse en su nuevo rol como guía y facilitador de los recursos, que eduquen alumnos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje; y puedan tramitar la gestión de las herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y las que puedan sumarse en el futuro, así como la interacción profesional con otros profesores y especialistas en diversas materias dentro de su comunidad y fuera de ella.

Considerando también que necesitaran servicios de apoyo, guía y ayuda profesionales que les permitan participar enteramente como profesionales, ya que los profesores constituyen un elemento esencial en cualquier sistema educativo y resultan imprescindibles a la hora de iniciar cualquier cambio. En donde sus conocimientos y destrezas son esenciales para el buen funcionamiento de cualquier

programa; por lo tanto, deben tener recursos técnicos y didácticos que les permitan cubrir sus necesidades.

Lograr en el sistema educativo una redefinición de los actores del proceso de aprendizaje a través de los nuevos roles contribuirá en las posibilidades para brindar el servicio educativa cubriendo a un mayor número de requerimientos de la sociedad mexicana así como incrementar las oportunidades educativas que fortalezcan la formación de alumnos preparados para el mundo futuro, con calidad y eficiencia.

Una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.⁷

Por tanto, la educación básica de calidad pretende inculcar en los alumnos el interés y la disposición de continuar aprendiendo a los largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a fin de transformar todas sus experiencias de vida en situaciones para el aprendizaje y así propiciar la capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas y predecir y generalizar resultados: desarrollar en ellos el pensamiento crítico y deductivo, dentro de un marco conceptual.

Una educación de calidad brinda a los alumnos elementos necesarios para reconocer el mundo social y natural en el que viven y entender estos como procesos en continuo movimiento y evolución, proporciona las bases para la formación para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.

El desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema han de dirigir sus esfuerzos.

⁷ Loc. Cit. p. 123

MODELOS COMPENSATORIOS

En la calidad de la educación que reciben los niños intervienen numerosos factores: algunos relacionados con la operación de los servicios y el funcionamiento de las escuelas.

Aspectos tales como la competencia de los profesores, y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos; la disponibilidad de currículos pertinentes, materiales de educativos adecuados y otros recursos para la enseñanza, muestran su importancia en la calidad de los aprendizajes, sin embargo su impacto no puede ser considerado aisladamente, ya que solo mediante su interrelación y complementariedad se alcanzarán logros más significativos en los niveles de aprovechamiento de los estudiantes.

Desde 1992, se vienen desarrollando esfuerzos dirigidos a compensar las ausencias de equidad educativa que aquejan a la población en desventaja, mismos que no fueron diseñados para alentar a las propias escuelas a superar los rezagos que padecen, motivo por el cual los apoyos parecerían ineficaces en algunos casos. “El desarrollo de los programas, ha generado sistemas de atención paralelos a los servicios regulares, se refleja en ineficiencias y duplicaciones que limitan un funcionamiento adecuado de los sistemas.”⁸

Resulta entonces necesario generar las condiciones para que mejore la calidad de la enseñanza y permita que los niños aprendan lo que tienen que aprender, a través de la transformación de la educación básica en un sistema abierto y dinámico orientado a lograr el propósito de educar, que los niños adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo y reciban un servicio de

⁸ Loc. Cit. p. 111

calidad, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus obligaciones y puedan seguir superándose a lo largo de la vida.

Con tales consideraciones, se debe procurar entonces, que además de garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, se garantice el acceso, la permanencia y el logro educativo.

Para lo cual es necesario propiciar la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas para generar ambientes escolares favorables a través de opciones educativas integrales que se adapten a las condiciones geográficas, socio-económicas o culturales de la población en desventaja social y económica, para asegurar la atención pertinente y de calidad, que faciliten su acceso y permanencia así como el logro de los aprendizajes.

Una de estas opciones, puede obedecer a la adecuación de los planes y programas de educación primaria, en los cuales habrá de revisar y actualizar los contenidos curriculares, así como la producción de los recursos didácticos.

Otra acción viable es la de establecer prácticas educativas en el aula novedosas y congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica, atendiendo básicamente a la capacitación, asesoría técnica y la evaluación.

Y en lo posible, extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas de la jornada escolar, de acuerdo con las características y necesidades de cada una de las escuelas.

CAPÍTULO II

EL PROYECTO EDUCATIVO DE TIEMPO COMPLETO

CAPÍTULO II

EL PROYECTO EDUCATIVO DE TIEMPO COMPLETO

UN MODELO COMPENSATORIO

Ante la necesidad de compensar y superar las diferencias educativas derivadas de contextos socioeconómicamente desfavorables (padres de familia con bajos niveles de escolaridad, ocupaciones marginales, ingresos de subsistencia y tiempo reducido de atención a sus hijos) así como el diferenciado rendimiento escolar, surgen las Escuelas de Tiempo Completo como una propuesta de la política educativa nacional, dentro del Programa de desarrollo Educativo 1995-2000, para responder a los requerimientos de la sociedad y atender a las áreas de formación que por el reducido tiempo del horario de clases impide a los maestros darles un tratamiento suficiente, dejándolas en desventaja.

El gobierno federal estableció líneas de acción que buscaban asegurar las condiciones necesarias para el acceso de todas las personas a la educación básica, así como para su conclusión, con equidad y calidad.

Definió tareas a futuro, para el diseño y ejecución de proyectos educativos que buscaban compensar la desigualdad económica y la falta de un ambiente propicio para el desarrollo educativo de los niños, observando la necesidad de contar con una mayor disponibilidad de tiempo para el trabajo, de donde surge la propuesta para la ampliación de la jornada.

... una línea elemental de acción consiste en reducir los factores que determinan el uso improductivo o el desperdicio del tiempo escolar (...) Una segunda línea de acción consistirá en procurar la ampliación de la jornada escolar. Convendría hacerlo en donde exista una situación favorable y previo acuerdo con las autoridades locales, los padres de familia, los maestros y su representante sindical Esta ampliación puede asumir variantes, desde la extensión de la jornada continua hasta la recuperación de la jornada completa discontinua. Una posibilidad consiste en aprovechar un horario de extraclasses para la práctica más frecuente de actividades físicas, artísticas y recreativas.⁹

Con este fundamento, se orientó la labor compensatoria a las condiciones específicas de cada escuela, refiriéndose a la participación de todos los que intervienen en el proceso educativo para promover la vinculación, con los padres de familia y la comunidad, hacia la participación y corresponsabilidad con la educación.

Su establecimiento se confirma y consolida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, ya como uno de los proyectos estratégicos para lograr alcanzar el objetivo de la política de transformación de la gestión escolar.

Como Línea de acción: "Extender el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas."¹⁰

⁹ S. E. P. *Programa de desarrollo Educativo 1995-2000*; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 1996, p. 55

¹⁰ Loc. Cit. p. 140

Como Meta: “En 2005 lograr la participación de al menos 10% de las escuelas de educación básica en proyectos de jornada completa.”¹¹

Y como Proyecto: “Proyecto de Jornada Completa”¹²

Es así como la propuesta de la política educativa nacional, se materializa en el Proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, que pretende a través de ampliación de la jornada escolar compensar las diferencias educativas, que: “las restricciones en el número de horas dedicadas a la enseñanza actúan contra la calidad educativa, o bien, obligan a minimizar actividades formativas importantes, como la educación física y la expresión y apreciación artísticas”.¹³

EL PROYECTO DE TIEMPO COMPLETO

En el Distrito Federal, la Dirección General de Servicios Educativos en el D. F. (hoy Coordinación Sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal), dando respuesta al proyecto institucional de Tiempo Completo, ha instaurado a partir del ciclo escolar 1995-1996, el Modelo de Escuelas de Tiempo Completo como alternativa para la educación primaria en varias de las escuelas de este nivel educativo establecidas en las diferentes delegaciones políticas que se hayan bajo su jurisdicción, con el fin de que con ello logren alcanzar los propósitos institucionales y fortalezcan su gestión educativa. “Esta modalidad inicia sus labores en el ciclo escolar 1995-1996 con el propósito de favorecer la formación y aprendizaje de los alumnos de educación primaria, ampliando para ello el periodo de trabajo escolar.”¹⁴

¹¹ Ídem.

¹² Ídem.

¹³ Loc. Cit. p. 54

¹⁴ SEP, *Escuelas de Tiempo Completo (Horario Continuo y Discontinuo) y Tiempo prolongado*; Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Dirección de Educación Primaria 1997-1998. p. 9

Además de brindar una alternativa a las madres de familia trabajadoras que buscan una opción educativa que les permita cumplir su horario laboral mientras que sus hijos fortalecen su formación.

Así, en el discurso, las Escuelas de Tiempo Completo, “Como una “alternativa de extensión del servicio educativo, compensatoria e integradora del currículum”¹⁵ adquieren importancia para el desarrollo de nuestro país, al compensar las desigualdades derivadas de los contextos social y económicamente desfavorables, promover la igualdad de acceso y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de sus integrantes, además de combatir el rezago, la reprobación y la deserción al atender las necesidades básicas de formación.

Complementando el propósito fundamental de la Educación Primaria de procurar que los alumnos hagan suyos los aprendizajes fundamentales para la vida, logren conocimientos, hábitos, destrezas, y actitudes que los formen como individuos plenos y con los más valores en beneficio de ellos mismos y de su colectividad.

Las Escuelas de Tiempo Completo forman parte de uno de los proyectos alternativos y se constituyen en una oportunidad para incidir en la formación de los alumnos a través de una opción que además de valerse de la extensión educativa que proporciona un mayor tiempo de permanencia en la escuela, le adhiere una alternativa integradora del currículo vigente, a través de los Proyectos de Aula.

La extensión del horario, no solo significa disponer de un mayor tiempo real de trabajo con los niños, ofrece también, la posibilidad de actualizar a los docentes dentro de sus horarios laborales y de contar con espacios para que los directivos y docentes planeen, realicen, den seguimiento y evalúen el proceso de enseñanza aprendizaje, esperando con ello repercutir en una mayor calidad y eficiencia del servicio educativo que brindan.

¹⁵ CSEP, *Modelo de Tiempo Completo. 2000-2001*, p. 3

EL MODELO DE TIEMPO COMPLETO DEL DISTRITO FEDERAL

Las características del Modelo de Tiempo Completo, desde su establecimiento a partir del ciclo escolar 1995-1996, fueron especificadas por la autoridad educativa y moduladas durante su desarrollo para responder a las demandas cambiantes de la sociedad; procurar el desarrollo armónico e integral de los niños y brindar a los docentes que intervienen en los procesos educativos de estos planteles, la capacitación constante para la reorganización y transformación de su gestión educativa.

La propuesta educativa de las Escuelas de Tiempo Completo contempla como elementos fundamentales:

- I. Un Currículum Basado en el Desarrollo de Competencias para la Vida.
- II. El trabajo por Proyectos de Aula.
- III. El Trabajo Colaborativo
- IV. El Taller Pedagógico
- V. El Juego
- VI. La Expresión y la Apreciación Artística
- VII. La Educación Física
- VIII. Los Espacios de Comunicación y Lógica Matemática
- IX. El Refrigerio¹⁶

Para lograrlo, además de la extensión de la jornada, se han implementado diversas propuestas para fortalecer la gestión escolar de las escuelas que adoptan este modelo alternativo de la educación primaria, contando con apoyos técnico-pedagógicos que buscan asesorar y capacitar al personal que labora en ellas para reforzar su práctica educativa a fin de alcanzar los propósitos educativos nacionales y con ello lograr el desarrollo armónico de los alumnos, pero con mayor eficiencia y calidad.

¹⁶ CSEP, *Escuelas de Tiempo Completo, 2004-2005*, p. 2

Desde su incorporación, se brinda al personal un Taller de Capacitación que pretende generar la reorganización de su gestión educativa en torno a los lineamientos operativos del Modelo de Tiempo Completo.

A partir de ese momento, el Director del plantel que se incorpora, participa en las Reuniones Técnicas que se realizan con sus similares, en el ámbito de la correspondiente Dirección Operativa, en cinco ocasiones durante el ciclo escolar, con la finalidad de consolidar los diferentes aspectos que generan incertidumbre en su funcionamiento, así como obtener herramientas que les permitan afianzar su liderazgo pedagógico dentro del plantel que dirige, al dar a conocer los temas tratados a los docentes a su cargo.

Para hacerlo, se vale de las Reuniones de Consejo Técnico Consultivo que se realizan cada fin de mes en todas las escuelas primarias, pero que en el caso de las adheridas al Modelo de Tiempo Completo, se prolongan durante toda la jornada, posibilitando tratar además de estos asuntos, todo lo relacionado con la operatividad del Modelo Educativo y compartir las diversas experiencias que se van logrando en el plantel.

Además, como una estrategia para la evaluación y seguimiento de la operatividad del modelo en general, se organizan cada ciclo escolar en tres ocasiones las Jornadas Pedagógicas, a las que asisten todos los docentes relacionados con las Escuelas Primarias de Tiempo Completo de una zona geográfica aledaña, durante el turno vespertino (de las 14: a las 18:30 Hrs.), para capacitarse, recibir asesorías y comunicar sus opiniones, resultados y experiencias obtenidas durante el ejercicio de su práctica pedagógica.

Estos apoyos técnicos, no se contemplan para las escuelas primarias regulares cuyos espacios de capacitación se reducen a los Talleres Autogestivos que se realizan al inicio de cada ciclo escolar, y a las Reuniones de Consejo Técnico Consultivo que se celebran el último viernes de cada mes durante el turno

correspondiente (matutino o vespertino). Espacios en los que también participan las Escuelas de Tiempo Completo.

Sin embargo, debido a circunstancias administrativas, de formación y práctica docente, así como a los diferentes contextos socioculturales y económicos en los que se encuentran establecidos los planteles, los aspectos que se han precisado, no han llegado a homogeneizarse en todas las Escuelas Primarias del Distrito Federal, adquiriendo diferentes modalidades en cada una de ellas aunque podemos distinguir ciertos elementos que aún con sus diferentes variaciones, caracterizan al Modelo de Tiempo Completo que parte de la autoridad al establecer en sus lineamientos:

LA EXTENSIÓN DEL HORARIO

Una de las características fundamentales de las Escuelas pertenecientes al Modelo de Tiempo Completo es la extensión de la jornada la cual constituye una oportunidad para elevar la calidad del trabajo escolar.

Esto se traduce en:

- El establecimiento de momentos para la reflexión con base en la práctica docente propia, encaminados al mejoramiento del trabajo escolar.
- La incorporación de mayor tiempo para el trabajo innovador dirigido al desarrollo de competencias.
- La posibilidad de mayores espacios de capacitación, asesoría y autocapacitación, conducentes al desarrollo de las competencias docentes: Reuniones con directores, Asesorías en Juntas de Consejo Técnico, Jornadas Pedagógicas, Talleres de Actualización con Docentes de Escuelas de Tiempo Completo, entre otras.
- Tiempos específicos para la planeación, la evaluación, el seguimiento, el ajuste y demás acciones, dentro del marco del Proyecto Escolar.
- Mayor vinculación con la comunidad.¹⁷

¹⁷ Ibíd. p. 28

Sin embargo la extensión de la jornada, no se ha realizado de igual manera, ya que se ha ampliado de acuerdo a las características de cada plantel impidiendo hasta la fecha su unificación.

La disparidad de su extensión obedece a diversas situaciones, unas que se derivan de las circunstancias administrativas del personal docente que ha sido incorporado a los planteles, el cual puede o no contar con doble plaza, pero que en su caso, sólo cubre un turno dentro del plantel.

Esta Situación, provoca alteraciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje influyendo por una parte en la asimilación del aprendizaje de los niños que tienen que enfrentar situaciones didácticas muchas veces antagónicas al responder a los requerimientos educativos de dos profesores, cada uno con un estilo propio de enseñanza y por otra, que al relevarse uno al otro, se corta la secuencia de los procesos educativos.

Otra de las alteraciones en la extensión del horario, responde a situaciones condicionantes de los Padres de Familia, unos por que prefieren interrumpir la jornada para que sus hijos acudan a las escuelas en dos tiempos y otros que por cuestiones de trabajo sólo permiten la secuencia de la jornada hasta el término de su horario laboral.

Aún cuando la autoridad educativa, para procurar la unificación del horario, ha realizado diversas acciones como:

- Otorgar la doble plaza a los profesores ya adscritos al plantel.
- Favorecer el cambio o permuta de los profesores de una plaza a planteles de su conveniencia.
- Designar a los planteles nuevos profesores con doble plaza.
- Garantizar el cambio a escuelas cercanas de los alumnos a cuyos padres no favorezca la extensión del horario de la escuela.

La unificación del horario, a la fecha no se ha logrado ya que en la actualidad, aún se pueden diferenciar dos modalidades en las Escuelas de Tiempo Completo por su horario de clases:

- a) Las Escuelas de Tiempo Continuo.
(Horario de 8:00 a 16:00 Hrs.)
- b) Las Escuelas de Tiempo Discontinuo.
(Horario de 8:00 a 12:30 y de 14:00 a 17:00 Hrs.)

En cualquiera de los dos horarios, resulta importante el excedente de tiempo con que cuentan para el desarrollo de sus actividades, ya que en el radica su principal oportunidad de mejora.

EL PROCESO DE REFRIGERIO

La extensión de la jornada implica la necesidad de establecer un periodo de tiempo para el consumo de alimentos que permita reponer la energía que se desgasta por la continuidad de las actividades que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Su establecimiento obedeció a la modalidad del horario de cada plantel previendo tres momentos: el primero, al inicio de la jornada con el consumo del desayuno escolar en algunos casos proporcionado por el DIF; el segundo, durante el receso de a media mañana (recreo), de las 10:30 y 11:00 Hrs., caracterizado por el consumo de los productos expendidos por la Cooperativa Escolar y los proporcionados por los Padres de Familia y el tercero, denominado Proceso de Refrigerio, que se realiza de las 12:30 a las 14:00 Hrs., dependiendo de la organización de la Escuela.

En el último momento, es que encontramos la diferencia del proceso, ya que en las Escuelas de Tiempo Discontinuo, son los familiares de los alumnos quienes se encargan de proveerles de sus alimentos durante el periodo en que éstos se retiran del plantel.

En el caso de las escuelas de Tiempo Continuo, desde sus inicios, hasta el ciclo escolar 1999-2000, estuvo sufragado por los Comedores Populares del DIF, pero debido a diversas circunstancias (descontento de los padres de familia y maestros por los alimentos proporcionados, limitación de los recursos para la apertura de nuevas escuelas, etc.) cada una de las escuelas del modelo, optó por organizar dicho proceso con la comunidad educativa, de manera que en la actualidad podemos observar que existen escuelas que cuentan con un comedor exprofeso al interior del plantel, escuelas que brindan el refrigerio a los niños a través de un servicio de alimentación particular, otras donde son los mismos padres de familia quienes proporcionan dicho servicio a los alumnos y otras más donde de manera individual los Padres de Familia proporcionan los alimentos a sus hijos, ya sea enviándolos con ellos mismos o llevándolos al plantel en el horario establecido.

Sea cual fuere la forma de organizar el proceso de refrigerio, es preocupación de la autoridad que éste se realice con valor nutricional, calidad e higiene, sin tener una finalidad de lucro (No representar un desembolso considerable para las familias) y se ajuste al tiempo destinado para el mismo.

Es tal la relevancia de este proceso, que en la actualidad parece ser la principal característica del modelo, por ser causa de un sin número de consideraciones que hacen suponer que las escuelas de Tiempo Completo deben contar con un comedor para brindar el servicio de alimentación a los alumnos lo cual ha generado una gran preocupación para lograr su operatividad, en la cual se conjugan intereses diversos que hacen perder de vista la intención educativa del proceso.

El momento del Refrigerio en las Escuelas de Tiempo Completo de modalidad continua, representa un proceso muy significativo, el cual puede constituir un recurso muy valioso para:

- Que los alumnos convivan entre sí y con sus maestros.
- Fomentar actitudes, hábitos y valores entre la comunidad escolar.
- Establecer mayores vínculos con las madres y los padres y con la comunidad en general.
- Diseñar proyectos de aula y/o actividades educativas que tengan como contenido central o detonador el proceso de refrigerio.
- Que los alumnos reconozcan los componentes de un menú variado, balanceado y rico en nutrientes.
- Reconocer la diversidad de alimentos que se preparan en su comunidad.¹⁸

El proceso de refrigerio en las Escuelas de Tiempo Completo, representa así, un recurso educativo extra al promover la equidad y favorecer el desarrollo de actitudes y valores para la convivencia, propósito que ha de persistir por encima de cualquier otro tipo de interés.

EL CURRÍCULO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En respuesta a la necesidad de reformar el Sistema Educativo Mexicano, en el Distrito Federal, la escuela se enfrenta el reto de enseñar a los niños a ser analíticos y críticos, a procurar su formación para la complejidad del presente y el porvenir a través de una lógica interdisciplinaria que enfrenta los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos.

Para ello, se requiere de la intervención del docente a fin de que reconozca la diversidad de sus alumnos, a través del desarrollo de competencias y propicien su análisis y reflexión para enfrentar la realidad y mejorar su vida cotidiana.

Así “Las competencias para la vida” son una propuesta de articulación de las áreas de conocimiento en ejes curriculares, que propician el desarrollo de saberes,

¹⁸ Loc. Cit. p. 28

conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, que pueden observarse, no como comportamientos específicos sino como indicadores de logros que se van mostrando durante el proceso educativo.

Están presentes en los Planes y Programas de Educación Primaria y en los enfoques de las diversas asignaturas pero con la resignificación de los propósitos, enfoques y metodologías, representan la interiorización de procesos de aprendizaje, valoración y acción del sujeto para resolver problemas en su vida cotidiana, permitiendo la intervención del docente de manera pertinente e intencionada.

Surgen cuando los niños van articulando de manera paulatina, afectiva y cognitivamente su experiencia buscando el bien colectivo, de tal manera que desarrollan la autonomía intelectual afectiva y moral, se forman con un pensamiento crítico y creativo que les permite enfrentar la realidad y resolver problemas de la vida cotidiana con una actitud permanente de aprendizaje a través de procesos de auto evaluación y coevaluación.

La propuesta curricular de competencias dentro de las actuales teorías de la cognición, pretende fundamentar sus funciones y propósitos, como intencionalidad del aprendizaje y de la enseñanza, al expresar su contenido en términos de los resultados.

De tal manera que las competencias no pueden reducirse al desarrollo de habilidades y destrezas sino a las construcciones que cada quien elabora de acuerdo con los retos que se plantea y en relación con su pertenencia a un grupo social determinado y que son susceptibles de reconstrucción. “Las competencias se ponen de manifiesto en realizaciones específicas y determinadas por lo que no pueden ser formuladas y analizadas desde ninguna generalidad”¹⁹

¹⁹ GALLEGO BADILLO, Rómulo, *Competencias cognoscitivas, un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia 1999, P. 8.

Es a partir de estructuras culturales de significado, que las competencias pueden interpretarse y tener una connotación valorativa, razón por la cual son cognoscibles.

Si bien la conceptualización sobre la naturaleza de las competencias fue tomada del Reino Unido de una manera muy mecanicista, Chomsky, la redefine al elaborar la teoría sobre el dominio del lenguaje, como a la capacidad y disposición para la actuación y la interpretación, asumiendo entonces su carácter actitudinal. “De esta manera, serían, a su vez, cognoscibles, afectivas, connotativas, intencionales y comportamentales (Furió Mas, C. y Vilches Peña, A. 1997).”²⁰

Desde su estructura cognoscitiva, el sujeto, transforma sus significados y las formas de significar, acordados en su entorno cultural, a través de su interpretación, que al ser incorporadas a sus esquemas de conocimiento también los transforma, adquiriendo entonces un aprendizaje significativo.

Vistas de esta manera, el aprendizaje de competencias, necesita estructurarse como una transformación interrelacionada de todos estos factores cognoscitivos (conceptuales, metodológicos, estéticos, actitudinales y axiológicos) siempre en proceso de construcción. “Las normas de competencia y la educación basada en ellas necesitan ser holísticas en el sentido de que reúnen una multitud de factores para explicar el desempeño.”²¹

La mejor manera para desarrollar competencias es la experiencia, para lo cual se necesita proporcionar situaciones en las que se experimenten problemas reales y se evalúe el pensamiento práctico para anticipar problemas e inventar estrategias para superarlos, reconociendo para su evaluación tanto al producto como al proceso del desempeño, que proporciona evidencia de los conocimientos y de las actitudes.

²⁰ Ídem. p. 14

²¹ GONCZI, Andrew. *Problemas relacionados con la implantación de la educación basada en competencias*; ANUIES, México, 1997. p. 14

Ya que las normas de competencia forman el contexto para la enseñanza del currículo y para los aspectos de evaluación es importante tener normas de competencia laboral coherentes, basadas en el enfoque integrado...necesitan integrar atributos con tareas clave a fin de ser lo suficiente holísticas como para seleccionar tareas en un nivel apropiado de generalidad...²²

Los docentes, necesitan entender las condiciones bajo las cuales la experiencia puede guiar a la práctica y los métodos de enseñanza que facilitarán cualquier habilidad general, ya que para ellos, las consideraciones no económicas son importantes para los objetivos educativos y manejan con desconfianza los enfoques basados en competencias, porque temen perder el control sobre el contenido de la educación.

Por otra parte, el planteamiento de las Necesidades Básicas de Aprendizaje debe estar orientado por las necesidades y demandas educativas: “la oferta educativa deberá consistir en la capacidad de atender a demandas sentidas de aprendizaje (...) lo cual al maestro y al alumno (les) exige desarrollar capacidades para identificarlas”²³ .

Desde este enfoque de necesidades básicas de aprendizaje el currículum de competencias posibilita:

- Formular una interpretación amplia de aprendizaje y de saber capaz de incorporar conocimiento y acción como unidad (competencia), permitiendo reconocer expresamente su dimensión histórico-social (contextual), su carácter dinámico, su diversidad cultural.
- Revalorizar y reunir el sentido (teórico y práctico) de la educación permanente y del aprender a aprender, al colocar el acento no en la educación /enseñanza, sino en el aprendizaje, que no se limita a la enseñanza ni a la escolarización, que empieza con el nacimiento y dura toda la vida.
- Recuperar la dimensión de lo individual (el papel de la motivación y los intereses individuales) en todo proceso educativo, demasiado a menudo subordinado a la dimensión de lo colectivo (lo agregado, el promedio)
- Repensar la educación desde la perspectiva de la necesidad y la demanda.
- Vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y

²² Loc. Cit. p. 18.

²³ PODER EJECUTIVO NACIONAL. *Programa para la Modernización Educativa*; SEP, México, 1989. p.14

realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones.²⁴

Así, las necesidades básicas de aprendizaje pueden ser apreciadas desde dos perspectivas:

- Aprendizajes que respondan a las necesidades básicas de las personas y de los grupos sociales “El aprendizaje para la vida”.
- Aprendizajes que permitan “desarrollar/internalizar una matriz (estructura) de conocimientos interdependientes y autoestimulantes (generadores de asociaciones sin límite, criterios de razonamiento general, posibilidadotes de analogías, argumentos lógicos, etcétera) que faciliten y estimulen futuros procesos (autónomos o institucionalizados) de conocimiento”²⁵ El aprendizaje para continuar aprendiendo; “el aprender a aprender”.

Bajo esta orientación, la propuesta curricular de Competencias reconoce las necesidades de aprendizaje de los niños, el papel que ellos mismos juegan en su satisfacción y las ubica en cinco grandes grupos:

La necesidad de:

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

²⁴ TORRES, Rosa María. *Enfoque de Necesidades básicas de Aprendizaje en ¿Qué y Cómo Aprender?*, México, 1998. p 23

²⁵ Ídem.

- Revalorarse a sí mismos y a los demás para fortalecer su identidad y aceptar las diferencias.

Las cuales se organizan en los siguientes ejes curriculares:

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

Cada uno de ellos, hace énfasis en los aprendizajes derivados y dirigidos a comprender, resolver problemas, enfrentar retos, cuestionarse, disfrutar y explicar situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, al promover aprendizajes significativos, cercanos a su entorno, útiles para seguir aprendiendo pero sobre todo aplicables a su vida, tal y como lo marcan los enfoques de las asignaturas del Plan y los programas de estudio vigentes:

Como se puede observar en el caso del Español:

El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de competencias comunicativas de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.²⁶

En la asignatura de Matemáticas:

La orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático a partir de situaciones prácticas.²⁷

En Ciencias Naturales:

Los programas de Ciencias Naturales en la enseñanza primaria responden a un enfoque fundamentalmente formativo. Su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación

²⁶ SEP. *Programas de estudio de español. Educación primaria*; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 2000. p.7

²⁷ SEP. *Plan y Programas de Estudio, Educación Básica, Primaria*; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 1993. p. 49

responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

Conforme a esta idea, el estudio de las Ciencias Naturales en este nivel no tiene la pretensión de educar al niño en el terreno científico de manera formal y disciplinaria, sino la de estimular su capacidad de observar y preguntar, así como de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno. Para avanzar en este sentido los contenidos son abordados a partir de situaciones familiares para los alumnos, de tal manera que cobren relevancia y su aprendizaje sea duradero.²⁸

Historia:

Los temas de estudio están organizados de manera progresiva partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general²⁹

En resumen, el enfoque de los programas de primaria:

- Tiene un carácter formativo más que informativo.
- Está dirigido al desarrollo de habilidades, actitudes, estrategias y valores a partir de situaciones cercanas al niño.
- Parte del conocimiento de su entorno y la relación con él.
- Tiene un carácter funcional en tanto que pretende que lo que se aprende en la escuela tenga una aplicación real en su vida.
- Pretende que se conciba la realidad de manera global y correlacionada en varios aspectos.
- Pretende que el aprendizaje resulte significativo, toda vez que el niño sea capaz de relacionar lo que ya conoce con situaciones nuevas que le permitan a su vez seguir aprendiendo de manera permanente.

De ahí que la propuesta de curricular esté basada en el desarrollo de competencias para la vida que permiten enfrentar los retos cotidianos y mejorar nuestra forma de vivir.

Las competencias están formadas por la conjunción de:

- Conocimientos, Readquieren al apropiarse de información.
- Habilidades, significan saber hacer algo.
- Actitudes, disposición de ánimo para responder a algo.
- Valores, importancia que les damos a las cosas.

²⁸ Id. p.71

²⁹ Id. p. 89

- Estrategias, actividades que escogemos para conseguir algo. Que se muestran al enfrentar una situación.³⁰

Las competencias dentro del Modelo de Escuelas de Tiempo Completo, describen situaciones parecidas a las que se dan en la vida cotidiana: el niño utiliza, disfruta y entiende lo que se habla, escucha, escribe y lee en español, identifica información en periódicos, plantea y resuelve problemas, elabora estrategias para llevar a cabo los proyectos, dialoga con los demás para resolver conflictos, para adoptar y proponer reglas para la convivencia, se siente orgulloso de su lengua, de su origen y de su cultura, reconoce dónde puede utilizar lo que está aprendiendo y también manifiesta su satisfacción por lo que está aprendiendo.

De esta manera en las Escuelas de Tiempo Completo se pretende poner énfasis en lo que el niño puede desarrollar en busca de su autoformación.

EL TALLER PEDAGÓGICO

Para el establecimiento de las Escuelas Primarias de Tiempo Completo, se optó como dispositivo pedagógico, la técnica de Taller, por ser una metodología didáctica, donde el aprendizaje se hace posible, a través de experiencias colectivas y actividades en las que se integra la teoría y la práctica para alcanzar objetivos concretos. “El taller es un ámbito de reflexión y acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida”.³¹

³⁰ *Guía para el Instructor Comunitario MEIPIM*, CONAFE, México, 2001, p. 21

³¹ SEP, *Escuelas de Tiempo Completo, Nueva Incorporación*, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, Agosto 1999. p. 6

Al pensar en la palabra taller uno suele imaginar un lugar donde se elabora, se repara, se diseña, se decora. Por lo tanto, un taller es un lugar donde hay actividad y movimiento, en el que todos trabajan para hacer algo y donde cada uno sabe lo que ahí se hace. En este sentido, el taller como espacio y forma de trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo, deberá estar lleno de actividades significativas, intencionadas, versátiles, interesantes y productivas. “Taller es la palabra que denomina un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado o que queremos conocer e incorporar. En él una situación problema se transforma en una situación de enseñanza aprendizaje.”³²

Para organizar el trabajo en talleres es importante tomar en cuenta:

- Los estilos y ritmos de aprendizaje de tus alumnos.
- El tipo de actividades propuestas en los proyectos, ya que algunas deberán hacerse en forma individual, otras en equipo y otras de manera grupal.
- Tener los materiales básicos de trabajo al alcance y disposición de los alumnos (acervo de la SEP, materiales escolares como pegamento, tijeras, papel, colores, juegos de mesa, juguetes, disfraces, grabadoras, entre otros)
- Programar las actividades y los recursos que sean factibles y acordes con las actividades de los proyectos.

La manera en como se ha implantado, esta metodología, en las escuelas de Tiempo Completo, ha obedecido a diferentes indicaciones por parte de la autoridad.

En los inicios, se dispuso que la ampliación del horario se dedicara a la práctica de esta técnica de aprendizaje, dejando el tiempo regular para atender las especificaciones de los programas educativos de cada grado por lo que se estructuran tres talleres:

³² CSEP. *Modelo de Escuelas de Tiempo Completo*, 2002-2003, p. 21

- Apoyo Curricular, donde se buscaba vincular los contenidos programáticos a actividades lúdicas para favorecer que su aprendizaje fuese además de eficaz, atractivo y creativo.
- Organización y Desarrollo Escolar; donde se procuraba inculcar hábitos, actitudes y valores tanto personales como sociales para promover la convivencia escolar.
- Educación Física, para contribuir al desarrollo físico, recreativo y deportivo de los niños.

Para el ciclo escolar 1997-1998, se incorporan dos talleres más:

- Iniciación Artística, donde se estimulaba el desarrollo de la sensibilidad, creatividad y gusto estético para buscar el desarrollo de los aspectos socio afectivo, psicomotor y cognoscitivo de una manera armónica.
- Manifestaciones Culturales en busca del fortalecimiento de su identidad cultural al conocer, valorar y preservar la herencia cultural.

Todos con el afán de orientar la acción educativa al reforzamiento de los aprendizajes, la consolidación de valores, destrezas, habilidades, hábitos y actitudes para lograr un mayor equilibrio entre las oportunidades que se ofrecen a los alumnos para el éxito escolar

“Desde el punto de vista pedagógico, como modelo de enseñanza-aprendizaje es un aprender haciendo. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en un aspecto de la realidad directamente vinculada con el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y constituye el campo de acción de los docentes. En este sentido se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826”.³³

³³ ÁLVAREZ de Zayas, Carlos. *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*; Félix Varela, La Habana, 1998. p. 126

Sin embargo, al carecer de metas bien definidas, se propició que en cada nuevo ciclo, se buscara esclarecer sus propósitos, optando finalmente por implementar en el ciclo escolar 2001-2002, el método de proyectos para el desarrollo de los talleres y así responsabilizar al personal docente de la escuelas de los contenidos temáticos en ellos tratados con la consigna de considerar el conocimiento y los intereses de los niños.

“Se entiende por proyecto, el conjunto de acciones que se generan y organizan con una intención deliberada en forma grupal. En su realización se desarrollan diversas estrategias que pueden dar respuestas o soluciones a problemas surgidos de situaciones reales y del interés de los niños”³⁴

Durante el ciclo 2002-2003, se produce un nuevo cambio, la autoridad introduce los Proyectos de Aula como otra alternativa para el trabajo dentro del Taller Pedagógico.

De tal manera que el Taller Pedagógico como estrategia de enseñanza, en las Escuelas de Tiempo Completo del Distrito Federal, se encuentra integrado por, dos espacios pedagógicos (el de Comunicación y el de Lógica Matemática) y 12 Proyectos de Aula, que en conjunto tienen la tarea de desarrollar las competencias que conforman el Currículo basado en el desarrollo de Competencias, que pretende cumplir con los propósitos educativos nacionales plasmados en el Plan y Programas vigentes para la Educación Primaria.

³⁴ SEP. *Primaria de Tiempo Completo*; Coordinación Sectorial de Educación Primaria, 2001.p. 14

ESPACIOS PEDAGÓGICOS

Los avances científicos y tecnológicos que generados en la actualidad han provocado una intensa producción de información que se transforma constantemente, causando su vigencia temporal, lo cual hace necesario reconsiderar lo que se enseña en la escuela para favorecer la formación de individuos capaces de desenvolverse eficientemente en la cambiante sociedad actual.

La escuela primaria tiene el compromiso de fortalecer en los niños el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes, valores y estrategias que les permitan conducirse en un proceso permanente de aprendizaje autónomo, para resolver los problemas cotidianos que enfrenta y hacer factible, su acción futura con posibilidades para adquirir una mejor calidad de vida.

Por esta razón, en el ciclo escolar 2003–2004, el Proyecto Educativo de Tiempo Completo se ve enriquecido por una nueva propuesta, la organización diaria de los Espacios Pedagógicos, sesenta minutos para Comunicación y sesenta minutos para Lógica Matemática, dentro del trabajo que se realiza en el Taller Pedagógico, como una estrategia, para promover:

- El desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje autónomo.
- La atención diferenciada bajo el enfoque de equidad y justicia.
- El desarrollo de competencias.

Tomando en cuenta que los niños al ingresar a la escuela, llevan consigo un cúmulo de experiencias, conocimientos, costumbres y valores, a partir de las cuales son capaces de explicarse el mundo al elaborar sus propias hipótesis.

El docente para tomar decisiones en la organización y planeación de su trabajo, requiere de la observación permanentemente de sus alumnos, para identificar sus estilos de aprendizaje (“Conjunto de características de tipo cognoscitivo, afectivo, y motivacional con los cuales los alumnos se enfrentan a las tareas”³⁵), es decir cómo aprenden, se explican las cosas que saben, resuelven sus tareas, se relacionan con los demás y cuáles son sus intereses.

Al conocer a sus alumnos, el maestro puede planear y diseñar actividades para propiciar un ambiente pedagógico de respeto y tolerancia, al descartar la homogenización de la diversidad que existe entre ellos, reconocerla como una ventaja y promover la convivencia, el intercambio y la colaboración en el trabajo, donde los alumnos, al desarrollar sus competencias, se sientan seguros al expresar sus ideas, conocimientos, dudas, inquietudes y sentimientos, pudiendo llegar a ser capaces de resolver problemas por sí y entre ellos mismos.

Es conveniente alentar el trabajo colaborativo y propiciar que los alumnos por medio del tutorio acompañen y expliquen a sus compañeros la manera en como resolvieron un problema, observen sus procesos y los de sus compañeros, confrontando sus procedimientos con los del resto del grupo, para enriquecer sus conocimientos.

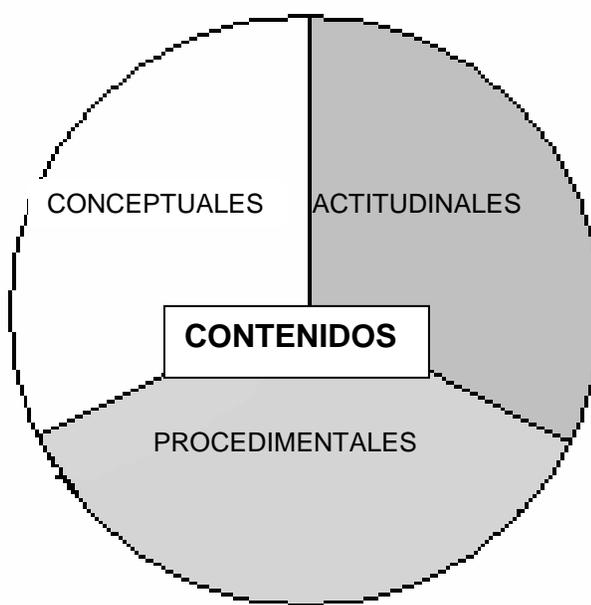
A) EL ESPACIO DE COMUNICACIÓN

En este espacio, integrado al Taller Pedagógico, se busca fortalecer la enseñanza de la lengua a través de la práctica activa y significativa, en medio de un ambiente interactivo.

35 Proyecto de Integración Educativa, Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.2000. p. 6

Identificadas las necesidades educativas básicas de los alumnos, (representadas en este espacio como habilidades básicas para seguir aprendiendo: leer, escribir, hablar y escuchar), se busca desarrollar su habilidad para comunicarse.

La comunicación se establece a través de diferentes textos orales y escritos, tomando en cuenta, los propósitos del Programa de Español 2000 para cada Ciclo de la Educación Primaria donde su producción será siempre dirigida a destinatarios reales contemplados en los ámbitos sociales en que conviven los alumnos y procurando desarrollar en forma integral los siguientes aspectos:



La producción de los diversos tipos de textos es una herramienta que permite fortalecer el resto de habilidades que los alumnos no han consolidado o que están en proceso de hacerlo. Por lo que para la producción de un texto el docente necesita considerar lo siguiente:

- El registro de ideas en un listado o en un esquema u organizador del propósito, tipo de texto, tema y destinatario seleccionado por los niños.

- La redacción y revisión de los borradores: el primero a partir del organizador de ideas y el o los siguientes como resultado de la revisión colectiva, en equipos o en parejas. En cada revisión y corrección se atenderán diversos aspectos primero la claridad de las ideas que se expresan, el lenguaje que se utiliza, la secuencia lógica y la estructura del texto; después la segmentación, la gramática, la ortografía y la puntuación: y por último la legibilidad y limpieza del escrito.

- La forma en que se darán a conocer los escritos: periódico mural, exposiciones, álbumes, libros elaborados por ellos, etc. apoyando la decisión que tomen los niños.

En este espacio, se realizan diariamente, actividades planeadas para desarrollar las competencias comunicativas, dar atención a las necesidades educativas sobre la lectura, escritura y expresión oral de todos los niños. En donde el docente apoyará en forma directa a los niños que más lo requieran, por medio de actividades lúdicas, trabajo en equipo y tutorío, no como “regularización”, sino propiciando que cada niño potencialice sus capacidades, para seguir aprendiendo lo cual es la intención de este espacio pedagógico.

B) EL ESPACIO DE LÓGICA MATEMÁTICA

Al igual que en el caso anterior, se propone este espacio para que los conocimientos matemáticos, permitan que los niños apliquen sus conocimientos previos, investiguen y compartan con sus compañeros, estrategias para la solución de problemas, dando prioridad a los procesos que siguen y a las dificultades que enfrentan, más que a los resultados y conocimientos.

Las matemáticas, tienen importancia en el desarrollo y la formación integral de los niños al abarcan los aspectos:

- **FORMATIVO:** ayudan a desarrollar las capacidades cognitivas abstractas y formales, de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis, que son la base para la adquisición de conocimientos.
- **FUNCIONAL:** al aplicarse a problemas y situaciones de la vida diaria.
- **INSTRUMENTAL:** en tanto formalizan los conocimientos en otras materias, como la geografía, la historia y las ciencias naturales.

Por lo que el docente ha de procurar acciones para brindar la posibilidad de que sus alumnos desarrollen las habilidades para:

- **GENERALIZAR.** Descubrir regularidades, reconocer patrones y formular procedimiento y resultados;
- **COMUNICAR.** Utilizar la simbología y los conceptos matemáticos para interpretar y transmitir información cualitativa y cuantitativa;
- **MEDIR.** Establecer relaciones entre magnitudes, superficies, volúmenes, pesos, capacidades, etc.;
- **CALCULAR.** Establecer relaciones entre las cifras o términos de una operación para producir o verificar resultados;
- **ESTIMAR.** Encontrar resultados aproximados de ciertas medidas, de operaciones y problemas;
- **IMAGINAR.** Idear trazos, formas y transformaciones geométricas planas y espaciales;
- **INFERIR.** Establecer relaciones entre los datos explícitos que aparecen en un texto, en una figura geométrica, una tabla, diagrama o gráfica; para resolver un problema.

El profesor podrá fortalecer los procedimientos que los niños han desarrollado, al proponer actividades que satisfagan las necesidades identificadas o que les faciliten realizar tareas con cierto grado de dificultad, a través actividades lúdicas, del trabajo colaborativo, de poner en práctica sus propias estrategias, compartiéndolas y

comparándolas con las de sus compañeros, a fin de construir aprendizajes significativos utilizando material concreto, que les permitirán aplicarlos en contextos diversos, dentro y fuera del ambiente escolar, como se propone en el Plan y programas de estudios 1993, al establecer que: "... es indispensable que los alumnos se interesen y encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que les ayude a reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés."³⁶

Para conseguir los propósitos planteados para la enseñanza de las matemáticas en educación primaria:

...-desarrollar:

- la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas
- la capacidad de anticipar y verificar resultados
- la capacidad de comunicar e interpretar información matemática
- la imaginación espacial
- la habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones
- la destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo
- el pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias³⁷

Contemplando la articulación en ejes de los contenidos, a saber:

- **LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES.** Su propósito es proporcionar experiencias que pongan en juego los significados que los números adquieren en diversos contextos y las diferentes relaciones que pueden establecerse entre ellos.
- **MEDICIÓN.** Se pretende que los niños midan y comparen a través de acciones directas sobre los objetos, mediante la reflexión sobre esas acciones y la comunicación de sus resultados.

³⁶ Loc. Cit. p. 50.

³⁷ Id.

- **GEOMETRÍA.** Se pretende que el niño estructure y enriquezca su manejo e interpretación del espacio y de las formas, a través de la formalización paulatina de las relaciones que el niño percibe y su representación en el plano.
- **PROCESOS DE CAMBIO.** Se pretende que los niños lean, elaboren y analicen tablas y gráficas en las que registran y analizan procesos de variación.
- **TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.** Se pretende que los niños analicen y seleccionen información para resolver problemas.
- **LA PREDICCIÓN Y EL AZAR.** Se pretende que los alumnos exploren situaciones donde el azar interviene y que desarrollen las habilidades básicas para predecir ciertos eventos en un campo determinado.

Tanto el maestro como los alumnos deben considerar que, para solucionar un problema, es necesario: detectarlo, formularlo claramente, identificar sus elementos, analizarlo, resolverlo y analizar sus posibles soluciones, así como entender y expresar, oralmente o por escrito, la estrategia utilizada y no solo la solución.

“Cuando una persona se enfrenta a un problema, aplica sus capacidades de razonamiento matemático, algunas de las características de este razonamiento son las siguientes:

- Estudia el problema y decide qué tipo de respuesta se requiere. Es común que cuando el maestro plantea un problema los niños pregunten: ¿es de suma o de resta?, por lo que debemos propiciar que entiendan el problema antes de tratar de resolverlo, evitando respuestas impulsivas.
- Usa su flexibilidad mental al trabajar con diferentes clases de números. La flexibilidad se estimula al entender, por ejemplo, que si una tienda anuncia un descuento del 35% este descuento se puede expresar como de $\frac{1}{3}$ del costo del artículo, aproximadamente.
- Selecciona las estrategias apropiadas. Después de analizar el problema, los niños pueden proponer diversas maneras de resolverlo, evaluar cuál es la forma que les parece más conveniente y decidir qué estrategia utilizar.
- Reconoce que existen varias soluciones y no tiene temor de abandonar una estrategia a favor de otra. Cuando los alumnos reconocen que hay varias formas de solucionar un problema pueden intentar otra forma, si la primera les resulta improductiva; esta flexibilidad y disposición para intentar otro enfoque, además de permitirles resolver la tarea, les ayuda a fomentar el sentimiento de competencia y confianza en sí mismos, condición necesaria para el mejor desempeño de los niños y niñas en los espacios de lógica matemática.”³⁸

³⁸ SEP. *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 1995. p. 18

Por lo que este espacio se destina a provocar que los niños desarrollen sus capacidades de razonamiento lógico (deductivo e inductivo), para anticipar y verificar resultados, comunicar e interpretar la información, fortalecer su orientación espacial, la clasificación y estimación de resultados de cálculo y medición.

LA EXPRESIÓN Y LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA

Las Escuelas de Tiempo Completo, vistas como un espacio innovador, versátil y creativo, no podían dejar de considerar a la Educación Artística, no sólo por el valor formativo que esta asignatura representa al promover el desarrollo de las competencias de expresión y la apreciación artísticas, sino también por ser un elemento sumamente atractivo, como recurso para generar el aprendizaje.

Las actividades artísticas que se realizan buscan desarrollar en los alumnos habilidades cognitivas tales como la atención, la concentración el análisis y la interpretación, para brindarles la oportunidad de conocer y manejar su cuerpo, promover su autorrealización y seguridad en sí mismos, así como la autodisciplina en consideración a su participación y cooperación grupal.

Dan un mayor énfasis a la vida emotiva del niño como elemento fundamental para su desarrollo y construcción de su conocimiento, al ejercitar sus procesos mentales al reflexionar sobre lo que observan, escuchan y sienten, al concebir ideas, expresarlas argumentarlas y confrontarlas con sus compañeros y enriquecerlas.

Se conserva el enfoque de la asignatura, al procurar el desarrollo de la sensibilidad a través de la experimentación y reconocimiento de diferentes percepciones; sensaciones, emociones y sentimientos que se combinaban en sus áreas formativas: Teatro, Plástica, Expresión Corporal y Música.

“El enfoque de la Educación Artística en la escuela se basa en el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad artística de los alumnos. Mucho se ha mencionado el papel que desempeñan estas capacidades en la construcción de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores; sin embargo, es necesario abrir un espacio para reflexionar sobre su importancia y particularmente sobre la manera en que la escuela contribuye a su logro.”³⁹.

Al tiempo que se estimula la imaginación al enfrentarlos a situaciones donde las experiencias previas resurgen para resolver los retos que estas representan con la posibilidad de transformar la realidad de acuerdo a sus fantasías y deseos, lo cual da lugar al desarrollo de la creatividad ante la necesidad de proponer ideas para resolver problemas y enfrentar situaciones de una manera novedosa.

En los inicios de las Escuelas Primarias de Tiempo Completo, la educación artística representó el elemento principal para la integración de los talleres de Iniciación Artística y Manifestaciones culturales, pero en la actualidad sus actividades son incluidas en los proyectos de aula a lo largo de todos los momentos para darle una mayor intencionalidad a su desarrollo, manifestado en: canciones, cuentos, juegos artísticos, actividades para la expresión plástica, musical, teatral, corporal, literaria, y mucho más.

LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física en las Escuelas de Tiempo Completo, resulta un elemento constituyente del modelo adoptado para el Distrito Federal, ya que desde su establecimiento se procuro el establecimiento de un Taller para impartir esta asignatura, al reconocer que sus actividades se orientan hacia la estimulación

³⁹SEP. *Libro para el maestro Educación Artística Primaria*; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 2000. p.13

perceptivo-motriz que favorece el crecimiento sano de su organismo, al tiempo que buscan desarrollar tanto las diversas capacidades físicas que poseen los niños como sus intereses hacia el juego y el deporte y promover el desarrollo armónico, la formación de actitudes, valores y seguridad en sí mismos, la conciencia de las posibilidades propias y de las de los demás y la solidaridad con sus compañeros, para fortalecer su integración.

Sin embargo, la consignación de la Educación Física a un taller con turno vespertino, impidió que los profesores de esta asignatura pudieran cumplir con el horario laboral signado por su dependencia.

Esta situación motivó a la concreción de acuerdos entre las dependencias involucradas para lograr integrar los diversos horarios de estos maestros a las actividades de las escuelas, por lo que a partir del ciclo escolar 2004-2005, mediante el documento Disposiciones Generales para el Modelo de Organización de la Educación Física en Escuelas de Tiempo Completo, de agosto 2005, se acordó que las clases se impartieran durante toda la jornada, en él se incluyen propuestas de actividades que la escuela podrá considerar e incluir en los proyectos de aula y en la planeación y organización de sus actividades dentro del marco del proyecto escolar, con base a las características propias de cada plantel.

Posteriormente en el Ciclo 2006-2007, se legitiman estos acuerdos en el documento “Normatividad de horarios para la impartición de la Educación Física en los niveles educativos u modalidades de Educación Inicial, Preescolar, Especial, Primaria, Primaria de Tiempo Completo, Secundaria Diurna y Técnica y para trabajadores; así como también para las Actividades Extraescolares y Deporte Escolar de AVANDEP, Campismo Escolar y Danza Escolar Mexicana. Formatos e instructivo para su realización”

Las actividades propuestas son:

I Clase Directa por grupos. Se aplicará el programa vigente de Educación Física, esta actividad, se trabajará de manera prioritaria al inicio de la jornada laboral...atendiendo a cada grupo con 5 sesiones semanales preferentemente o como mínimo 4 sesiones semanales...

II Activación Física. El Inspector en acuerdo con los profesores de Educación Física del plantel de tiempo completo, asignará por día en forma rotativa y alternada a uno de ellos para impartir la activación física en una sesión de 30 minutos diarios, en un horario de 8:00 a 8:30...

III Planeación. Durante este tiempo el docente no atenderá de forma directa los grupos asignados,...Llevara a cabo el proceso de Planeación, Seguimiento y Evaluación, lo que deberá quedar debidamente asentado en su horario de Trabajo,... deberá darse al inicio de la jornada laboral... dentro del plantel educativo.

IV Interacción social. Es el momento en donde el docente de Educación Física participa en el recreo de los alumnos promoviendo actitudes positivas de convivencia...

V Apoyo nutricional. Esta acción constituye parte del taller pedagógico, la participación del docente en este rubro consistirá en promover en los alumnos y alumnas la manifestación de hábitos, actitudes y valores que deben prevalecer en el momento de la alimentación, abordando temas como la nutrición, la utilización de utensilios, higiene, colaboración, respeto, etc....

VI Actividades curriculares. Son todas aquellas actividades que el docente utiliza para apoyar el desarrollo del Programa de Educación Física en Escuelas Primarias de Tiempo Completo, y que serán asignadas hasta después de haber cubierto: la clase directa, la planeación, la interacción social y el apoyo nutricional según sea el caso, teniendo como máximo 5 horas semanales para esta actividad... que tendrán su sustento en una necesidad obtenida mediante un diagnóstico, que a su vez permitirá su diseño, aplicación y evaluación, la cual deberá establecerse en su Plan de Trabajo Anual y Proyecto Escolar.

Descripción de algunas actividades que pueden ser consideradas:

- P.A.I.S.E.: este es un Programa diseñado y trabajado en coordinación con el Sector Salud en donde el/la docente detecta posibles problemas de salud en los escolares que atiende para su canalización oportuna.
- Formación de clubes: estos espacios de encuentro, promoverán la organización de los alumnos y/o Padres de Familia en torno a actividades de interés general o problemáticas a resolver, planteadas en el proyecto escolar, en donde los hábitos, actitudes y valores formarán parte de las prioridades a desarrollar; en el transcurso del ciclo escolar podrán plantearse actividades consideradas como necesarias en los momentos de revisión establecidos para la realimentación del PTA y Proyecto Escolar.
- Curso-taller con padres de familia: Con ello se favorecerá la participación de los padres de familia en torno a la educación de sus hijos, en donde el/la docente podrá abordar temas como la necesidad de la actividad física para alumnos y alumnas, o temas más específicos en el aspecto social, psicológico y educativo.
- Taller de construcción didáctica: Este será el espacio didáctico propicio en el que el docente promueva, apoye y permita a través de la creatividad de los niños y niñas, diseñar nuevas actividades o crear implementos para la clase, utilizando los materiales que se encuentren a su disposición en su vida cotidiana e incluso de rehuso.
- Otras: Preparación de Escoltas, Composiciones Gimnásticas, Bailes Regionales, etc...

VII Actividad Extraclase.

Este espacio esta dirigido a las actividades de deporte-escolar que se realiza comúnmente los días sábados, en las ligas deportivas escolares, que permiten sin duda alguna, mostrar a la comunidad una de las tantas formas en que se manifiesta el desarrollo de capacidades físicas del individuo y que de manera alterna fomenta el

hábito por la actividad física. Esta actividad es de participación voluntaria, solo participarán las instituciones, docentes y alumnos que así lo deseen.⁴⁰

Actualmente, la clase de Educación Física se organiza con base al programa vigente y a la nueva normatividad de horario.

EL JUEGO

Resulta muy fácil identificar un juego y saber cuando los niños están jugando, sin embargo, tratar de definir con precisión esta actividad, resulta una tarea sumamente compleja. Pero más que elaborar una definición, resulta importante destacar los elementos y características que lo componen.

El juego constituye una actividad en la que, los que la realizan, encuentran un claro placer al realizarla y la realizan por la satisfacción que produce.

Para los niños, el juego es una oportunidad permanente de aprendizaje, aprenden mientras juegan.

Mediante las actividades lúdicas se enfrentan a ellos mismos, a otras personas y al mundo que los rodea, por lo tanto es una herramienta que enriquece al ser humano y está presente en todas las etapas su desarrollo.

Por eso, en las Escuelas de Tiempo Completo, esta presente como un recurso excelente, de acuerdo a los siguientes criterios:

⁴⁰ AFSEF., DGEF., DPSDE., Normatividad de horarios para la impartición de la Educación Física en los niveles educativos u modalidades.... Agosto 2006-2007. pp. 17 a 19

A) EL JUEGO COMO AMBIENTE

El ambiente lúdico, como escenario pedagógico con intencionalidad educativa, ocupa un lugar esencial en las actividades que se realizan dentro de las Escuelas de Tiempo Completo tanto desde la perspectiva de la búsqueda y descubrimiento, como de la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos.

“El juego es un aliado en la tarea de investigación sobre la práctica educativa. Indagar sobre cómo se producen los conocimientos y se comparten con los compañeros de juego, proporciona una vía para descubrir la manera en que los alumnos construyen conocimientos nuevos y rectifican errores conceptuales y de procedimiento entre sí, de forma sencilla y segura.”⁴¹

Lo que caracteriza al ambiente lúdico, es la conjunción de las actividades, las actitudes y el uso específico de instrumentos, como espacio simbólico de la realidad de las relaciones interpersonales.

Al producir un ambiente creativo y placentero, en el espacio físico y social que representa la escuela, resulta, más que una propuesta, una necesidad dentro del Taller Pedagógico, dado el tiempo que permanecen los alumnos en el plantel (ocho horas continuas) para transformar las situaciones rígidas que provocan fatiga y rechazo hacia la escuela por trabajo agradable, atractivo y versátil en el aula.

B) EL JUEGO COMO ELEMENTO FORMATIVO

Si bien el juego tiene un carácter fundamental de pasatiempo y diversión, no puede negarse su función educativa, sin lo primero, es más que suficiente para ser utilizado dentro de las escuelas, pues resulta inherente a la naturaleza humana.

En la educación el juego va más allá del esparcimiento y de la creación de ambientes lúdicos.

⁴¹ Ortega, Rosario. *Jugar y Aprender*, DIADA, México, 1999, p. 23

Mediante el juego los niños y las niñas:

- Desarrollan su autonomía con relación a los adultos.
- Conviven con los demás.
- Desarrollan actitudes y adquieren valores a través del establecimiento, aceptación y respeto a las reglas de los juegos.
- Trabajan en equipo.
- Coordinan, delegan y asumen funciones.
- Cooperan para cumplir tareas establecidas en los juegos.
- Aprenden a aceptar y reconocer el triunfo propio y el de los demás.
- Establecen códigos y se comunican.
- Defienden y argumentan sus puntos de vista.
- Atribuyen significados y relaciones a las situaciones del juego.
- Aceptan retos.
- Incorporan experiencias y ponen en juego sus conocimientos previos.
- Desarrollan estrategias para cumplir el objetivo de un juego.
- Desarrollan y ponen en juego sus capacidades motrices.⁴²

Tiene un carácter formativo y una función en el desarrollo de competencias presente en los diferentes momentos del desarrollo de los proyectos del aula propuestos por la CSEP, y dentro del Taller Pedagógico, pueden adoptar distintos tipos entre los cuales podemos citar:

- Los juegos tradicionales.
- Los juegos de mesa.
- Lecto-juegos.
- Juegos de imitación.
- Juegos matemáticos.
- Juegos motrices.
- Juegos organizados.
- Juegos espontáneos.
- Videojuegos.⁴³

Muchos de los cuales se encuentran en los materiales del acervo de la SEP, en cada plantel.

Para que un juego cumpla su propósito educativo, dentro del trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo, es necesario tener presentes las consideraciones siguientes:

⁴² CSEP, *Modelo Educativo, Escuelas de Tiempo Completo, Orientaciones Técnicas*; 2005-2006. p. 20

⁴³ *Ibíd.*, p. 21

- Ser atractivo, ágil, dinámico.
- Presentar un reto para quien lo realiza.
- No debe ser sinónimo de caos, como tampoco caer en la rigidez. Son los niños, los encargados de plantear y asegurarse que las reglas establecidas sean respetadas.
- Para el maestro debe existir una intencionalidad, sin que ésta interfiera con el gusto del niño por jugar.
- La intervención del docente ha de ser como la participante más.

EL TRABAJO COLABORATIVO

Es una de las características fundamentales del trabajo educativo que se realiza en las escuelas de Tiempo Completo, adoptado por reconocer las diversas ventajas que tiene el aprendizaje compartido, ya que se aprende más y mejor cuando se comparte lo que se sabe y se apoya a los demás al aprender cosas nuevas, se confrontan las ideas y la manera de hacer las cosas. Al mismo tiempo, se reconocen nuevas formas de ser, pensar y actuar que propician el enriquecimiento al analizar las diversas propuestas sobre como enfrentar y resolver un problema.

De entre las múltiples estrategias para el fomento del trabajo colaborativo, en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo se enfatizan las siguientes:

- a) La organización de equipos.
- b) Las relaciones de Tutorío.
- c) La creación de comisiones en el aula.
- d) Las reuniones y las asambleas en el aula.

A) LA ORGANIZACIÓN POR EQUIPOS

Además de implicar todas las ventajas del trabajo colaborativo en la integración de equipos de trabajo se observa la capacidad de organización, delegación de funciones, la responsabilidad y corresponsabilidad de sus integrantes el derecho a participar en el trabajo y de asumir el rol como responsable de equipo de manera alternada.

Con tal intención ha de procurarse que los equipos se conformen con alumnos diferentes, entre los cuales se presente:

- La diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Intereses, características familiares, gustos, edades.
- Todos participan en la planeación del trabajo.
- El respeto a los demás.⁴⁴

Por su parte la función del docente consistirá en procurar que todos se integren, reconocer y aprovechar lo que los niños conocen y las aportaciones que pueden brindar a su equipo, monitorear y coordinar las actividades, promover el diálogo y el trato respetuoso entre ellos, ayudar a planear el trabajo con cada equipo.

B) RELACIONES DE TUTOREO

Su propósito reforzar el aprendizaje de los alumnos a través de la socialización y el aprendizaje compartido.

El Tutor es alguien que al ayudar a otros en su trabajo, reafirma lo que ya sabe, y al sentirse seguro de su conocimiento podrá compartirlos con los demás, ayudando a que aprendan por sí mismos sin necesidad de dar respuestas.

⁴⁴ Ibíd. p. 16

El docente al reconocer las fortalezas y necesidades de sus alumnos, podrá establecer las relaciones de Tutorío sabiendo con precisión quien va a ayudar cómo lo va a hacer y con quién va a compartir.

C) COMISIONES EN EL AULA

Las comisiones son una manera de compartir tareas, para ser funcionales es indispensable que sean: elegidas libremente, organizadas por los propios alumnos, establecidas de acuerdo a las características y necesidades del grupo. Congruentes con los proyectos a desarrollar y a los recursos con que se cuente y evaluadas constantemente por el grupo.

D) LA ASAMBLEA EN EL AULA

Las asambleas son actividades donde se desarrolla la capacidad de escuchar y respetar opiniones diferentes, se confrontan puntos de vista que pretenden, argumentar y defender las ideas propias y modificar los puntos de vista al confrontarlos con otros.

Por eso, en el desarrollo de las asambleas se promueve que:

- Participen todos los niños por igual, sin importar sus diferencias.
- Se escriban los puntos que van a tratarse.
- Haya un moderador.
- Expresen sus puntos de vista y argumenten sus opiniones.
- Se registren los acuerdos en un acta que contenga: lugar y fecha, participantes, lista de asuntos tratados, nombre y firma de los participantes.
- Se verifique el cumplimiento de los acuerdos.

CAPITULO III

PROPUESTA PARA LA

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

EN EL AULA

CAPÍTULO III

PROPUESTA PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

LOS PROYECTOS DE AULA

El trabajo por Proyectos es la metodología propuesta para organizar el trabajo globalizado en el aula de las Escuelas de Tiempo Completo.

Esta modalidad de articulación organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje descartando la articulación rígida de los conocimientos en disciplinas preestablecidas y la homogenización de los individuos, para su comprensión en función de las referencias didácticas del aprendizaje escolar.

Por ello la función de los Proyectos de aula es la de crear estrategias de organización de los aprendizajes con base al tratamiento de la información y al establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos.

La base de un proyecto puede ser un concepto, un problema particular o general, un conjunto de preguntas interrelacionadas o una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma (y relacionada con diversos aspectos). Generalmente se sale de los límites de una asignatura. Pone el énfasis en la organización del propio problema y en los procedimientos necesarios para desarrollarlo.⁴⁵

³⁴ GÓMEZ I., Raúl. *Método de Proyectos para la Construcción del Conocimiento*; México, 2003. p. 41

En las Escuelas Primarias de Tiempo Completo, para llevar a cabo la organización curricular a partir de proyectos, se han explicitado las bases teóricas que fundamentan esta articulación de entre las cuales vale la pena destacar:

- El sentido del aprendizaje que al partir de lo que los niños ya saben,- sus experiencias, sus esquemas de conocimientos precedentes, sus hipótesis ante la temática que se va a abordar-, de sus intereses y del ámbito circundante, busca constituirse como significativo.
- Su articulación basada en la actitud y capacidad del docente para incitar el aprendizaje al conectarlo con los intereses de los alumnos.
- La estructura lógica y secuencial de los conocimientos para facilitar su asimilación, misma que puede ser modificada durante la interacción con los alumnos.
- La funcionalidad de lo que se aprende (con referencia a su aplicación)

LA DISPONIBILIDAD DE UNA HERRAMIENTA

La Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal, ha puesto disposición de las Escuelas de Tiempo Completo doce proyectos los cuales constituyen un recurso para planear el trabajo del aula para que los alumnos:

- Compartan lo que saben
- Identifiquen con claridad lo que van a conocer
- Se hagan preguntas que los enriquezcan mutuamente
- Reconozcan y sean conscientes de lo que se espera de ellos
- Investiguen en diversas fuentes
- Realicen actividades que les den respuesta a sus interrogantes

- Se planteen y resuelvan problemas
- Discutan soluciones y diferentes estrategias para llegar a éstos
- Conozcan y utilicen los diferentes materiales de su aula y escuela
- Enriquezcan con la ayuda de sus maestros, los proyectos, con actividades innovadoras
- Reconozcan la diversidad de ideas y creencias para respetarlas y enriquecer las propias
- Compartan y comuniquen a la comunidad sus producciones y aprendizajes

Dichos proyectos, se apegan a situaciones cercanas y cotidianas a la vida de los niños y por lo tanto, pueden vincularse a sus intereses y gustos, sin perder la orientación y la intencionalidad educativa.

La lista de proyectos sugeridos es la siguiente:⁴⁶

NOMBRE DEL PROYECTO	PROPÓSITO FUNDAMENTAL DEL PROYECTO
NOS ORGANIZAMOS	<p>Integrar a los niños al grupo, a través de juegos y actividades que permiten saber quiénes asisten al aula, qué edad aproximada tienen, qué les gustaría hacer juntos y qué esperan aprender en la escuela, así como planear grupalmente las actividades que se realizarán todos los días.</p> <p>También ayuda a planear junto con los alumnos, la organización física del aula: adaptar los espacios escolares, determinar su uso, solicitar materiales y recursos necesarios para su acondicionamiento.</p>
COMO SOY	<p>Ofrecer a los niños la posibilidad de comprender su cuerpo como un todo y asumir la responsabilidad de su funcionamiento equilibrado que les permita además desarrollar prácticas de respeto consigo mismos y con los demás, vean la diferencia como una característica más del ser humano.</p> <p>Se pretende también brindar una serie de conocimientos, actitudes, valores y estrategias para afrontar con naturalidad los cambios en la adolescencia y prepararse para tomar decisiones responsables y conscientes en su vida adulta.</p>

⁴⁶ CSEP, Op. Cit. pp. 12 a 14

EL JUEGO	Iniciar la construcción del Rincón de Juegos de la Biblioteca, en algún patio exterior o permitirá consolidar alguno ya existente. En él, construyen sus propios juguetes, elaboran sus propias reglas de uso, aprenden y se divierten jugando. Reflexionarán también acerca de su derecho a jugar y a tener tiempos de juego. Descubrirán que a través del juego se aprenden muchas cosas, como el manejo del dinero, las características de los animales, procesos industriales, a valorar los juguetes indígenas, así como nuevas opciones en la vida de hombres y mujeres. Este Rincón de juegos se podrá enriquecer durante todo el ciclo escolar.
NOS COMUNICAMOS	En este Proyecto se propone que los niños se apropien de algunas herramientas que les permitan comunicarse con otras personas. Al mismo tiempo, pretende que se desarrollen las habilidades, actitudes, valores, estrategias y conocimientos que les permitan acercarse críticamente a los mensajes de los medios de comunicación, que se apropien del lenguaje audiovisual y escrito para comunicar sus propias ideas y sentimientos, así como propiciar la reflexión de sus viajes, para analizar las particularidades de los medios de transporte y las señales existentes en carreteras y lugares importantes.
EL LIBRO DE VIDA	Ofrecer a través del Libro de vida, una forma permanente de hacer un análisis de la historia personal y registrarla en un documento escrito. Historia que recupera el pasado de cada persona a través de entrevistas, análisis de objetos, fotografías y documentos diversos. El Libro de Vida le permite a cada niño del grupo, valorarse como sujetos.
CUIDAMOS NUESTRA SALUD	Generar una cultura de la salud, entendida ésta como la capacidad para crear condiciones que aseguren una vida sana, gracias a la alimentación sana, la promoción de las condiciones de higiene, el cuidado del agua, del aire y de la tierra, la prevención y vacunación desde el nacimiento, la detección temprana de enfermedades dando respuesta a los primeros síntomas, la atención inmediata de los accidentes, la valoración de la medicina tradicional, la práctica del ejercicio físico y la creación de espacios de recreación.
LA TIERRA	Este proyecto pretende construir las bases para que las niñas y los niños desarrollen competencias que les permitan participar en la protección y el mejoramiento del medio natural. Su gran capacidad de asombro ante las maravillas de la naturaleza, ante los misterios de la vida, es el principal elemento que se tiene para ayudarlos a asumir su responsabilidad en el eterno concierto de la sinfonía del equilibrio vital de nuestro planeta azul.
LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS	El objetivo de este proyecto es ayudar a niñas y niños a tomar conciencia acerca de sus intereses, necesidades y derechos. Se busca que los identifiquen y vigilen su cumplimiento.
MÉXICO HOY, UNA AVENTURA A TRAVÉS DEL TIEMPO	Proporcionar a niñas y niños una herramienta de indagación sobre nuestro pasado. Se trata de que en ésta, y en muchas otras ocasiones sepan preguntar e indagar. Le pregunten a las palabras, a sus combinaciones, a las huellas que va dejando la gente, a su ropa, a su calzado y a sus fiestas. Se trata de que aprendan a preguntarse históricamente; porque la historia no se hace sólo con vivir. Se hace, al preguntar. Se hace al indagar y guardar memoria por lo escrito. Se hace, al observar, al analizar y al registrar.

MI COMUNIDAD	En este proyecto se pretende que niñas y niños reconozcan el nombre de su comunidad, su significado, su historia, las características de su población y su forma de gobierno. También se busca que representen en croquis, planos y mapas los diferentes lugares de la Comunidad y la ubiquen orientada en un mapa del D. F. y éste en un mapa de la República Mexicana. A través de diversas actividades se reflexiona sobre el valor de las expresiones lingüísticas, las tradiciones y las leyendas como elementos de identidad en la comunidad y región en dónde niñas y niños viven.
MI FAMILIA	Propiciar espacios de reflexión para que niñas y niños reconozcan que la familia es la estructura básica para la comprensión de la sociedad. Que reconozcan a los miembros de la familia así como sus roles, lo que les permite ser conscientes de sus relaciones de dependencia y protección. La reflexión acerca de la diversidad de la estructura familiar da una gran seguridad a niñas y niños pues les hace aceptar las características de su propio núcleo familiar y comprender que hay una gran variedad de estructuras posibles.
EL TRABAJO	Reflexionar acerca de la importancia del trabajo en la vida de los seres humanos y de lo importante de conocer los derechos de las personas que trabajan.

Los proyectos se presentan como propuestas que tienen la finalidad de enriquecer el trabajo del Taller de Pedagógico, desarrollar las competencias de los niños y romper con la visión parcializada del currículum, su selección y secuencia es decisión de cada maestro, con base a las características del perfil de su grupo, detectadas a través de un estudio diagnóstico.

Implican actividades sensibilizadoras y experiencias desencadenantes, cuya finalidad es incorporar las interrogantes de los alumnos, crear un ambiente que despierte su interés por el trabajo y el rescate de sus conocimientos previos.

Es importante conocerlos en su totalidad, identificar las competencias que guían el propósito del trabajo y los indicadores que resultan de cada actividad, tener dispuestos los materiales que se requieren durante su desarrollo y registrar las observaciones y/o ajustes a fin de sistematizar cualquier propuesta.

Los proyectos de aula son estrategias didácticas que tienen un carácter integrador del conocimiento para aplicarlo a su cotidianidad, generan el trabajo colaborativo y el respeto a la diversidad.

En ellos, se concibe la enseñanza como mediación, favorece el aprendizaje significativo para resolver los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana.

La intervención del maestro es crear condiciones para que el alumno modifique, enriquezca y genere habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan comprender e intervenir mejor en nuevas situaciones, es decir, desarrollar una función de orientador del desempeño de los niños para que desarrollen sus competencias.

LAS EXPERIENCIAS DESENCADENANTES

Las ideas para los proyectos no pueden surgir de una imposición, los alumnos, requieren de un ambiente que despierte su interés para iniciar y desarrollar un trabajo por proyectos.

La escuela está llamada a ampliar las vivencias infantiles y a presentarles nuevos retos, impulsándolos a hacerse preguntas, para plantearse proyectos.

Los intereses de los niños no han de tomarse como algo dado. Es obligación de la escuela encausarlos acrecentarlos y diversificarlos, a través de la práctica de experiencias, del manipuleo de recursos y de ambientes lúdicos establecidos para la actividad escolar.

El papel protagónico de los niños en los proyectos, implica el desempeño activo del docente, para propiciar las experiencias desencadenantes que los motiven a su cuestionamiento o despertar su curiosidad sobre ciertos asuntos.

Las Preguntas Básicas, permiten a quienes investigan comprender un tema, realizar una investigación o hacer un descubrimiento, son las preguntas que los niños se hacen cada vez que se enfrentan a nuevos conocimientos o algo despierta su curiosidad.

Organizar, responder y comunicar las preguntas y sus respuestas permite la formación de competencias para seguir aprendiendo en diferentes situaciones.

Durante el trabajo con proyectos, existen preguntas ya elaboradas que responden a dos criterios:

▪ PREGUNTAS PARA EXPRESAR.	▪ PREGUNTAS PARA INVESTIGAR.
----------------------------	------------------------------

En el siguiente cuadro se explica para qué sirve cada tipo de pregunta:⁴⁷

PREGUNTAS BÁSICAS	¿PARA QUÉ SIRVEN?
¿Qué es? ¿Qué fue? ¿Qué será? ¿Quién?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permiten indagar en qué consiste lo esencial del tema que se investiga o del problema que se requiere resolver. ▪ Permiten analizar la esencia de las personas, los animales y las cosas.
¿Cómo es?, ¿Cómo sucede?, ¿Cómo se obtiene?, ¿Cómo se produce?, ¿Cómo cambia?, ¿Cómo era?, ¿Cómo me gustaría que fuera?, ¿Cómo funciona?, ¿Cómo se cuida?, ¿Cómo se produce?, ¿Cómo mejora?, ¿Cómo será?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudan a encontrar la forma en que funcionan, se modifican o aparecen los hechos, animales, cosas y personas para comprender mejor el objeto tema o problema de investigación. ▪ Permiten expresar ideas y sentimientos. ▪ Ayudan a identificar los procesos en los hechos, animales, cosas y personas.
¿Dónde?	Permite encontrar los lugares donde ocurren los fenómenos.

⁴⁷ CSEP, Op. Cit. p.10

¿Cuándo?	Señala tiempos y lugares en que suceden los fenómenos. Permite conocer los cambios de los fenómenos a través del tiempo.
¿Por qué?	Se refiere a la explicación de las causas.
¿Para qué?	Se relaciona con metas, finalidades, valores, objetivos y propósitos.
¿Cuántos?	Tiene relación con cantidades, números y cálculos.
¿Cuáles?	Se relaciona con las clasificaciones y las clases de objetos, personas, animales o fenómenos que estamos investigando.

Para cada uno de los proyectos propuestos existe un cuadro de preguntas básicas en donde se encuentran preguntas ya elaboradas correspondientes a los criterios de: Preguntas para expresar y Preguntas para investigar.

Las preguntas básicas pueden orientar al docente con relación a:

- La intencionalidad que se les puede dar a las preguntas surgidas en el aula.
- La naturaleza de las preguntas y su relación con las competencias que pretende desarrollar así como las habilidades que el niño pone en juego al plantearlas y al buscar sus respuestas.
- La posibilidad de plantear nuevas preguntas, recuperar y orientar las de los alumnos.
- Aprovechar las fortalezas que tienen las Escuelas de Tiempo Completo en el trabajo a partir de los intereses y las interrogantes de los alumnos.

APARTADOS DE LOS PROYECTOS

Los proyectos de aula han sido diseñados para trabajarse en los diferentes ciclos de Educación Primaria.

Se encuentran estructurados en los apartados siguientes:

- a) Reflexiones generales.
- b) Esquema del Proyecto.
- c) Desarrollo del Proyecto.

A) REFLEXIONES GENERALES

Se componen de una serie de ideas que permiten comprender el Enfoque del Proyecto, el Tema y los aspectos más importantes y el Propósito que se pretende alcanzar.

El Enfoque del Proyecto en el se reconocen los intereses y necesidades de los alumnos y la manera de satisfacerlas, es decir, lo que se tiene que promover para continuar aprendiendo y desarrollando, no sólo sus conocimientos, sino también sus actitudes, valores, habilidades, así como los procesos para adquirirlos.

Estos elementos entrelazados constituyen las competencias que no sólo se desarrollan en el aula, sino durante toda su vida y en diferentes contextos.

También se hace alusión a las diferentes asignaturas, pero entrelazadas en ejes que a su vez son integrados por diversos conocimientos.

B) ESQUEMA DEL PROYECTO

Se presenta el contenido resumido en tres preguntas como encabezado de las siguientes columnas.

¿Qué preguntamos?	¿Cómo respondemos?	¿Qué materiales usamos?
-------------------	--------------------	-------------------------

En la primera columna, aparecen preguntas para motivar a los alumnos a la búsqueda de respuestas, durante los seis momentos que también integran cada proyecto.

Estas preguntas son la guía para comprender el tema de estudio y saber lo que van a hacer.

Presentan una gran diversidad y están encaminadas a desarrollar las capacidades de análisis e investigación, también tienen la intención de provocar la necesidad de explicar, investigar, experimentar y de que los niños se autocuestionen.

En la segunda columna se presentan preguntas que dan origen a las actividades que se van a realizar en el grupo, según el ciclo que estén cursando los niños. Estas actividades son la manera de proceder para propiciar que los alumnos desarrollen sus competencias, al buscar diferentes respuestas a las preguntas formuladas.

En la última columna se encuentran los materiales necesarios para desarrollar cada actividad, donde se incluyen:

- Libros de texto SEP, Ficheros SEP, Atlas.
- Libros, casetes (Disfruta y aprende: Música para la escuela primaria y Cantemos juntos) y juegos de la biblioteca del aula.

- Material de papelería (hojas, plumones, cartoncillo, crayolas, lápices).
- Materiales de reuso y de la naturaleza.

Al final del esquema se encuentra la referencia del tiempo aproximado para la realización de las actividades del Proyecto. Este tiempo es flexible y cada maestro podrá adecuar la duración del proyecto según los intereses de sus alumnos.

C) DESARROLLO DEL PROYECTO

En este apartado, se presenta la descripción del desarrollo de los seis momentos del proyecto, organizado también en tres columnas:

ACTIVIDADES	Competencias e indicadores por ciclo	Para escribir los indicadores
INICIAMOS EL PROYECTO		
LO QUE YA SABEMOS		
INVESTIGAMOS EN DIVERSAS FUENTES		
ALGO PARA LA COMUNIDAD		
COMPARTIMOS LO APRENDIDO		
EVALUAMOS NUESTRO TRABAJO		

Columna de actividades: constituye la parte más importante del proyecto, en ella se encuentran las estrategias que pueden llevarse a cabo para favorecer el desarrollo de competencias, se divide en seis momentos que en su totalidad implican un proceso completo ya que conforman la secuencia de la metodológica didáctica del proyecto.

No obstante, las actividades se pueden modificar, enriquecer o transformar de acuerdo a las necesidades de los grupos, siempre y cuando se tomen en cuenta las competencias que se pretenden desarrollar y la secuencia del proyecto, al inicio de cada actividad se encuentra una pregunta que es el problema central que se va a investigar, después, el nombre de la actividad seguida del propósito que la orientará.

Cada actividad tiene un icono, para identificar la organización del trabajo que se va a realizar con el grupo.⁴⁸

	Actividad Directa	Se realiza por todo el grupo conducido por el maestro.
	Actividad Indirecta	La realiza el grupo organizado en equipos de trabajo, después de haber comprendido las indicaciones para su realización. Mientras, el maestro atiende a los equipos que requieren atención directa.

Otra forma de identificar para quiénes están diseñadas las actividades, es el formato del texto: para todo el grupo, se presenta en una columna. Mientras que para el trabajo por ciclos se encuentra escrito en dos o tres columnas.

Columna de competencias e indicadores por ciclo: en ella se especifican las competencias que se pretenden desarrollar mediante la realización de la actividad, el Eje Curricular al que se integran también se indica la página donde se puede consultar y se numeran los indicadores, en que consiste cada uno de ellos y cómo se hace evidente el avance de los alumnos, para facilitar la planeación de la labor pedagógica del maestro.

Columna para escribir los indicadores: consiste en un espacio en blanco para precisar los indicadores que considerarán al planear el ejercicio de cada actividad, también permite llevar el registro del avance logrado en las competencias que se busca desarrollar en cada actividad, favoreciendo así el proceso de seguimiento y evaluación permanente.

⁴⁸ CSEP. *Documento Los Proyectos de Aula*; 2003, p. 7

MOMENTOS DEL PROYECTO

Constituyen el seguimiento de la metodología aplicada en los Proyectos de Aula cada uno va interrelacionado coherentemente con el siguiente de manera que no se deben pasar de uno a otro al libre albedrío.

- **INICIAMOS EL PROYECTO:** En general, se trata de una actividad grupal que permite integrar a los alumnos y se interesen en el tema que trata el proyecto y participe conscientemente de sus actividades.

Las actividades propuestas por lo general son: juegos, rimas, lecturas, adivinanzas o canciones.

- **LO QUE YA SABEMOS:** En este momento, se pretende explorar los conocimientos previos de los alumnos para ampliar y profundizar las explicaciones o modificar las actividades propuestas para responder a lo que les interesa o conocen.

A través de estas actividades se sienten valorados, escuchados y reconocidos dentro del aula, generando seguridad y confianza en si mismos para seguir aprendiendo, son importantes para el seguimiento y evaluación ya que brindan elementos para identificar los nuevos aprendizajes, estrategias, actitudes y valores.

- **INVESTIGAMOS EN DIVERSAS FUENTES:** En este momento, el grupo va a generar nuevos aprendizajes y a desarrollar competencias para investigar y ampliar lo que ya conoce.

Las fuentes, o medios para obtener información pueden ser de diferentes tipos:

- **Personas:** A las que se les pregunta lo que saben a través de conversaciones, entrevistas, encuestas. Al realizar estas técnicas, los

alumnos, aprenden a diseñar preguntas, anticipar lo que quieren conocer, organizar lo que van a preguntar y buscar estrategias para obtener la información.

- Documentos: consideran toda clase de materiales gráficos: libros, revistas, periódicos, folletos, carteles, historietas, ilustraciones, fichas, recados, cartas y otros materiales donde exista texto o imagen. Al trabajar con ellos se pretende que los niños, sean capaces de localizar la información más importante, ordenarla, clasificarla, al tiempo que aprenden nuevas palabras y significados, además de obtener conclusiones.

- Objetos y situaciones, En este caso, los escolares, aprenderán a preguntar, observar, establecer relaciones y a obtener conclusiones. Donde la observación, la experimentación, la exploración son estrategias fundamentales.⁴⁹

Al trabajar con diversas fuentes se busca, además de recopilar información para responder las preguntas, desarrollar la capacidad para comparar y seleccionar la información más adecuada para lo que se necesita y comprobar que se puede obtener información de diferentes fuentes.

- **ALGO PARA LA COMUNIDAD:** En este momento, se obtienen productos concretos útiles para el aula o la comunidad, resultado de la organización, el trabajo y el esfuerzo colectivo.

Los productos pueden ser: libros, juegos, un botiquín, un recetario, una maqueta, un folleto informativo, etc. que van a representar los testimonios de la participación y organización del grupo, y quedaran a disposición de la comunidad para ser aprovechados.

- **COMPARTIMOS LO APRENDIDO:** Este momento, consiste en organizar en una Asamblea General del grupo la información obtenida para explicarla y difundirla a otros, a través de la presentación de conferencias, debates, exposiciones, muestras, periódicos murales, gráficas, maquetas y diferentes formas de expresión.

⁴⁹ Loc. Cit. p. 11

- **EVALUAMOS NUESTRO TRABAJO:** Este último momento, permite que en el grupo, se reflexione acerca de lo que se aprendió, se explique, cómo se hizo (de que manera, con qué materiales, en cuánto tiempo) y se identifique lo que les tomó más trabajo de aprender y comprender, para retomar en otras ocasiones, las formas más exitosas de obtener información.

Al finalizar el proyecto, se deben recuperar las anotaciones de las observaciones realizadas durante su desarrollo, así como las evidencias que se fueron guardando en los expedientes de cada alumno y las notas de la columna del Registro de Indicadores, y analizar esta información para hacer los registros de evaluación de los logros alcanzados en el desarrollo de competencias de cada uno de los alumnos.

Durante la realización del proyecto, se deben registrar:

- Las actividades que no pudieron hacer y porqué.
- Las actividades que les costaron más trabajo y por qué.
- Las actividades que más les gustaron a los niños.
- Las competencias que observaste a través de los indicadores y cuales requieren seguirse desarrollando.

CAPÍTULO IV
UNA VISIÓN DE ESTUDIO.

CAPITULO IV

UNA VISIÓN DE ESTUDIO

LA COTIDIANEIDAD COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La cotidianidad como instrumento de investigación es resultado de la manera en como se conciben las relaciones entre los sistemas de necesidades, los espacios y la dinámica de la sociedad, se refleja al analizar la vida habitual dentro del ámbito social, y el desempeño de los individuos. “En la vida cotidiana el particular se reproduce a sí mismo y a su mundo (el pequeño mundo) directamente y el conjunto de la sociedad (el gran mundo) de modo indirecto.”⁵⁰

Mientras que la investigación científica ha ignorado el modo en que, en su vida cotidiana, los individuos dan sentido al medio en que viven y lo comprenden, la cotidianidad, se ocupa de las cuestiones que conocen y se refiere a sus problemas en los mismos términos.

La cotidianidad, ofrece... un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella, así como una orientación interaccionista al enfatizar sobre el <<yo>>, en cómo se interpreta, cómo interactúa con los otros y con su medio, cómo es influido por fuerzas externas y como influye a su vez sobre ellas, reconoce sus propios intereses y sus

⁵⁰ HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*; Península, México, 2000 p. 27

propios modos de satisfacerlos; un valor terapéutico, al revisar su noción de estructura profesional y pone en relieve su naturaleza democrática a través de la valoración renovada del punto de vista de los demás.⁵¹

Debido a que la teoría no tiene mucho que ver con la realidad, de lo que sucede en el aula o en la escuela, la cotidianeidad puede producir resultados capaces de beneficiar el conocimiento pedagógico y la experiencia docente, al presentar condiciones favorables para contribuir a la vinculación entre la teoría e investigación educativa y la práctica docente.

Estableciendo un paralelismo entre la enseñanza y la cotidianeidad, que al preparar sus áreas respectivas, analizan y organizan sus elementos para presentar su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana, con la capacidad de valorarlos objetivamente y expresarlos en forma estructurada.

La cotidianeidad se ha utilizado, además de, en la comprensión de la especie humana, en las reglas que rigen su conducta y los significados de sus formas simbólicas, como el lenguaje; en los efectos que tienen las estructuras organizativas en los individuos y grupos: en lo que la gente realmente hace: las actitudes, opiniones y creencias de la gente; y como influyen las situaciones particulares en las opiniones y comportamientos.

La cotidianeidad a la par que la etnografía responden a la conceptualización de la segunda, que se deriva de la antropología que literalmente significa <<descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos>>. Se interesan por lo que la gente hace, cómo se comporta e interactúa y a partir de ello pueden sugerir interpretaciones, al eliminar cualquier presuposición, al introducirse en el campo para observar las cosas que ocurren en su estado natural mediante la participación personal, a través de entrevistas no estructuradas, en profundidad y continuadas como parte de una conversación.

⁵¹ WOODS, Peter, *La Etnografía y el Maestro*, ESU, México 2002. p. 38

En el análisis de datos como actividad creativa existe un punto crítico que se encuentra tanto en la comunicación como en la generación de ideas.

Sin embargo, hacen falta estudios relativos a las formas de gestión de las escuelas, del modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, la identidad de los maestros, la visión de los alumnos del aprender y el enseñar.

De tal manera que para realizar una investigación que logre considerar a la práctica del maestro, tendrá que integrarse a la demostración práctica de su aplicabilidad al interior de la práctica educativa, pues es el conocimiento pedagógico lo que informa y constituye la acción práctica de enseñar, y los individuos son quienes dan sentido al medio en que viven y lo comprenden, la cotidianidad se ocupa de las cuestiones que realizan y conocen, se refiere a los problemas en sus mismos términos.

PUNTO DE PARTIDA: LA COTIDIANEIDAD EN LAS PRIMARIAS DE TIEMPO COMPLETO

El explicar y comprender, lo que ocurre en el ámbito de las Escuelas Primarias de Tiempo Completo del Distrito Federal, en cuanto a la operatividad de los Proyectos de Aula, como metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de una manera holística y no solo por los resultados que se manifiestan, ha de considerar la función e intervención de quienes participan en los procesos educativos, los significados, percepciones, sentimientos e intereses que definen los problemas que ellos presentan, para comprenderlos, analizarlos y proporcionar alternativas que posibiliten mejorar su uso y aplicación.

Solo así se podrá contribuir a generar resultados más efectivos que propicien el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se brinda en estas escuelas, ya que como menciona Bizquerra; “Los hechos no pueden agotarse en las manifestaciones objetivas de los fenómenos ni pueden ser entendidos por referencia a explicaciones causales.”⁵²

Para lograrlo se ha considerado el estudio de la cotidianeidad como elemento homólogo de la etnografía para realizar el análisis de todas las circunstancias, ya que brinda la posibilidad de considerar, además de las premisas teóricas de las ciencias sociales, la heterogeneidad de la gestión de la vida diaria, para explorar tanto la situación general como la particularidad que se da al interior de los planteles y aulas, para encontrar datos específicos que permitan lograr una interpretación y comprensión más acertada de los hechos que ocurren en un tiempo y espacio delimitado, “como diría H. Lefebvre, donde la apropiación del mundo implica pasar a la denominación conceptual, los temas generales...que las colectividades humanas han engendrado”⁵³.

La cotidianeidad por su parte, abarca distintos espacios y circunstancias humanas “desde la prolongación de patrones y estilos de vida,... hasta las interacciones siempre cambiantes entre individuos y colectivos.”⁵⁴

Generalmente, se haya definido como uno de los mecanismos que dan mantenimiento y continuidad a la sociedad (reproducción social), razón por la que ha logrado un lugar dentro de las disciplinas sociales. “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.”⁵⁵

⁵² BISQUERRA Alzina, Rafael. *Metodología de la Investigación Educativa*, La Muralla, Madrid, 2004. p. 74

⁵³ LEÓN Vega, Emma. *El tiempo y el espacio en las teorías Modernas sobre la cotidianeidad*. Anthropos, México, 1999. p. 61

⁵⁴ *Ibíd.* p. 25

⁵⁵ *Loc. Cit.* p. 19

En las escuelas se manifiesta a través de la interrelación que resulta tanto de la asimilación de las construcciones sociales como de la práctica utilitaria y subjetiva de cada uno de los maestros, que les hace actualizar y recrear sus circunstancias.

Son las conductas y actitudes que asumen al realizar su función de educativa, la que puede contemplarse como elemento reproductor, que en la mayoría de los casos permea durante su trayectoria laboral, como barrera ante las innovaciones, logrado definir y categorizar sus formas de enseñanza.

En este caso enfocado a los procesos de enseñanza aprendizaje que protagonizan los docentes y alumnos de las Escuelas Primarias de Tiempo Completo del Distrito Federal, para dimensionar la utilización de la metodología de los Proyectos de Aula, y su influencia en la calidad del servicio educativo que brindan.

Con esta encomienda, se distribuyeron 330 Encuestas de Opinión sobre los Proyectos de Aula (Anexo 3) entre los maestros inscritos a planteles que brindan el servicio alternativo de Educación Primaria en Escuelas de Tiempo Completo, de los cuales se rescataron 314.

Como resultado de su análisis (Anexo 4), puede afirmarse que la mayoría de estos maestros conocen los 13 Proyectos de Aula aplicándolos en su trabajo diario; han retomado las actividades propuestas en los proyectos, adaptando algunas de ellas debido a la carencia de los materiales sugeridos, a los espacios y a los tiempos para su realización.

Sin embargo todavía prevalece la tendencia de buscar su correspondencia con los contenidos básicos de los programas por lo que se han hecho adecuaciones a sus actividades para incorporar el currículo, o se han tomado a los proyectos de Aula como complemento de él.

Se manifiestan entre las ventajas de su uso la actualización de los maestros al incorporar formas novedosas a su trabajo cotidiano y una mayor interrelación con sus alumnos, que por su parte alcanzan una mayor autonomía en la adquisición de sus competencias, en su convivencia con los demás y en el conocimiento de sí mismos, al generar una participación más activa en su aprendizaje.

Se denota también la revisión que han hecho de ellos en las Juntas de Consejo Técnico, en reuniones colegiadas y por ciclos, y en algunos casos de manera individual.

Sugieren más asesorías para su mejor manejo, además de solicitar la implementación de nuevos proyectos y/o la actualización de los existentes para que se puedan trabajar por grado.

Las nociones y criterios observados a partir del análisis de la cotidianidad revisten un carácter metodológico que permite identificar la manera en que se constituyen las situaciones sociales cotidianas sin clasificarlas dentro de una estructura determinada, como en el caso del habitus, que como ejemplifica Heller, podemos observar como producto determinado (estructurado) y como proceso de generación de los mecanismos de constitución (estructurante).

Podemos marcar la distinción entre usar al habitus para explicar ciertos fenómenos de la vida cotidiana... de aquella otra manera de constitución de esos u otros fenómenos sociales sin asignar una modalidad particular...los descarnamos de sus funciones <<enclasantes>> y movilizadoras de las estratificaciones estructurales...para, en vez de ello, rastrear...cómo es que los colectivos especifican sus espacios sociales, según sean los modos de realización de las practicas dentro de ciertas condiciones objetivas.⁵⁶

El análisis del movimiento de estos dos niveles (lo estructurado y estructurante) es lo que constituye la argumentación de la capacidad de la metodología.

⁵⁶ibíd. Pág. 53

El plano estructurado puede ser útil para dimensionar la concreción de los productos sociales al remitir al problema general de las determinaciones y condicionamientos sociales ya establecidas que sirven de guía a los procesos de apropiación cotidiana y lo estructurante, para dirigir la atención hacia el proceso de constitución y generación de los productos sociales que se van realizando mediante las prácticas y circunstancias subjetivas de los sujetos.

Donde la metodología de los proyectos de aula es presentada como producto estructurante frente a los productos estructurados que están representados por las prácticas tradicionales de enseñanza con miras a lograr su transición hacia lo estructurado.

Para cumplir con este propósito, se presentan una serie de categorías generales (reproducción social, socialización, pensamiento y acción cotidiana), que argumentan los discursos teóricos de las Ciencias Sociales para comprender las circunstancias humanas, y sus trayectorias culturales al estudiar la cotidianidad refiriéndose a la interrelación que existe entre la familia, el trabajo, la educación y el consumo, para enriquecerlas o modificarlas.

Donde el conocimiento pedagógico resulta sintético, al reunir los elementos separados en un todo conectado, en donde los progresos científicos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los alumnos y la influencia de las fuerzas culturales en la motivación y socialización del maestro son adheridos, dando pie a la incorporación de nuevas propuestas que puedan incidir en la transformación de sus circunstancias.

Situación que se pretende propiciar con respecto a los procesos de aprendizaje que protagonizan los maestros y alumnos en las 108 Escuelas Primarias de 13 delegaciones del Distrito Federal adheridas al Modelo de Tiempo Completo, para lograr una mejora en la eficiencia y calidad del servicio educativo que brindan.

LA COTIDIANEIDAD: INSTRUMENTO DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

En toda sociedad hay una vida cotidiana y al interior de la misma cada individuo tiene una propia, diferente a la de los demás, pero que por medio de la abstracción de las actividades de origen natural pueden volverse comunes y representar lo concreto del hecho social con lo cual entonces podemos contribuir a su conservación y reproducción.

Estas actividades se expresan en las costumbres y normas de comportamiento que trascienden de lo micro al plano macro de la sociedad.

Al nacer en un ambiente social concreto, la apropiación de ese ambiente se convierte en un fenómeno de alineación como consecuencia de las características de la sociedad (las clases, la división social del trabajo, la propiedad privada), por lo que no puede tener relación con toda la integración social, sino solo con la que corresponde al estrato social en el cual ha nacido, sin embargo, solo se apropia de algunos aspectos de las capacidades genéricas que se han desarrollado y con las cuales establece relación, el resto les son extraños. “El hombre percibe y manipula el mundo en el que nace partiendo siempre de sí mismo”⁵⁷

Razón por la cual los Proyectos de Aula pueden resultar ajenos a la mayoría del profesorado, no por el carácter novedoso de la metodología, sino por las que se encuentran firmemente enraizadas en la práctica de los docentes, que por su funcionalidad impiden el trayecto de propuestas que pueden resignificar su tarea, ya que sus motivaciones se desarrollan a partir de las formas de enseñanza que conoce, de las circunstancias particulares, de sus características y de la medida en que éstas son practicadas en sus ambientes laborales.

⁵⁷ *Ibíd.* Pág. 36

Al vincular a la cotidianeidad con la reproducción social, adquiere una visión instrumental para el desarrollo concreto de las sociedades; como encargada de conservar o transformar su estructura a través de las actividades que realizan los individuos para satisfacer sus necesidades.

La necesidad puede variar en su significado para cada individuo, al considerarla como una característica propia que lo obliga a ir más allá de las circunstancias o como una carencia básica que requiere para preservar su existencia o responder a las formas que su colectivo utiliza para gestionar la vida, la manera en que organizan sus relaciones.

Los Proyectos de Aula, de inicio, no constituyen una necesidad para los docentes de las Escuelas de Tiempo Completo, sus necesidades se encuentran cubiertas por un sin número de estrategias que se han perpetrado en su devenir, por lo que su adopción no supone alivio frente a su suficiencia pedagógica.

La satisfacción de las necesidades naturales las sintetiza y contrapone como hecho subjetivo al ambiente circundante, al objeto de sus acciones con el fin de conservarse, conciente de su particularidad, la cual objetiviza a través del trabajo y el lenguaje. “El hombre solo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad; la autoreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad.”⁵⁸

Por tanto la nueva metodología propuesta a través de los Proyectos de Aula, ha de revestirse con los ropajes de la idoneidad, representar una necesidad vital del proceso de enseñanza aprendizaje, captar la atención de los maestros e incitarlos a consumirlos y recibir la recompensa que conlleva su utilización, es decir hacerlos funcionales.

⁵⁸ *Ibíd.* Pág. 20

Sus significaciones provocan que el carácter natural y biológico de la necesidad trascienda al plano de la sociedad y la cultura como un mecanismo de prácticas y relaciones de reproducción social donde los individuos y sus acciones representan tanto la energía que requiere para funcionar, como los bienes necesarios para que pueda seguir operando.

Se hace necesaria una elevación ética para insertarse en el desarrollo global mediante actividades objetivas como el trabajo que condensa los intereses colectivos en la satisfacción de ciertos tipos de sistemas de necesidades básicas, que sólo tienen razón por garantizar la reproducción, lo cual no excluye que ocurran fenómenos de transformación que comprendan por igual a todos los grupos y sus individualidades como proyectos sociales, mismos que están permeados por una variedad de acontecimientos que pueden ser considerados inútiles pero que son realizados como expresión de su capacidad para recrear sus condiciones de existencia.

Es de esta manera en como la metodología de los Proyectos de Aula, se ha ido introduciendo en los ámbitos escolares que a fuerza de la insistencia que se ha generado en torno a ellos los docentes se han ido apropiado de su terminología, recreándola de manera paulatina, pero todavía lejos de asumirla como práctica generalizada dentro de las Primarias de Tiempo Completo.

Lo cual se refleja en el análisis de los resultados de un segundo acercamiento a las primarias de Tiempo Completo (ANEXO 5), a través de algunas preguntas planteadas a los alumnos y una nueva encuesta, esta vez aplicada a profesores, y padres de Familia, que nos acerca a la manera en como repercute el trabajo que se desarrolla a través de los Proyectos de Aula.

A través de ellos, podemos observar que más del 70 % de los 400 alumnos encuestados, están familiarizados con el trabajo y las actividades que se realizan a través de los Proyectos de Aula, ya que señalan temas y características de la forma

en como se trabaja con los Proyectos de Aula, reconocen los Espacios de Comunicación y Lógica Matemática, además de presentar actitudes desenvueltas, colaboradoras y coherentes en sus respuestas.

En cuanto a la encuesta aplicada a los 200 padres de familia, la gran mayoría, (90 %), observan una notable mejoría en el aprovechamiento de sus hijos, se sienten involucrados en el trabajo que ellos realizan, encuentran utilidad en lo que aprenden y reconocen que han desarrollado una actitud de respeto y autosuficiencia.

Con referencia a los 200 profesores encuestados, se manifiesta una alta tendencia a organizar la jornada laboral a través del trabajo con Proyectos de Aula, al planear de manera integral y lúdica sus actividades, para responder a los intereses de sus alumnos, procurando promover tanto el desarrollo de competencias como, la autoevaluación individual y grupal.

VINCULACIÓN ENTRE LA COTIDIANEIDAD Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Para Francesco Alberoni la cotidianeidad no es el instrumento para la reproducción social, sino ambas están vinculadas al devenir social caracterizado por el cambio subordinado a movimientos que implican cortes y estabilizaciones, los cuales van circulando rotativamente.

...la vida cotidiana, es concebida como un estado de condensación de los cambios, que expresa las modalidades producidas en ellos. Como estado condensado de un movimiento de transformaciones, la reproducción social ya no la engloba ni la explica, sino se convierte en una parte de su estructura interna.⁵⁹

⁵⁹ Loc. Cit. p. 64

No obstante, resulta importante distinguir si la vida cotidiana se rige por los mecanismos generales de la reproducción social o, si la reproducción social es parte de la dinámica interna de la vida cotidiana.

En la primera acepción, la vida cotidiana se considera a como a un proceso y espacio que contribuye a que las delimitaciones básicas no se diluyan a lo largo del tiempo, no aporta nada nuevo, ni permite contemplar las resistencias, los movimientos contraculturales y contranormativos.

El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a <<usar>> las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado.⁶⁰

Desde esta visión se podría explicar el rechazo de algunos profesores hacia la nueva propuesta, ya que por haber asimilado una forma de enseñanza, no consideran necesario hacerle modificaciones.

En la segunda, la reproducción social se convierte en parte de los movimientos generales de la vida social, tiene una permanencia relativa presentándose como una relación constante y cambiante entre un estado naciente y la vida cotidiana, donde se mira a la vida cotidiana desde afuera y como parte de un principio sin que esto signifique reproducir un patrón, sino la transformación, ruptura y nacimiento de nuevas formas de vida humana, que no se enmarcan dentro de la lógica medios/fines, donde la satisfacción de los sistemas de necesidades dependerán de las estructuras que se vayan adoptando en la experiencia colectiva donde se vinculen también las necesidades filosóficas que en un momento dado pueden dar lugar a estados disposicionales para mantener o generar prácticas e intercambios sociales.

⁶⁰ Loc. Cit. p. 22

A través de la reproducción del hombre podemos tener una imagen de la socialización de la naturaleza y el modo en que se humaniza y desarrollan los estratos de la sociedad, cuyos procesos, se conservan y perduran durante un tiempo y se desarrollan o retroceden, conformando la historia de la vida cotidiana.⁶¹

Desde esta otra perspectiva se consideran a los docentes que buscan nuevas opciones, deseosos de mejorar su labor educativa, aquellos que pueden ver en los Proyectos de Aula como una alternativa para mejorar su práctica docente, como el recurso necesario y útil para transformar y mejorar el servicio educativo que brindan.

En los procesos de clasificación del mundo hay una determinación social de las reglas para la percepción e interpretación así como espacios para el desacuerdo y una interpretación distinta de lo que pueda aparecer, por lo que es fundamental atender a los procesos subyacentes de la clasificación que desarrollan y mantienen la identidad de los colectivos y de sus prácticas mismos que pueden existir en condiciones de afiliación y relacionarse en función de estas diferencias.

Situación totalmente expresa en los planteles escolares, donde cada uno de los particulares se va sumando a las prácticas del colectivo conformando su identificación y caracterización.

Para Henry Tajfel los procesos de categorización social permiten ver las determinaciones y las coacciones así como los mecanismos de delimitación. No todos aprenden en igual medida, pero deben adquirir un mínimo de capacidad práctica (la capacidad media) para poder vivir, elaborar modelos de comportamiento, paralelos y alternativos para enfrentar los diferentes ambientes que se le presentan y elegir su ambiente directo (su pequeño mundo)

En este caso, va a depender de manera casi determinante de la actuación de quien coordina las acciones, los directores de las escuelas, que son los responsables de motivar y encausar el desempeño de los docentes a su cargo, las capacidades

⁶¹ Ibíd. p. 24

que adquiere, son ejercitadas siempre y con continuidad, algunas pueden ser cotidianas y otras características de una fase determinada de su vida, en donde el sistema de actividades cotidianas que organiza, caracterizan la cotidianeidad absoluta, ya que constituyen el modo de vida de los maestros, quienes al determinar su función, se objetiva.

No hay una mayor identificación y apreciación del grupo de pertenencia cuando las diferencias socioestructurales en la distribución de los recursos han sido justificadas consensualmente, por lo cual los colectivos dominantes deben intentar encontrar y crear nuevas diferenciaciones para preservar sus diferencias subjetivas y objetivas existentes o para que signifiquen sus diferencias.

Las sociedades en las diferentes épocas, se desarrollan de diferentes maneras, divergen o convergen con respecto al desarrollo de la genericidad que corresponde al desarrollo del género humano.

En cada época el particular se desarrolla en individuo a través de un proceso de síntesis en el que se eleva de la particularidad.

Su desarrollo se verifica en el curso de la historia donde, a través de la alineación, ha llegado a ser cada vez más productivo, social, conciente y libre. “El desarrollo de la esencia humana es la base de todo y cualquier desarrollo de valor, (entendiendo como valor) todo aquello que promueve el desarrollo de la esencia humana.”⁶²(50)

Los maestros, responden a los estímulos que les brinda su entorno, si observan el trabajo desarrollado a través de los Proyectos de Aula, se interesan por su utilización, si observan indiferencia y menos precio de ellos, su respuesta es similar, esta estimulación depende en mucho de la autoridad escolar,

⁶² Loc. Cit. p. 50

encargada de transmitir las propuestas para el desempeño de su tarea didáctica, pero que en muchos de los casos, antepone a esta función, su carácter administrativo, dejando el aspecto técnico, en manos de los mismos maestros, que son quienes se encargan de buscar sus propias estrategias para el desarrollo de su labor educativa.

La autodiferenciación es una característica omnipresente de las relaciones sociales mediada por procesos de identidad social como estrategias que no implican la capitalización de bienes materiales y simbólicos, márgenes que puede adoptar la vida cotidiana con respecto a la legitimación de las normas y al dominio de configuraciones estructurales que también aportan elementos para incorporar a los patrones de vida.

Defender la particularidad no significa defender solamente las motivaciones particulares sino también la totalidad del sistema es una generalización lingüístico conceptual de cómo la particularidad se expresa y se alimenta del desarrollo de la civilización y las relaciones sociales. Así pues, el sujeto de la vida cotidiana es la particularidad.

Un individuo es un hombre que se halla en relación constante con la genericidad y que ordena su vida cotidiana en base a esa relación consciente, sintetiza en sí la unicidad accidental de la particularidad y la universalidad de la genericidad convirtiéndola en su motivación.

Por tanto, al interior de las primarias de tiempo completo, hay maestros que se distinguen de sus colegas, al manifestar por sí mismos, inquietud y disposición ante las diversas propuestas que surgen en torno las maneras en como aprenden los niños, se interesan por investigar nuevas estrategias para enseñarles, adoptan las indicaciones y experimentan con ellas, proporcionando dinamismo al trabajo que desarrollan.

VISIÓN ANALÍTICA DE LA COTIDIANEIDAD

La producción analítica se compone de tres fenómenos discursivos: El Primero se refiere a la determinación histórica de las Ciencias sociales que toma a la instauración y desarrollo del capitalismo como marco de referencias para el estudio de la cotidianidad, tomando a la modernidad, modernización y capitalismo como único ángulo de visibilidad para caracterizar el hacer del mundo así como para diagnosticar, criticar, proponer o contraponer fenómenos y procesos sociales que se han gestionado dentro de la matriz occidental moderna y sus implantaciones culturales.

Donde el tiempo, el espacio y la memoria resultan elementos primordiales no sólo de la historia, sino de todos los campos del saber. El tiempo se aprende, se construye y se expresa socialmente a través del lenguaje, en relación a las percepciones propias y a las de los distintos grupos sociales de un lugar determinado.

Es expresión de la memoria como facultad de evocar e incursionar en el pasado, para traer al presente las experiencias e historias vividas como recuerdos, imágenes mentales y sensaciones; y de la historia, como disciplina que da cientificidad a la memoria social y legitima la selección del recuerdo social pasado que se hace presente en la vida de los hombres y de las sociedades.

El hombre particular, se apropia de la genericidad en su respectivo ambiente social, sin embargo, la conciencia de la genericidad no implica una relación conciente con ella. La genericidad implica la socialización o historicidad del hombre, la sociedad concreta, la integración en la que nace, representada por su pequeño mundo pero además al resto de las integraciones y objetivaciones en las que se ha expresado la esencia humana (arte, filosofía, y normas morales) y que son transmisibles a las generaciones futuras.

De ahí el rechazo de algunos maestros, hacia el trabajo con los Proyectos de Aula, que lo ven como una nueva forma de alineación del ser humano, al considerar que están destinados a fomentar la creación de mano de obra, de preparar a los alumnos para el trabajo productivo, sin considerar las diversas opciones que éstos conllevan, al procurar el desarrollo de sus competencias en general, no solamente las de carácter laboral, que parten de la idea de hacer conscientes a los alumnos de sus propias capacidades para desarrollarlas al máximo y de ahí tener elementos para decidir sobre su acción futura, pero con elementos que propicien su selección a través de la reflexión.

El segundo, tiene que ver con la diferenciación de los espacios y funciones sociales característicos de la sociedad humana, donde lo cotidiano se concibe como un espacio separado y particular, ligado pero diferente de la vida cotidiana.

La genericidad es idéntica a la socialidad, pero la sociedad, la estructura, social de una sociedad dada en una época dada, no encarna la genericidad.

Conservar la memoria de los procesos formativos de nuestra sociedad implica recoger un cuerpo de saberes..., estructurarlos y darles un significado cultural de manera oportuna, ya que el contacto con los saberes históricos, no ha sido el mismo para todas las generaciones; depende de sus posibilidades y de sus circunstancias.⁶³

En sus consideraciones, algunos de los profesores de las primarias de Tiempo Completo, no toman en cuenta que en las sociedades en general, se han producido transformaciones que implican nuevas condiciones para la enseñanza en donde la prioridad, no resulta ser ya la asimilación de conocimientos, sino la de desarrollar competencias para localizarlos, analizarlos y utilizarlos, por ello, con la excusa de que con los Proyectos de Aula no se trabajan contenidos, los dejan de lado o solo utilizan las actividades que generan integración y convivencia, desconociendo la importancia de desarrollar el proyecto completo ya que todos

⁶³ AGUIRRE LORA María Esther. *Tramas y espejos, los constructores de historias de la educación*; ESU, México, 1999 p. 32

ellos, conducen a los alumnos hacia la investigación y utilización de saberes que van reafirmando o adquiriendo y que los harán capaces de resolver, no sólo las situaciones escolares sino las que tendrán que enfrentar en la sociedad de la cual sean miembros.

El tercero, da a lo cotidiano un estatuto analítico con referencia a la reproducción de la sociedad. Son los individuos los que de manera singular representan el máximo desarrollo genérico de una sociedad determinada, no en su totalidad, pero si en la posibilidad de su genericidad.

Brindar a los alumnos opciones, para buscar su auto formación, es tarea de los docentes, los Proyectos de Aula, son un instrumento útil, para lograrlo, los niños reconocen su ámbito circundante, se identifican en y con él, al tiempo que son capaces de valorar sus condiciones, de determinar lo que a cada uno de ellos, le resulta importante para buscar su desarrollo, transformación o cambio, a través de un elemento de suma importancia en la formación de los individuos, la reflexión del actuar de sí mismo, para ser capaces de enfrentar los cambios constantes que la humanidad está provocando.

Estos dos últimos fenómenos, son retomados de hecho para transitar por los distintos problemas y categorías que han sido considerados como objeto de estudio de las ciencias sociales.

De esta manera, la cotidianidad se constituye en la modalidad básica de apropiación que representa la unidad material del mundo, en donde el hombre propicia a través de su trabajo su autoproducción, al implementar formas de apropiación que actúan en las prácticas establecidas, para modificarlas, en un movimiento evolutivo que va enriqueciendo a las estructuras sociales.

Sólo en la medida en que una sociedad determinada, una estructura social determinada, contribuye al desarrollo de las fuerzas esenciales el hombre, de la esencia

humana, el hombre, como ente genérico en sí, puede convertirse en representante de la esencia humana.⁶⁴

Lo cual no implica una objetivación superior de la vida cotidiana, ya que las transformaciones tienden a ser igualmente modificadas a fin de lograr una funcionalidad pragmática de las relaciones con el mundo (dinámica global), donde la cotidianidad para el hombre sólo representaría un ejercicio de asimilación de las relaciones sociales.

Pierre Bordieu recupera la capacidad de los sujetos para recrear sus circunstancias, reconociendo la relación orgánica, los condicionantes, las fuerzas en conflicto y la relación asimétrica entre clases y agrupaciones sociales que implica el hacerse de una sociedad como espacio trascendente de interacciones entre los individuos que se constituyen bajo criterios flexibles y se definen a través de sistemas de hábitos que pueden tener diversas funciones taxonómicas.⁶⁵

Sin embargo, plantea a toda la actividad humana como forma de trabajo, para la acumulación de capital y a las formaciones sociales como economías, lo cual tiene efectos sobre el análisis de la vida cotidiana, al ser concebida como insumo de la maquinaria productiva, fuera de la perspectiva exclusivista de la teoría del reflejo pero conservando sus diferentes espacios, dinámicas y productos en el terreno de la acumulación, inversión capitalización, etc. sin desaparecer la lógica económica de la cual provienen.

La concepción instrumental o utilitaria de vida cotidiana, así como sus relaciones con los procesos de reproducción y cambio social, puede confrontarse a fin de extender su ámbito de estudio más allá de las relaciones y actividades pragmáticas que se ejercen en un espacio social determinado, para abarcar también otros problemas en el orden de los fenómenos del devenir social de larga duración.

La apropiación adopta una multiplicidad y diferenciación de formas generativas que los sujetos estructuran con sus contextos mediatos e inmediatos.

⁶⁴ Loc. Cit. p. 52

⁶⁵ Loc. Cit. p. 29

Las capacidades que se ha apropiado trascienden a su ambiente inmediato y las transmite a través de su participación activa en la sociedad constituyendo así la estructura fundamental de su personalidad.

Las cualidades son producto del desarrollo social que al estar en constante cambio, fomenta su renovación para lograr la apropiación de la vida cotidiana. Todo individuo es un ser particular con determinadas cualidades, actitudes y dificultades que les son propias y que debe tener en cuenta, para dar cuenta de sí mismo

LA COTIDIANEIDAD COMO ACCIÓN COMUNICATIVA

Lo cotidiano es considerado como un espacio de expresión de los sujetos, proceso dominado por valores personales en el análisis de datos, como actividad creativa existe un punto crítico que se encuentra tanto en la comunicación como en la generación de ideas, que les permite tomar conciencia de su determinación histórica.

La estructura da racionalidad a la acción comunicativa al establecer reglas para que los sujetos puedan orientar, organizar y regular sus relaciones con el mundo y es a través de la mediación puede comprenderse cualquier tipo de acción social a través de la acción comunicativa.

Es por ello que la cotidianeidad se ha utilizado, en la comprensión de la especie humana, las reglas que rigen su conducta y los significados de sus formas simbólicas como el lenguaje, en los efectos que tienen las estructuras organizativas en los individuos y grupos; lo que la gente realmente hace; las actitudes, opiniones y creencias de la gente y como influyen las situaciones particulares en las opiniones y comportamientos.

El enfoque de la cotidianidad a través de entrevistas y un ejercicio hermenéutico resulta una de alternativa para dar sentido a las mentalidades de la sociedad y sus estilos de vida con respecto a los procesos formativos de sus protagonistas, sus creencias, valores, sus formas de transmisión y apropiación de contenidos y representaciones sociales que origina la educación en una sociedad específica y en un determinado momento.

Esclarecer la conservación de estas mentalidades hasta la actualidad como producto del pensamiento social corresponde a modelos de paradigmas teóricos que aportan y concretan ciertas tendencias de pensamiento que se ubican en la perspectiva del tiempo para percibir los desplazamientos en la vida del hombre y las sociedades, los cuales, toman como eje de análisis el tiempo y el espacio referido a una sola época, la moderna, dentro del enfoque capitalista, sin considerar que la diversidad de la trayectoria social se transforma de acuerdo a las circunstancias que se presentan en los distintos periodos históricos provocando su heterogeneidad por lo que su análisis ha de partir del interior mismo de la cotidianidad para que corresponda el discurso teórico con su referente observado en un espacio y tiempo determinado.

Los paradigmas teóricos aportan modelos que concretan ciertas tendencias de pensamiento que se ubican en la perspectiva del tiempo para percibir los desplazamientos en la vida del hombre y las sociedades.

REFLEJOS DE LA COTIDIANEIDAD

En la historia de la educación convergen móviles personales, filiaciones académicas y agrupaciones sociales y culturales dan rasgos de la historicidad.

La cotidianidad a través de entrevistas y un ejercicio hermenéutico resulta una de las alternativas para dar sentido a las mentalidades de la sociedad y sus estilos de vida con respecto a los procesos formativos de sus protagonistas, sus creencias, valores, transmisión y de apropiación de contenidos y representaciones sociales que origina la educación en una sociedad específica y en un determinado momento.

El tiempo, el espacio y la memoria resultan elementos primordiales no sólo de la historia, sino de todos los campos del saber. El tiempo se aprende, se construye y se expresa socialmente a través del lenguaje, en relación a las percepciones propias y a las de los distintos grupos sociales de un lugar determinado.

Es expresión de la memoria como facultad de evocar e incursionar en el pasado, para traer al presente las experiencias e historias vividas como recuerdos, imágenes mentales y sensaciones; y de la historia, como disciplina que da cientificidad a la memoria social y legitima la selección del recuerdo social pasado que se hace presente en la vida de los hombres y de las sociedades.

La historia de la educación y la pedagogía son expresión de la memoria de las formas de producción de los saberes y su difusión, su propósito es conservarlas y retomarlas por diversos motivos. Es a través de los constructores de historias, que se pueden rastrear algunas de las expresiones de esas realidades, que hoy son recuerdos. Conservar la memoria de los procesos formativos de nuestra sociedad implica recoger un cuerpo de saberes sobre lo educativo y lo pedagógico, estructurarlos y darles un significado cultural de manera oportuna.

La docencia sin embargo, es inherente a todo campo de saberes; su transmisión y apropiación por los otros es uno de los recursos que tiene para conservarse y enriquecerse, presenta varias expresiones: como tarea privilegiada y como actividad orientadora de la investigación. Involucra un saber y un hacer, un conjunto de disposiciones y creencias, una síntesis personal de la praxis cultural que

se configura en varios niveles, como estilo personal, como un denominador común de los distintos grupos y con relación a una filiación institucional.

Esto define, delimita y establece una identidad en la que subyace la condición histórico-cultural del sistema de organización social, sus propósitos, los saberes que legitima, su carácter normativo como principio de autoridad que reconoce sus productos y les infunde un sentido de pertenencia.

Cada grupo y aún cada generación heredan no sólo lo que se piensa en este campo de saberes específico, sino el aparato conceptual con el que se piensa; esto marca los límites y las perspectivas desde las cuales se participa en la producción de conocimientos: Por ello existen tantas memorias del pasado educativo y pedagógico como grupos académicos sean los que las escriben; ellos son los protagonistas inmediatos de la historicidad de las historias de la educación.⁶⁶

Los paradigmas teóricos aportan modelos que concretan ciertas tendencias de pensamiento que se ubican en la perspectiva del tiempo para percibir los desplazamientos en la vida del hombre y las sociedades

⁶⁶ Loc. Cit .p. 64

CAPÍTULO V
REFLEXIÓN FINAL

CAPÍTULO V

REFLEXIÓN FINAL

CONCLUSIONES

La eficiencia del Servicio Educativo que brindan los docentes de las Escuelas de Tiempo completo, como todas las acciones que desarrollamos a lo largo de nuestra vida, es susceptibles de perfeccionamiento y mejora, siempre y cuando se tenga la disposición e interés por hacerlo.

Este hecho queda de manifiesto en la cotidianeidad de las Escuelas de Tiempo Completo, donde se vislumbra una gran variedad de situaciones en las que se denota la diversidad de inclusión de los docentes en su tarea educativa.

Es encomiable la tarea de muchos de los profesores adscritos a las Escuelas de Tiempo Completo, que comprometidos con su labor educativa se interesan e investigan para sacar adelante los problemas con los que se enfrentan para propiciar la formación de sus alumnos, evidencia que se ven reflejada en su desempeño y desenvolvimiento escolar y social.

En oposición a ellos también son representativos de las Escuelas de Tiempo Completo, aquellos docentes que no sólo anteponen sus intereses personales a los propósitos que definen a su labor, sino que además, impiden el desarrollo del Modelo al intervenir el cause de las actividades con acciones que demuestran la escasez de compromiso y responsabilidad.

El Proyecto de Jornada Completa, enunciado por el Gobierno Federal, al ser adoptado por la Coordinación Sectorial de Primarias en el Distrito Federal, es sustentado psicosocialmente por teorías cognoscitivas contemporáneas y modernos métodos de enseñanza aprendizaje, que facilitan la aplicación de estrategias novedosas que estimulan y fortalecen la formación integral de los educandos, para caracterizar al Modelo de Tiempo completo como una mejor alternativa para la educación primaria.

Observado teóricamente los elementos que lo conforman y caracterizan podría pensarse, que es el modelo ideal de la educación para resolver los problemas que aquejan a nuestro país y su proyección hacia el futuro.

Sin embargo, su operatividad, no ha logrado que las escuelas adherida a él, observen una diferencia notable al compáraseles con el resto de las escuelas del mismo nivel educativo.

Este hecho obedece a muchas y variadas circunstancias, que van desde el conocimiento y tratamiento de sus elementos por parte de los Apoyos Técnicos destinados por la autoridad para darles difusión a partir de la incorporación de cada una de las escuela, hasta la manera en como son asimilados, difundidos por los Directores de las escuelas y llevados a la práctica por los docentes en su salón de clase.

Circunstancias que se derivan de lo ya citado anteriormente, el grado de involucramiento de las personas con el trabajo que realiza.

La actuación del Director de la escuela es fundamental para estimular y dirigir el desempeño de los docentes a su cargo, pues es el que propicia la organización de las actividades que se realizan en el plantel.

Buscando promover resultados mejores en el servicio educativo que se brinda en estos planteles, la autoridad educativa ha realizado varias modificaciones en las estrategias que se proponen para la conducción de los procesos de enseñanza aprendizaje sin considerar la valoración de los aciertos y dificultades de las acciones practicadas, propiciando la dilapidación de los procesos educativos en una amplia gama de situaciones de aprendizaje que son justificados en razón de los contextos escolares y los participantes del proceso educativo.

Es durante la gestión de la actual administración educativa, que se propone en primera instancia a las Escuelas de Tiempo Completo, un nuevo currículo basado en el desarrollo de competencias, que sin menoscabo de los propósitos establecidos en El Plan y Programas de estudios para la educación primaria, pretende fortalecer en los niños, sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, y valores que resultan necesarios para su interacción con el medio físico y sociocultural que los circunda, para contribuir en la solución de los problemas que en él se presentan y enfrentar los cambios que se prevén para el porvenir a consecuencia del avance acelerado de la tecnología. Es decir, prepararlos para la vida.

Al mismo tiempo, se incorpora una nueva propuesta metodológica definida en los Proyectos de Aula, la cual, que es la estrategia sugerida para dar operatividad al currículo basado en el desarrollo de competencias.

Ambas propuestas, el currículo por competencias y los Proyectos de Aula, se hayan debidamente sustentadas, tanto políticamente, como con elementos teórico-pedagógicos que reconocen la importancia de la participación de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes.

Sin embargo con un afán paternalista, por parte de la autoridad, se ha tratado de imponer su práctica en los planteles escolares, motivando la resistencia de los profesores a ejecutar una estrategia metodológica que se les presenta veladamente como propuesta, pero que sin embargo se propicia la supervisión de sus actividades para observar su operatividad.

Ante tales circunstancias, los profesores echan mano de la simulación, pues a pesar de haber asimilado en su mayoría las características teóricas tanto del Currículo por competencias, como de los Proyectos de Aula, sus prácticas educativas continúan siendo organizadas como tradicionalmente lo hacían, con la salvedad del manejo del vocabulario y de las concepciones teóricas, que dan muestra del conocimiento que tienen de ambas propuestas.

Una excepción la representan, aquellos docentes que dispuestos a enfrentar el cambio, incorporan a su labor las nuevas propuestas verificando su asertividad en el proceso formativo de los alumnos y que consideran que la incorporación de ellas a su práctica educativa representa el fortalecimiento de su labor docente.

Los resultados obtenidos a través de las evaluaciones externas que se realizan a las escuelas, no resultan representativos del trabajo que los docentes realizan al interior de los planteles, son cifras frías, resultantes de un estándar que sólo mide un aspecto de las actividades que en las escuelas se realiza, aún así pueden dar muestra de la evolución que se ha propiciado en el trabajo docente ya que en porcentaje las escuelas de tiempo completo ocupan un promedio superior al 70% de las escuelas regulares del mismo nivel educativo.

Este referente puede bastar para valorar las acciones de los docentes que aún negándose a operar las metodologías propuestas, buscan estrategias alternativas para cumplir con su misión, la de lograr el desarrollo integral de sus alumnos.

PROPUESTA

A partir de los hechos mencionados, se considera que es importante inmiscuir a los profesores en la organización de las prácticas educativas que desarrollan en las aulas.

Reconocer su capacidad y preparación profesional para propiciar su compromiso e interés por planear, desarrollar y evaluar sus propias estrategias didácticas.

Considerar que los docentes, al igual que los alumnos, de la época actual han evolucionado, al no contentarse con ser ejecutores de los métodos de enseñanza impuestos, que son capaces de confrontan a la autoridad para hacer valer sus puntos de vista y sea reconocido el esfuerzo que realiza día con día para desarrollar de la manera más eficiente su labor educativa.

Por todo esto, se propone conducir a los docentes de cada una de las Primarias de Tiempo Completo a que en colegiado reflexionen sobre las ventajas de desarrollar el Taller Pedagógico como método de enseñanza, y seguir la metodología para planear sus actividades, característica de los Proyectos de Aula, para que éstos correspondan tanto a los intereses de sus alumnos como al ámbito escolar en el cual se desempeñan.

Utilizar los espacios de asesoría y capacitación con que cuentan, para organizar la planeación de los Proyectos de Aula, acordar las actividades que los integren y desarrollar estrategias para su evaluación y seguimiento.

Aprovechar a los Apoyos Técnico Pedagógicos de las distintas dependencias para que funjan como tutores y guías de los trabajos de planeación, seguimiento y evaluación que desarrollen los colegiados de cada primaria de Tiempo Completo, en torno a sus Proyectos de Aula.

Promover la inclusión de todos los participantes, para provocar su disposición y responsabilidad en la construcción de los Proyectos así como su compromiso para utilizarlos y evaluar sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AFSEF., DGEF., DPSDE., Normatividad de horarios para la impartición de la Educación Física en los niveles educativos u modalidades. Agosto 2006-2007.

AGUIRRE Lora, María Esther. Tramas y espejos, los constructores de historias de la educación; ESU, México, 1999

ÁLVAREZ de Zayas, Carlos. Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación; Félix Varela, La Habana, 1998

La escuela en la vida; La Habana, MES, 1993

AUSUBEL Novak, Hanesian. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo; Trillas, México, 1996

BARABTARLO y Zedansky, Anita. Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores; Centro de investigaciones y servicios educativos, UNAM, México, 1995

BEUCHOT, Mauricio. Tratado de hermenéutica analógica; México: UNAM, 1997

CANFUX, Verónica. Tendencias pedagógicas contemporáneas; Fondo editorial corporación universitaria Ibagué, Colombia, 1996

BISQUERRA Alzina, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa; La Muralla, Madrid, 2004. Pág. 74

CHÁVEZ, Justo. Actualidad de las tendencias Educativas; ICCP, MINED, Impresión ligera, 1999

COLL Salvador, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento; Paidós, México, 1997

Psicología y currículum; Paidós, México, 1997

COLLAZO Delgado, Basilia y María Puentes Albá. La orientación en la actividad pedagógica; Pueblo y Educación, 1992

CSEP. Documento Los Proyectos de Aula; 2003

CSEP. Modelo Educativo, Escuelas de Tiempo Completo, Orientaciones Técnicas; 2005-2006

DOLLE, Jean-Marie. Para comprender a Jean Piaget, Trillas, México, 1993.

GÓMEZ I., Raúl. Método de Proyectos para la Construcción del Conocimiento; México, 2003

GONCZI, Andrew. Problemas relacionados con la implantación de la educación basada en competencias; ANUIES, México, 1997

GUEVARA Niebla, Gilberto, Familia-escuela, un puente indispensable; Educación 2000, México 1996

HELLER, Agnes. Sociología De La Vida Cotidiana; Península, México, 2000

LACUEVA, Aurora. La enseñanza por proyectos: ¿Mito o Reto?; En Revista Iberoamericana de Educación No. 16, España, 1995

LEÓN VEGA, Emma. Usos Y Discursos Teóricos Sobre La Vida Cotidiana; Anthropos, México, 1996

LEÓN VEGA, Emma. El Tiempo Y El Espacio En Las Teorías Modernas Sobre La Cotidianeidad; Anthropos, México, 1999

LÓPEZ Calleja Silvia. Algunas formas de trabajo individual y colectivo con los menores que asisten a las escuelas para la educación de alumnos con trastornos de la conducta; Pueblo y Educación, La Habana, 1983

MOLINA, Alicia. Antología, Dialogo e interacción en el Proceso Pedagógico; El Caballito, México 1985

- MEIER Artur. Sociología de la educación; Ciencias Sociales, La Habana, 1984
- Ministerio de Educación. Sugerencias para la formulación del Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa del establecimiento educacional; El Reloj, Pehuén Editores, Chile, 2002
- ORTEGA, Rosario. Jugar y Aprender; DIADA, México, 1999
- Poder Ejecutivo Nacional. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; México, 1992
- Poder Ejecutivo Nacional. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Porrúa, México, 2000
- QUINTANA José. Teoría de la Educación; Dykinson, Madrid, 1988
- Por una Pedagogía Humanista; Dykinson, Madrid, 1996
- SEP. Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal; SSADF, DGOSE, CSEP, 2004-2005
- SEP. La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 1995
- SEP. Libro para el maestro Educación Artística, Primaria; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 2000
- SEP. Programa de desarrollo Educativo 1995-2000; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 1996
- SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México, 2001
- SEP. Proyecto de Integración Educativa; Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, 2000.
- SEP. Plan y Programas de estudio 1993, Educación Básica, Primaria; Fernández editores, 1994
- SEP. Escuelas de Tiempo Completo; Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Dirección de Educación Primaria, 1995

SEP. Rotafolio para las pláticas con padres de familia, Escuelas de Tiempo Continuo y Tiempo Discontinuo; Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Dirección de Educación Primaria, 1997

SEP. Escuelas de Tiempo Completo (Horario Continuo y Discontinuo) y Tiempo prolongado; Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Dirección de Educación Primaria, 1997-1998

SEP. Escuelas de Tiempo Completo, Nueva Incorporación; Coordinación Sectorial de Educación Primaria, Agosto 1999

Taller Apoyo Curricular Escuelas de Tiempo Completo; 1999

Primaria de Tiempo Completo; marzo 2001

Escuelas Primarias de Tiempo Completo, Curso Nueva Incorporación, Antología; 2002-2003

Modelo Educativo: Escuelas de Tiempo Completo; 2002-2003

VARONA, Enrique José. Trabajo sobre educación y enseñanza; Pueblo y Educación, 1992, La Habana, 1994

WOODS, Meter. La Etnografía Y El Maestro; ESU, México 2002

ANEXOS

ANEXO 1

LOS DATOS LISTADOS SE OBTUVIERON DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR (**SIME**) EN LA SECCIÓN OPORTUNIDAD DE MEJORA, COLUMNA ALUMNOS EVALUADOS Y DE LA SECCIÓN OPORTUNIDAD DE MEJORA, 6º AÑO GLOBAL.

Notas:

- ❖ Cuando los valores, sean iguales a cero, indican que son escuelas con alumnos de alto rendimiento.
- ❖ Entre más alto sea el porcentaje, mayor es el número de alumnos de bajo rendimiento.
- ❖ Los espacios sombreados corresponden a las escuelas que no se evaluaron.

Delegación Álvaro obregón						
No total de escuelas primarias	159	No. Total de escuelas de tiempo completo	6	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	3.80%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el distrito federal	Año de incorporación al Modelo
1.	ALBERTO LENZ	0	2	54.5	206	1998-1999
2.	AMISTAD MUNDIAL	6.1	28	49	342	1997-1998
3	MELCHOR MUZQUIZ	7.1	41	33.3	952	1998-1999
4.	MATILDE ACOSTA	7.9	44	53.9	218	1995-1996
5.	LUXEMBURGO	8.1	47	47.3	391	1998-1999
6.	ESPERANZA VILLASANA HEREDIA	20.4	120			2002-2003

Delegación Azcapotzalco						
No total de escuelas primarias	135	No. Total de escuelas de tiempo completo	10	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	7.4%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el distrito federal	Año de incorporación al Modelo
1.	MAESTRO JOSE VASCONCELOS	5.7	20	37.1	777	1997-1998
2.	PRESIDENTES DE MEXICO	6.9	30	39.7	660	1999-2000
3.	13 DE SEPTIEMBRE DE 1847	8.1	37			1997-1998
4.	EMPERADOR CUAUHTEMOC	11.1	59			1999-2000
5.	AMALIA GONZALEZ CABALLERO	11.6	66	44.2	488	1995-1996
6.	PROFR LEOPOLDO KIEL	11.8	68			1995-1996
7.	GENERAL FELIPE ANGELES RAMIREZ	15.1	81	34.1	928	1998-1999
8.	GRAL ADALBERTO TEJEDA	15.9	84	37.1	777	1998-1999
9.	MARIANO MATAMOROS	28.9	115			2000-2001
10.	REPUBLICA DE COREA	33.3	120			1999-2000

Delegación Benito Juárez						
No total de escuelas primarias	58	No. Total de escuelas de tiempo completo	12	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	20.6%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	REPUBLICA DE PARAGUAY	0	5	43.5	516	1999-2000
2.	JONAS EDWARD SALK	2.4	7	56.1	180	1999-2000
3.	LEONISMO INTERNACIONAL	2.6	9	55.1	200	1999-2000
4.	CHIPRE	3.7	13	51.9	267	1997-1998
5.	LIC LUIS CABRERA	6.5	24	47.8	371	1998.1999
6.	CENTRO URBANO PRESIDENTE ALEMAN	8.5	33	40.4	624	2003-2004
7.	DR MARIANO AZUELA	10	36			1999-2000
8.	REINO UNIDO DE LA GRAN BRETAÑA	10.9	38	41.8	572	1997-1998
9.	JOSE MARTI	11.9	41	40.5	617	2000-2001
10.	AMADO NERVO	12	42	34	934	1997-1998
11.	JESUS GONZALEZ ORTEGA	12	43	40	637	1997-1998
12.	PEDRO MARIA ANAYA	29	55			1997-1998

Delegación Cuajimalpa de Morelos						
No total de escuelas primarias	39	No. Total de escuelas de tiempo completo	2	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	5.1%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	INVESTIGACION EDUCATIVA	13.8	18			1997-1998
2.	BENITO JUAREZ	16.1	25			1995-1996

Delegación Cuauhtémoc						
No total de escuelas primarias	159	No. Total de escuelas de tiempo completo	9	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	5.6%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	PROFRA GUADALUPE MAYOL DE GONZALEZ	3.4	9	34.5	906	2000-2001
2.	ESTADO DE COAHUILA	4.3	12	39.1	688	2003-2004
3.	FRANCISCO GONZALEZ BOCANEGRA	5.3	16			1997-1998
4.	SARA MANZANO	5.5	17	34.5	907	2003-2004
5.	BENITO JUAREZ	5.9	24			2001-2002
6.	FRAY MELCHOR DE TALAMANTES	8.9	43	47.7	378	2003-2004
7.	EL PENSADOR MEXICANO	13	61	52.6	247	1998-1999
8.	VALENTIN ZAMORA OROZCO	16.7	85			2000-2001
9.	FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS	30	121			2003-2004

Delegación Coyoacán											
No total de escuelas primarias		122		No. Total de escuelas de tiempo completo		7		Porcentaje de escuelas de tiempo completo		5.7%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora		Lugar obtenido en la Delegación		Porcentaje de alumnos avanzados		Lugar obtenido en el D. F.		Año de incorporación al Modelo	
1.	PROFRA SUSANA ORTIZ SILVA	5		30		40		638		1997-1998	
2.	REPUBLICA ITALIANA	6.8		42		49.2		336		1999-2000	
3.	MAESTRO RICARDO SALGADO CORRAL	7		46		59.6		135		1997-1998	
4.	PROFR GABRIEL LUCIO ARGUELLES	9.7		59						1997-1998	
5.	PROFR RUBEN VIZCARRA CAMPOS	10.5		68		44.2		923		1995-1996	
6.	CENTENARIO DE JUAREZ	12.5		78						2002-2003	
7.	LIC GABRIEL RAMOS MILLAN	15.4		88						1999-2000	

Delegación Gustavo A. Madero											
No total de escuelas primarias		346		No. Total de escuelas de tiempo completo		27		Porcentaje de escuelas de tiempo completo		7.8%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora		Lugar obtenido en la Delegación		Porcentaje de alumnos avanzados		Lugar obtenido en el D. F.		Año de incorporación al Modelo	
1.	DIEGO RIVERA BARRIENTOS	1.5		9		66.2		71		2000-2001	
2.	PROFRA CONSUELO MARTINEZ DE CUERVO	3.1		17		55.4		194		1998.1999	
3.	KUKULKAN	5.7		53		58.5		146		1995-1996	
4.	RAMON LOPEZ VELARDE	5.8		55		38.5		716		2002-2003	
5.	ANDRES IDUARTE	6		60		51.8		272		1998.1999	
6.	JUAN RUIZ DE ALARCON	6.1		64						1997-1998	
7.	LORENZO PEDRERO PADILLA	8.3		95		41.7		579		2000-2001	
8.	FRANCISCO HERNANDEZ MERCADO	9.4		115						1997-1998	
9.	PROFR ANTONIO I DELGADO CASARRUBIAS	9.4		117		50.9		294		1997-1998	
10.	LUIS ENRIQUE ERRO	10		129		36		823		2001-2002	
11.	PROFR ENRIQUE VAZQUEZ ISLAS	10		130		52.9		238		1999-2000	
12.	MOCTEZUMA ILHUICAMINA	10.2		132		61		116		2000-2001	
13.	PROFR JESUS ROMERO FLORES	10.5		138		52.6		248		1995-1996	
14.	JOSE REVUELTAS	11.6		150		46.5		416		1999-2000	
15.	PROFR JOSE MARIA BONILLA	12.5		161		37.5		756		1995-1996	
16.	PROFR FRANCISCO NAVA BAQUELOS	12.9		166						1996-1997	
17.	LA PRENSA	16.1		212		37		780		2002-2003	
18.	MANUEL AVILA CAMACHO	16.2		213						1996-1997	
19.	PROFRA JUSTINA GONZALEZ MARTINEZ	16.4		216						1995-1996	
20.	JOSE CLEMENTE OROZCO	17.9		237						2004-2005	
21.	DR ATL	18.7		245						2000-2001	
22.	PROFR QUINTIL GOMEZ ALVAREZ	18.9		248						1999-2000	

23.	MARTIRES DE URUAPAN	19.5	254			1999-2000
24.	PROFR FRANCISCO DE LA MAZA CUADRA	19.7	257			2001-2002
25.	RICARDO REYES	23.1	281			2000-2001
26.	JUAN PABLO GALEANA	24.7	291			2001-2002
27.	PROFRA MA DE JESUS SANTA OLALLA LOPEZ	38.1	324			2001-2002

Delegación Iztaacalco						
No total de escuelas primarias		No. Total de escuelas de tiempo completo		Porcentaje de Escuelas de Tiempo Completo		
114		11		9.6%		
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	LIC ALFREDO V BONFIL	1.6	6	46.9	405	1998.1999
2.	BENITO FENTANES	3	9	51.5	280	1995-1996
3.	PROFRA ROSA NAVARRO	3.4	12	69	50	1995-1996
4.	PRESIDENTE PLUTARCO ELIAS CALLES	3.7	13	48.1	364	1999-2000
5.	AURELIO MANRIQUE	10.9	53	40	643	1996-1997
6.	JESUS MASTACHE ROMAN	11.8	60			1995-1996
7.	MAESTRO MANUEL M CERNA CASTELAZO	12.7	61			1995-1996
8.	IGNACIO ZARAGOZA	14	69			1998.1999
9.	CALMECAC	14.7	71	49.3	334	1996-1997
10.	REPUBLICA COSTA DE MARFIL	14.9	72			1998.1999
11.	MEXICANAS ILUSTRES	20.8	91			1995-1996

Delegación Magdalena Contreras						
No total de escuelas primarias		No. Total de escuelas de tiempo completo		Porcentaje de escuelas de tiempo completo		
52		2		3.8%		
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	PROCESERES DE LA REFORMA	6	6	44	499	1999-2000
2.	GUADALUPE FLORES ALONSO	6.6	8	44.7	476	1997-1998

Delegación Miguel Hidalgo						
No total de escuelas primarias		No. Total de escuelas de tiempo completo		Porcentaje de escuelas de tiempo completo		
89		8		8.9%		
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	FRANCISCO SARABIA	1.8	7	76.8	25	1999-2000
2.	REPUBLICA DE HAITI	4.2	11			1997-1998
3.	LUIS CASTILLO LEDON	5.2	14	37.9	738	1997-1998
4.	PROFR SABINO RODRIGUEZ	7.5	21	46.3	424	1999-2000
5.	FRANCISCO GOITIA	11.4	37	52.3	260	1999-2000
6.	FRAY FRANCISCO APARICIO	11.6	38			1999-2000
7.	CENTRO ESCOLAR MEXICO	12.2	40			1995-1996
8.	MIGUEL HIDALGO	12.8	43	48.9	348	2001-2002

Delegación Tlalpan						
No total de escuelas primarias	118	No. Total de escuelas de tiempo completo	3	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	2.5%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	UCRANIA	4.1	17	46.9	406	1998.1999
2.	JOSE AZUETA	7.8	40	49.4	331	1995-1996
3.	LUIS DE LA BRENA	16	77			1995-1996

Delegación Venustiano Carranza						
No total de escuelas primarias	141	No. Total de escuelas de tiempo completo	10	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	7.0%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	REPUBLICA DE NIGERIA	1.5	7	78.5	20	1998.1999
2.	ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	1.7	8	73.3	32	2000-2001
3.	FRANCISCO DE P MIRANDA	2	9	67.3	64	1998.1999
4.	CEYLAN	5.4	24	57.1	164	1998.1999
5.	ANGEL DE CAMPO	7.9	40	65.8	77	2001-2002
6.	ESTADOS UNIDOS DE AMERICA	8.2	43	41	603	1999-2000
7.	CINCO DE MAYO	10.5	57	36.8	786	2002-2003
8.	ESTADO DE PUEBLA	11.6	63			1998.1999
9.	MARGARITA DE GORTARI DE SALINAS LOZANO	34.1	125			1995-1996
10.	MARRUECOS	45.7	131			1997-1998

Delegación Xochimilco						
No total de escuelas primarias	80	No. Total de escuelas de tiempo completo	1	Porcentaje de escuelas de tiempo completo	1.2%	
Nombre de la escuela		Porcentaje en la oportunidad de mejora	Lugar obtenido en la Delegación	Porcentaje de alumnos avanzados	Lugar obtenido en el D. F.	Año de incorporación al Modelo
1.	ANDRES DELGADO EL GIRO	3.8	10	61.5	115	1999-2000

ÁLVARO OBREGÓN

1. 1.6- AMISTAD MUNDIAL



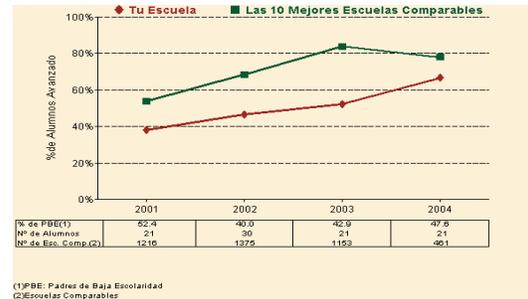
2. 2.6- LUXEMBURGO



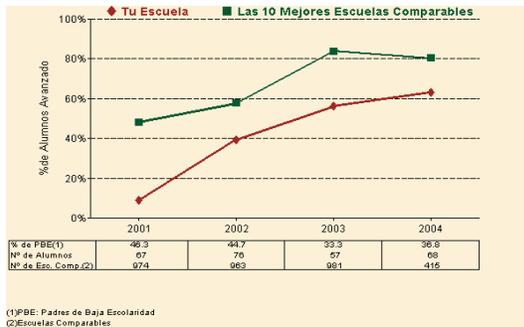
3. 3.6 - MELCHOR MUZQUIZ



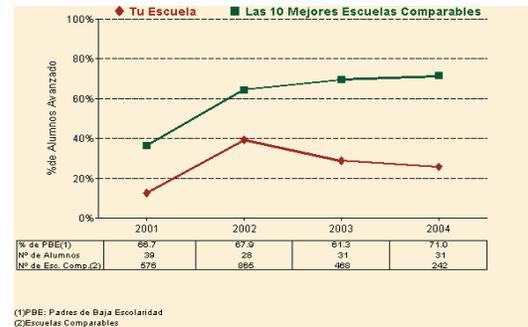
3. 4.6.- ALBERTO LENZ



5. 5.6.- MATILDE ACOSTA



6. 6.6.- ESPERANZA VILLASANA HEREDIA

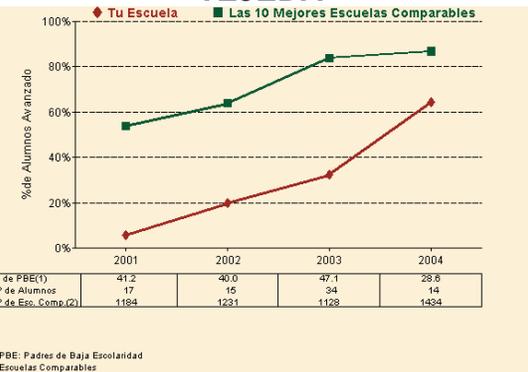


AZCAPOTZALCO

7. 1.10PROFR LEOPOLDO KIEL



8. 2.10.- GRAL ADALBERTO TEJEDA



9. 3.10.- REPUBLICA DE COREA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

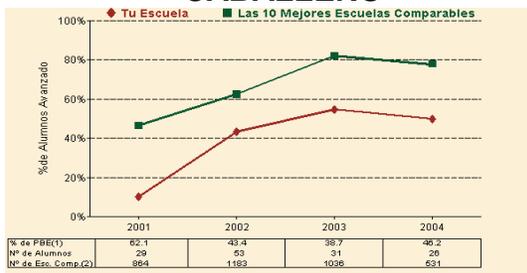
11. 5.10.- GENERAL FELIPE ANGELES RAMIREZ



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

13. 7.10.- AMALIA GONZALEZ CABALLERO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

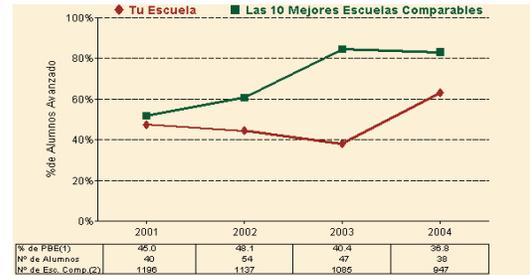
15. 9.10.- MARIANO MATAMOROS



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

10. 4.10.- PRESIDENTES DE MEXICO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

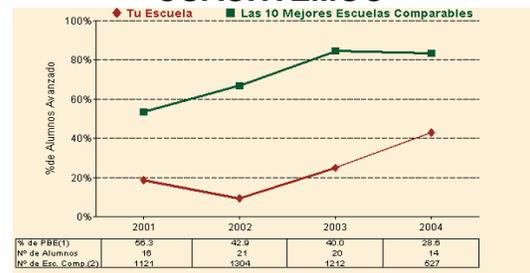
12. 6.10. 13 DE SEPTIEMBRE DE 1847



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

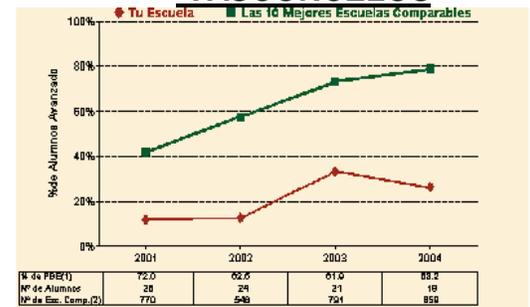
14. 8.10.- EMPERADOR CUAUHEMOC



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

16. 10.10.- MAESTRO JOSÉ VASCONCELOS



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

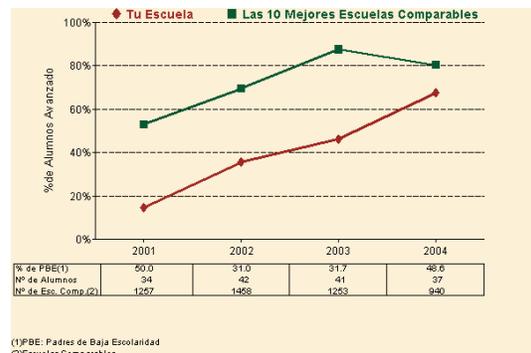
(2)Escuelas Comparables

ENITO JUÁREZ

17. 1-12.- REPÚBLICA DE PARAGUAY



18. 2.12.- LIC LUIS CABRERA



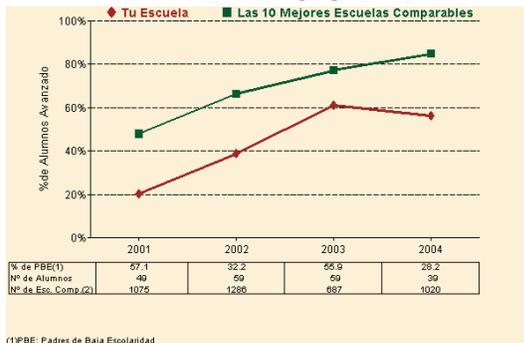
19. 3.12.- JOSE MARTI



20. 4.12.- JONAS EDWARD SALK



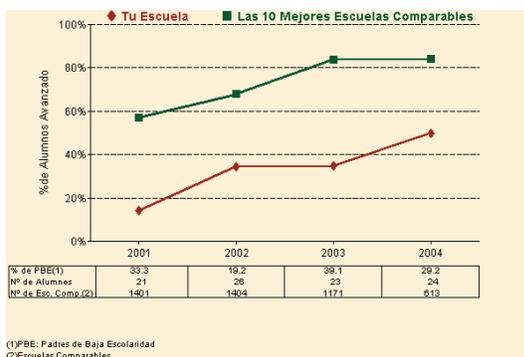
21. 5.12.- LEONISMO INTERNACIONAL



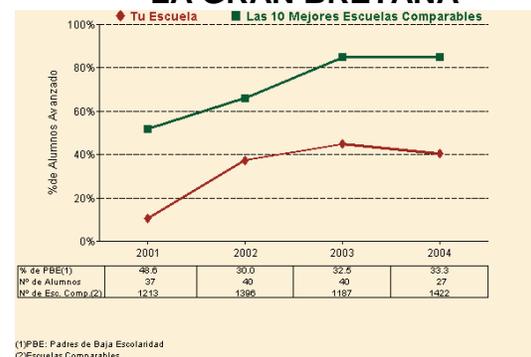
22. 6.12.- CHIPRE



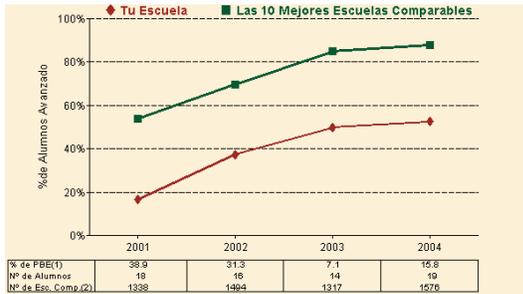
23. 7.12.- DR MARIANO AZUELA



24. 8.12.-REINO UNIDO DE LA GRAN BRETAÑA

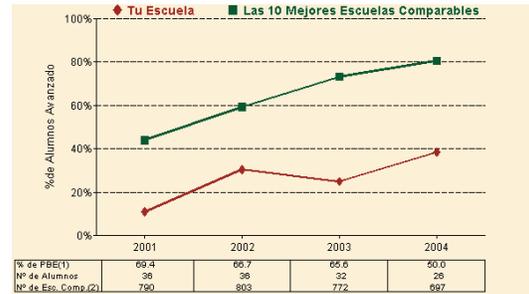


25. 9.12.- JESUS GONZALEZ ORTEGA



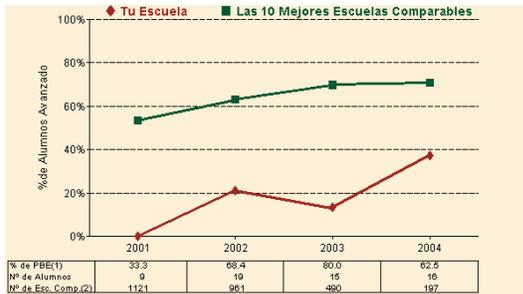
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

26. 10.12.- AMADO NERVO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

27. 11.12.- PEDRO MARIA ANAYA

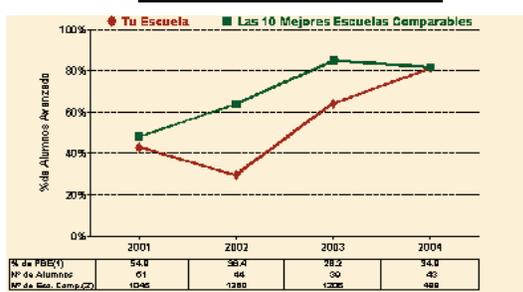


(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

28. 12.12.- CENTRO URBANO PRESIDENTE ALEMAN

La escuela no tiene un análisis porque no hay disponible más de un año de datos validos.

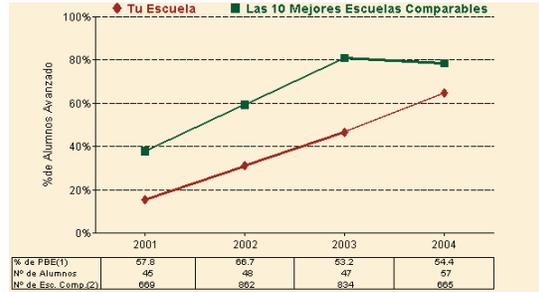
29. 1.7.- MAESTRO RICARDO SALGADO CORRAL



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

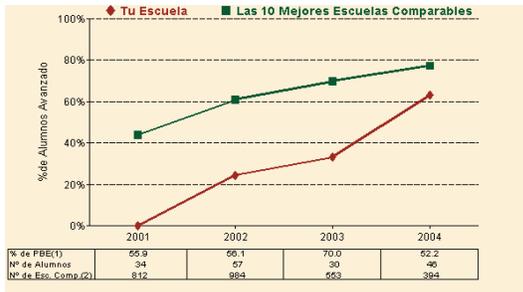
COYOACÁN

30. 2.7.- REPUBLICA ITALIANA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

31. 3.7.- PROFR RUBEN VIZCARRA CAMPOS



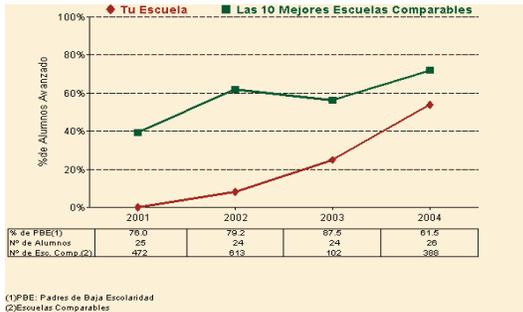
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

32. 4.7.- PROFRA SUSANA ORTIZ SILVA

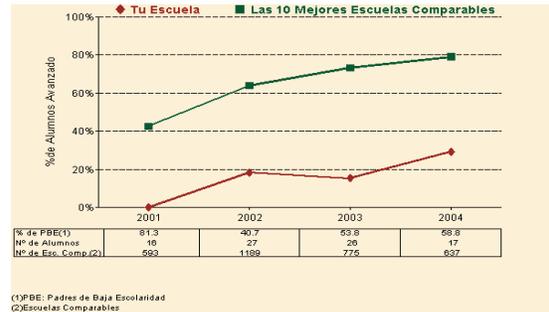


(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

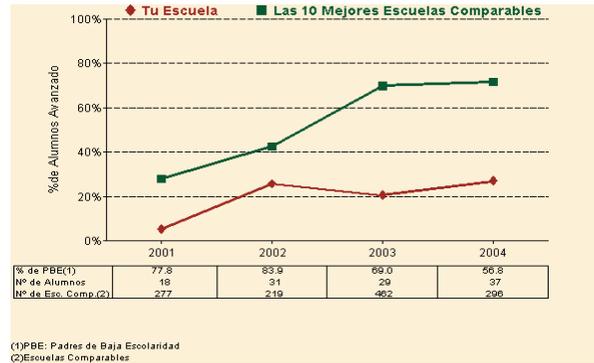
33. 5.7.- PROFR GABRIEL LUCIO ARGUELLES



34. 6.7.- LIC GABRIEL RAMOS MILLAN

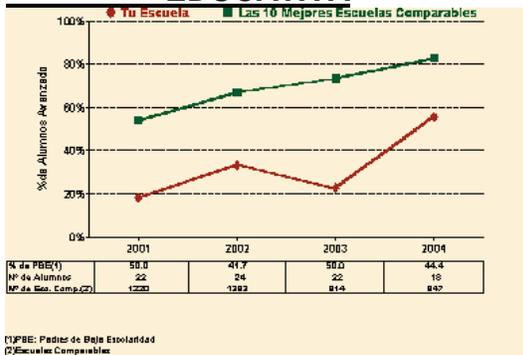


35. 7.7.- CENTENARIO DE JUAREZ

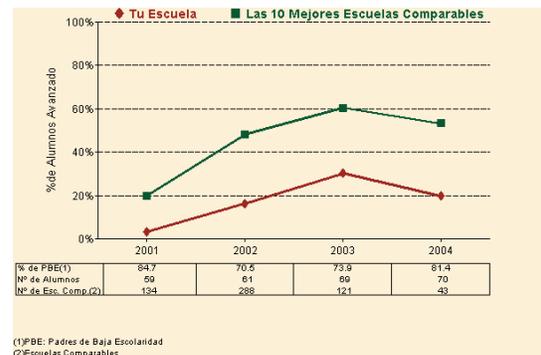


CUAJIMALPA DE MORELOS

36. 1.2.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

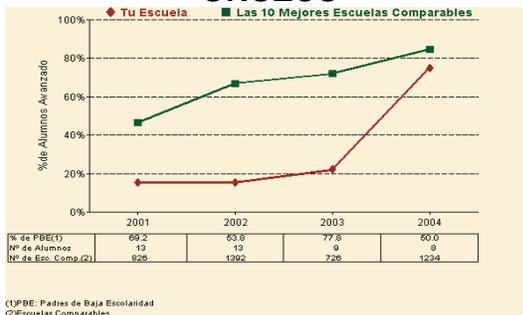


37. 2.2.- BENITO JUAREZ



CUAUHTÉMOC

38. 1.9.- VALENTIN ZAMORA OROZCO



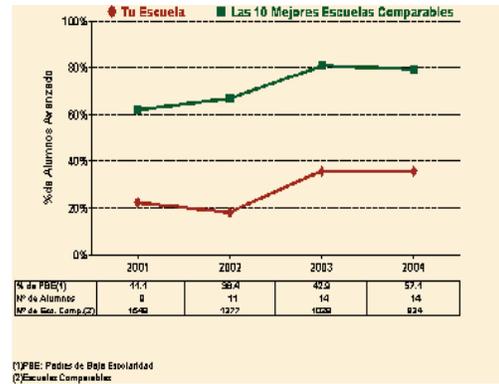
39.2.9.- FRAY MELCHOR DE TALAMANTES



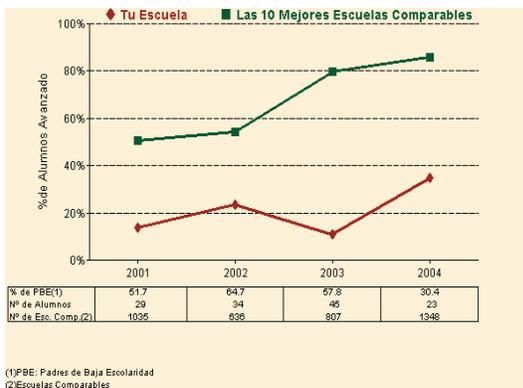
40. 3.9.- ESTADO DE COAHUILA



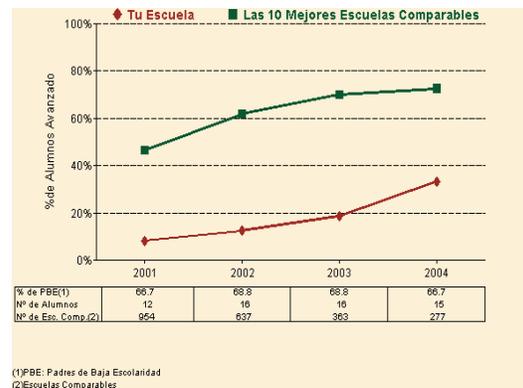
41. 4.9.-GUADALUPE MAYOL DE GONZÁLEZ



42. 5.9.- EL PENSADOR MEXICANO



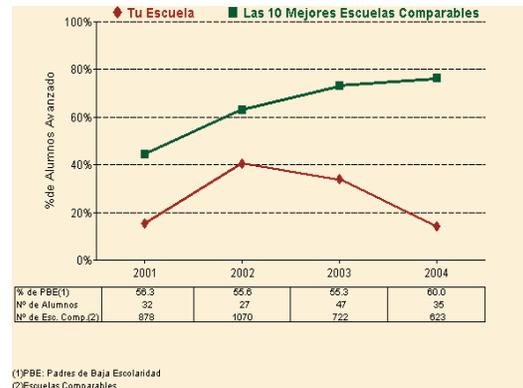
43. 6.9 FRANCISCO GONZALEZ BOCANEGRA



44. 7.9.- FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS



45. 8.9.- SARA MANZANO

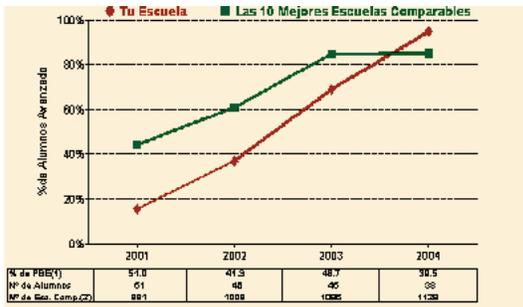


46. 9.9.- BENITO JUAREZ

La escuela no tiene un análisis porque no hay disponible más de un año de datos validos.

GUSTAVO A. MADERO

47. 1.27.- MOCTEZUMA ILHUICAMINA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

49. 3.27.- PROFRA CONSUELO MARTINEZ DE CUERVO



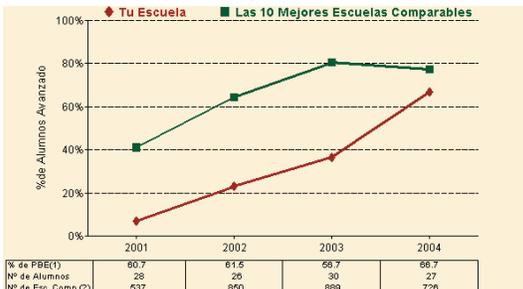
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

51. 5.27.- LORENZO PEDRERO PADILLA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

53. 7.27.- PROFR JOSE MARIA BONILLA



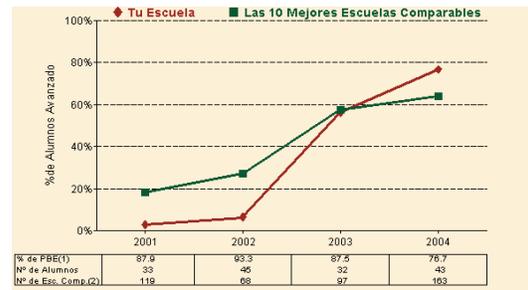
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

48. 2.27.- DIEGO RIVERA BARRIENTOS



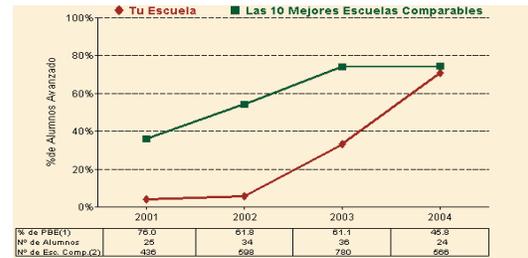
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

50. 4.27.- JOSE REVUELTAS



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

52.6.27.- PROFR QUINTIL GOMEZ ALVAREZ



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

54. 8.27.- MANUEL AVILA CAMACHO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

55. 9.27.- FRANCISCO HERNANDEZ MERCADO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

57. 11.27.- PROFR FRANCISCO NAVA BAÑUELOS



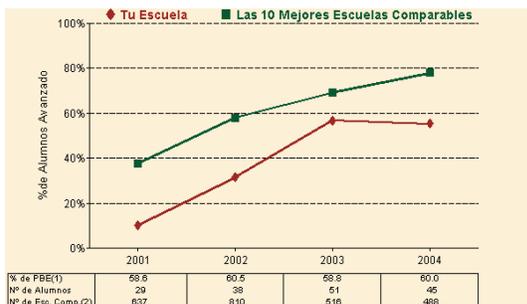
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

59. 13.27.- KUKULKAN



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

61. 15.27.- PROFR ENRIQUE VAZQUEZ ISLAS



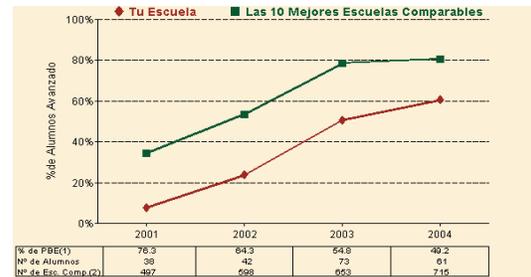
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

56. 10.27.- LA PRENSA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

58. 12.27.- ANDRES IDUARTE



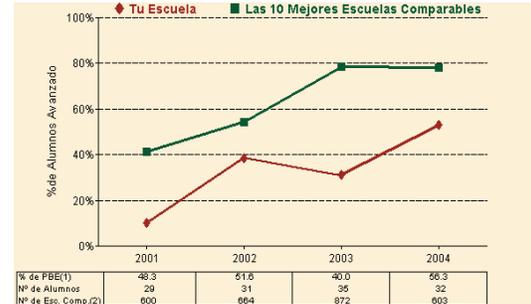
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

60. 14.27.- PROFR JESUS ROMERO FLORES



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

62. 16.27.- MARTIRES DE URUPAN



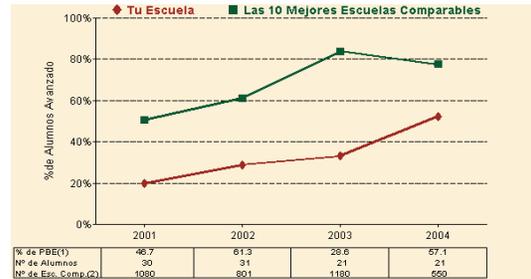
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

63. 17.27.- PROFRA JUSTINA GONZALEZ MARTINEZ



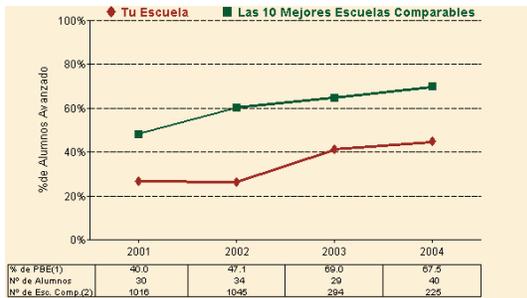
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

64. 18.27.- JUAN RUIZ DE ALARCON



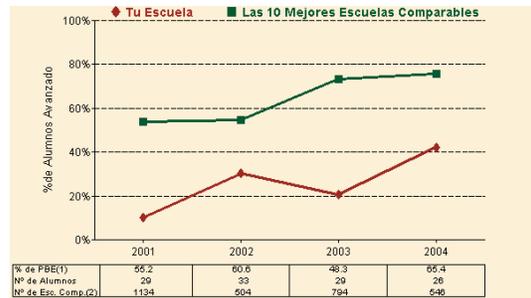
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

65. 19.27.- RAMON LOPEZ VELARDE



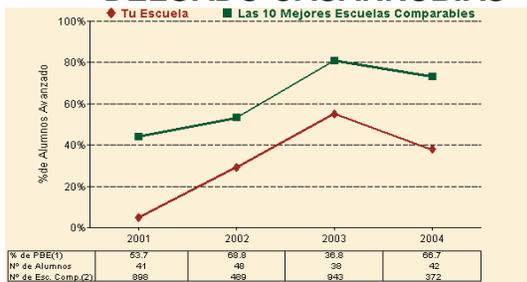
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

66. 20.27.- JOSE CLEMENTE OROZCO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

67. 21.27.- PROFR ANTONIO I DELGADO CASARRUBIAS



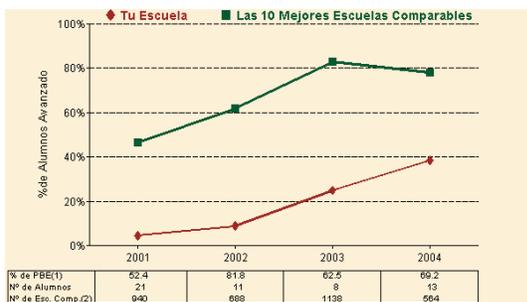
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

68. 22.27.- DR ATL



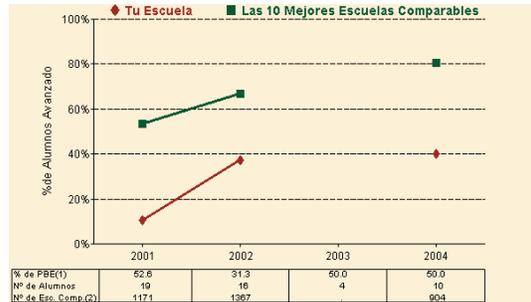
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

69. 23.27.- RICARDO REYES



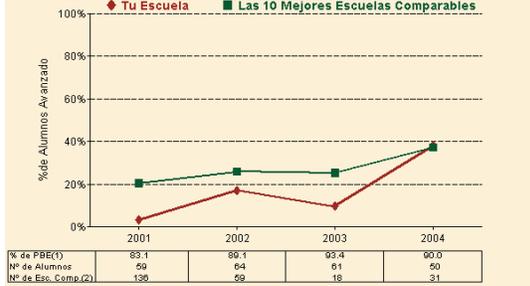
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

70. 24.27.- PROFRA MA DE JESUS SANTA OLALLA LOPEZ



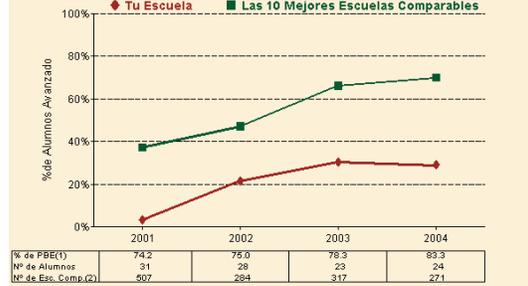
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

71. 25.27.- JUAN PABLO GALEANA



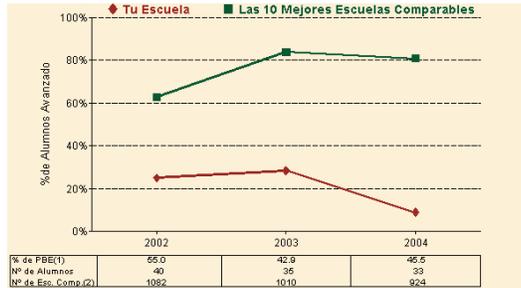
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

72. 26.27.- LUIS ENRIQUE ERRO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

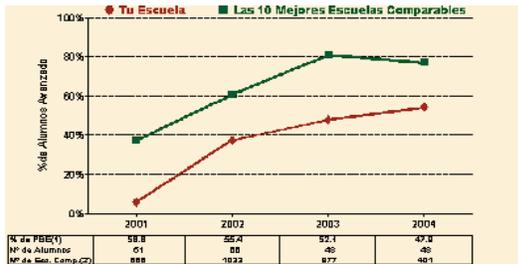
73. 27. 27.- PROFR FRANCISCO DE LA MAZA CUADRA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

IZTACALCO

74. 1.11.- LIC. ALFREDO V. BONFIL



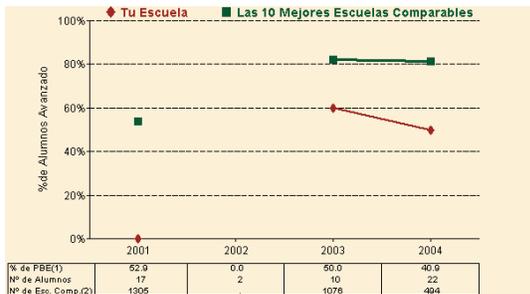
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

75. 2.11.- CALMECAC



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

76. 3.11.- BENITO FENTANES



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

77. 4.11.- REPUBLICA COSTA DE MARFIL



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

78. 5.11- IGNACIO ZARAGOZA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

80. 7.11.- PRESIDENTE PLUTARCO ELIAS CALLES



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

82. 9.11.- MEXICANAS ILUSTRES



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

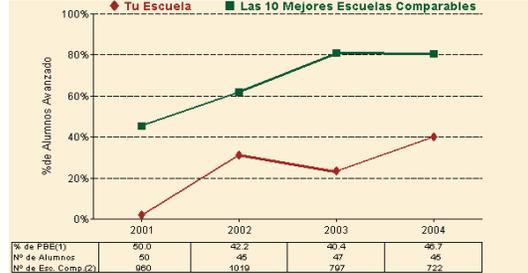
MAGDALENA CONTRERAS

85. 1.2.- PRÓCERES DE LA REFORMA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

79. 6.11.- MAESTRO MANUEL M. CERNA CASTELAZO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

81. 8.11.- AURELIO MANRIQUE



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

83. 10.11.- JESUS MASTACHE ROMAN

La escuela no tiene un análisis porque no hay disponible más de un año de datos validos

84. 11.11.- PROFRA ROSA NAVARRO

La escuela no tiene un análisis porque no hay disponible más de un año de datos validos

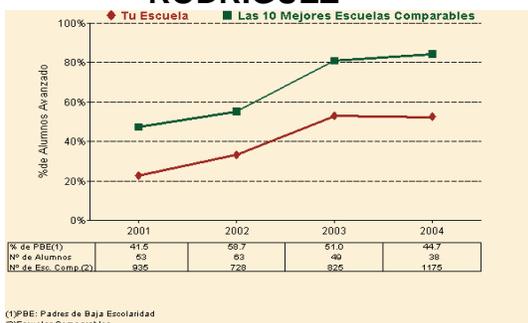
86. 2.2.- GUADALUPE FLORES ALONSO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

MIGUEL HIDALGO

87. 1.8.- PROFR SABINO RODRIGUEZ



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

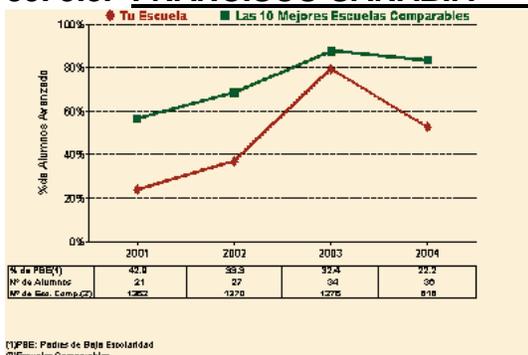
88.2.8.- FRAY FRANCISCO APARICIO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

89. 3.8.- FRANCISCO SARABIA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

90. 4.8.- MIGUEL HIDALGO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

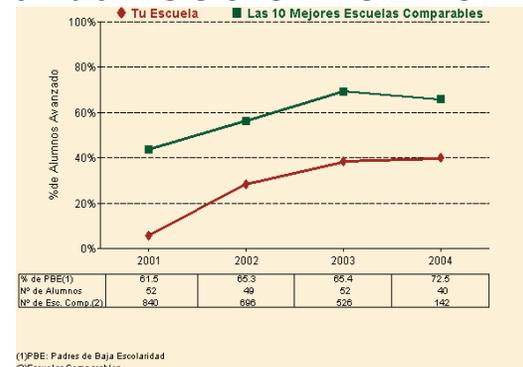
91. 5.8.- FRANCISCO GOITIA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

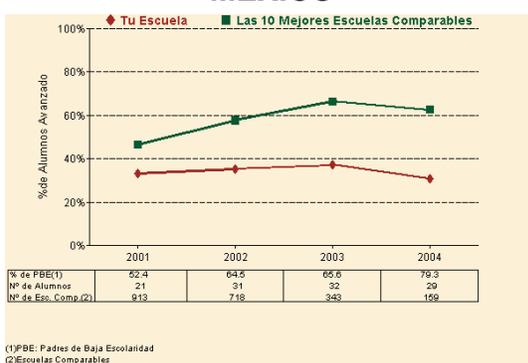
92. 6.8.- LUIS CASTILLO LEDON



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

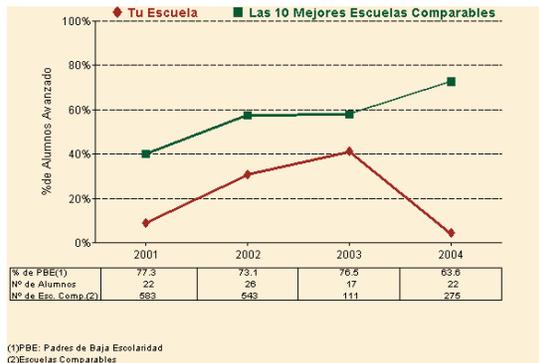
93. 7.8.- CENTRO ESCOLAR MEXICO



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

94. 8.8.- REPUBLICA DE HAITI

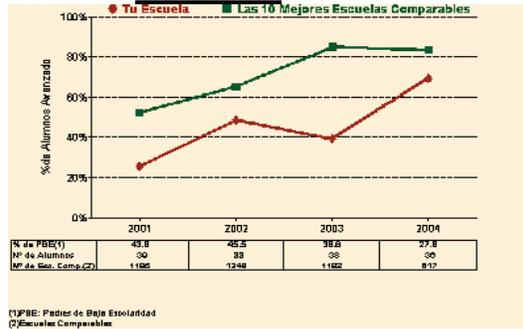


(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad

(2)Escuelas Comparables

TLALPAN

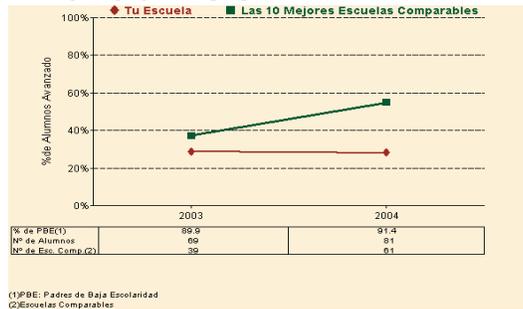
95. 1.3.- UCRANIA



96.- 2.3.- JOSE AZUETA

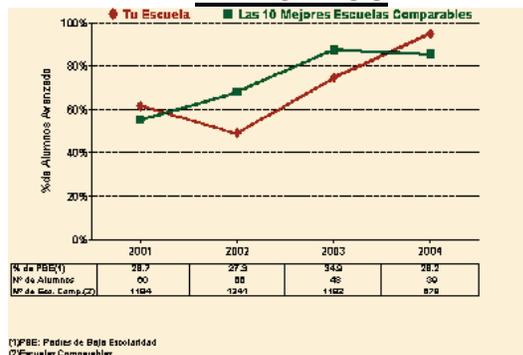


97.3.3.- LUIS DE LA BRENA

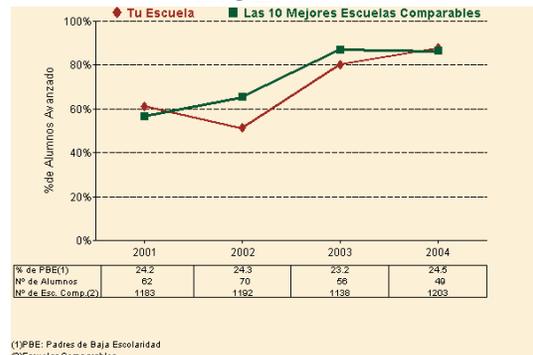


VENUSTIANO CARRANZA

98.1 10.- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS



99. 2.10.- REPUBLICA DE NIGERIA



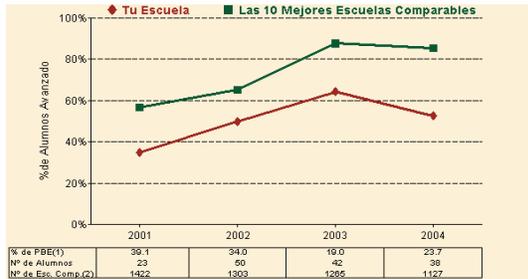
100. 3.10.- FRANCISCO DE P. MIRANDA



101. 4.10.- CINCO DE MAYO

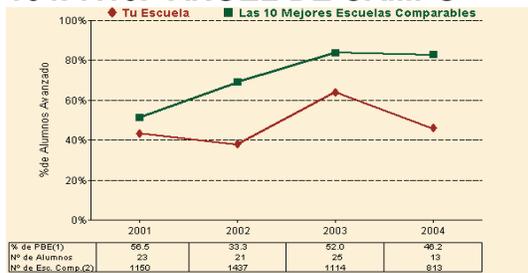


102. 5.10.- CEYLAN



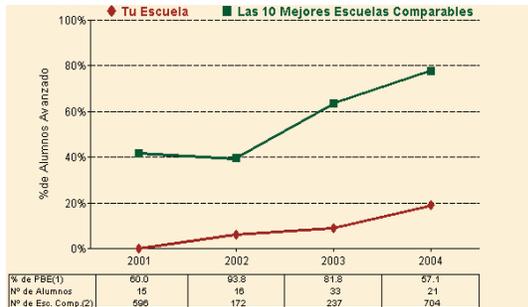
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

104. 7.10.- ANGEL DE CAMPO



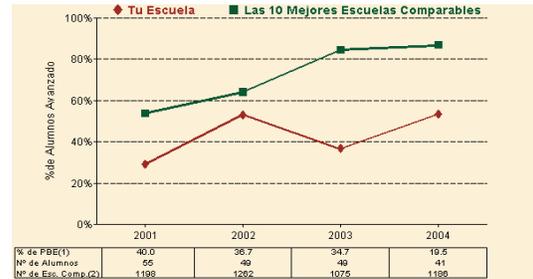
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

106. 9.10.- MARGARITA DE GORTARI DE SALINAS LOZANO



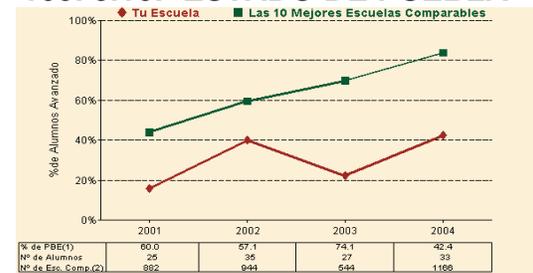
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

103. 6.10.- ESTADOS UNIDOS DE AMERICA



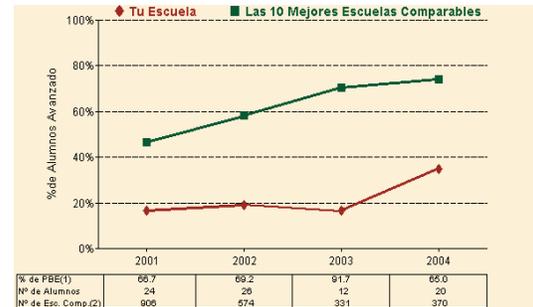
(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

105. 8.10.- ESTADO DE PUEBLA



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

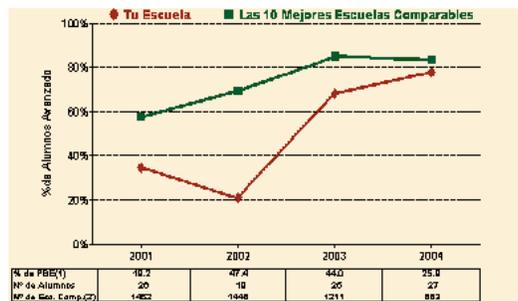
107. 10.10.- MARRUECOS



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

XOCHIMILCO

108.1.1.- ANDRÉS DELGADO "EL GIRO"



(1)PBE: Padres de Baja Escolaridad
(2)Escuelas Comparables

ENCUESTA DE OPINIÓN

Estimado (a) Maestro(a):

Con la finalidad de realizar una investigación sobre la operatividad de los Proyectos de Aula en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo del Distrito Federal, ponemos a su consideración el siguiente cuestionario a fin de conocer el impacto que esta propuesta ha generado en su labor pedagógica.

Razón por la cual se solicita que sus respuestas se apeguen a la realidad que ha experimentado en su centro de trabajo, no sin antes informarle que el uso de la información proporcionada, será exclusivamente en razón de los fines citados.

Instrucciones: Marque con una (X) la opción que considere se adapta más a sus circunstancias, justificando brevemente la razón de su selección.

1. ¿Conoce los proyectos de aula? Si (____) No (____) ¿Por Qué?

2. ¿Ha utilizado los proyectos de aula en su grupo? Si (____)

¿Qué ha retomado de ellos?

No (____) ¿Por Qué?

3. ¿Ha hecho algunas adecuaciones a los proyectos de aula? Si (____) ¿Cuáles?

¿Por qué?

4. ¿Qué dificultades ha tenido con el uso de los proyectos de aula?

5. ¿Qué beneficios ha tenido usted al utilizar los Proyectos de Aula?

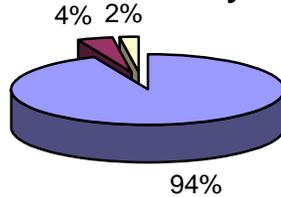
6.- ¿Qué beneficios han tenido sus alumnos al utilizar los Proyectos de Aula?

7.- ¿Cómo han revisado los Proyectos de Aula en su escuela?

8. ¿Qué sugiere para fortalecer el trabajo con Proyectos de Aula?

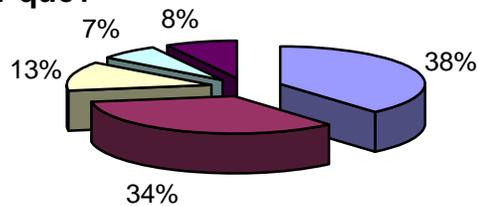
Análisis Cuantitativo de la Encuesta de opinión aplicada a 314 docentes de las 108 Escuelas del D. F.

1. ¿Conoce los Proyectos de Aula?



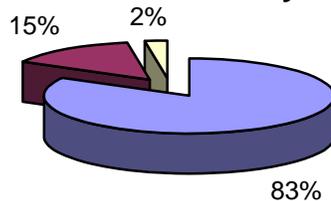
- Si - 294
- No - 13
- Omisión - 7

¿Por qué?



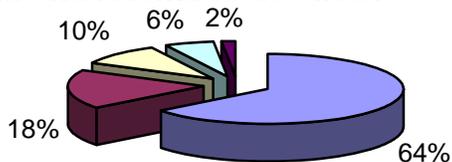
- Me los proporcionaron. - 116
- Los he trabajado - 102
- Los he estudiado - 39
- No entendió la pregunta - 20
- Omisión - 24

2. ¿Ha utilizado los Proyectos de Aula en su grupo?



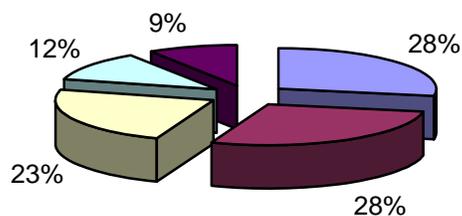
- Si - 244
- No - 43
- Omisiones - 27

¿Qué ha retomado de ellos?



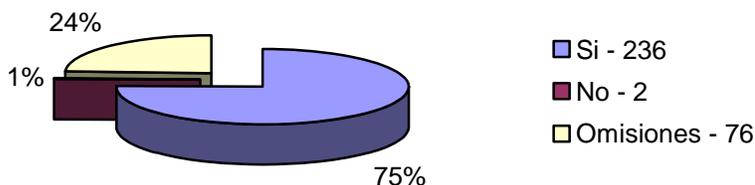
- Las actividades. - 111
- Todo el proyecto. - 31
- Las competencias. - 17
- Experiencia. - 10

No, ¿Por qué?

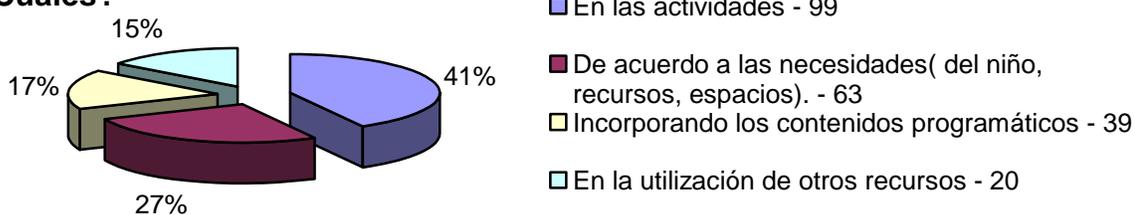


- Realiza otras funciones (Maestra de aula de medios, adjunto/a, Educación Física, etc.) - 12
- No los conocen. - 12
- Trabaja por Contenidos programáticos - 10.
- No le alcanza el tiempo. - 5
- No entendió la pregunta. - 4

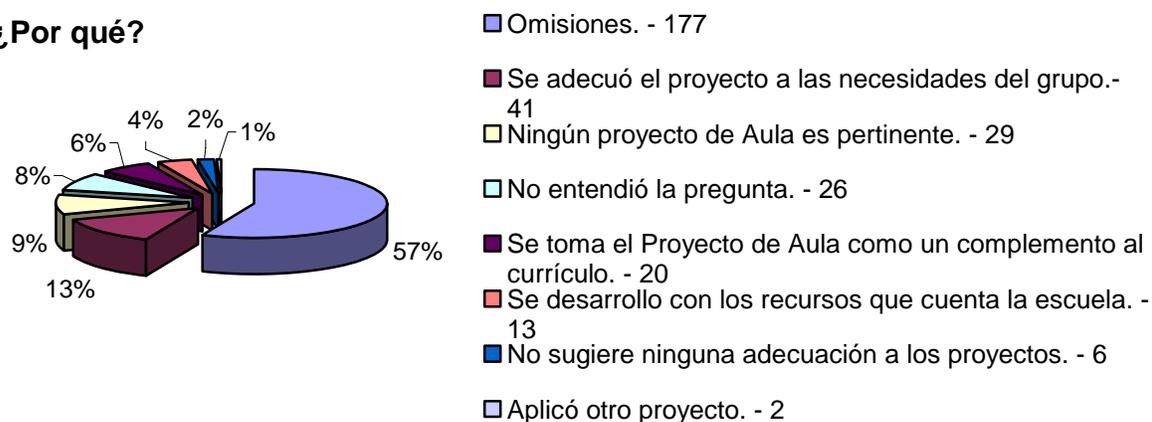
3. ¿Ha hecho algunas adecuaciones a los Proyectos de Aula?



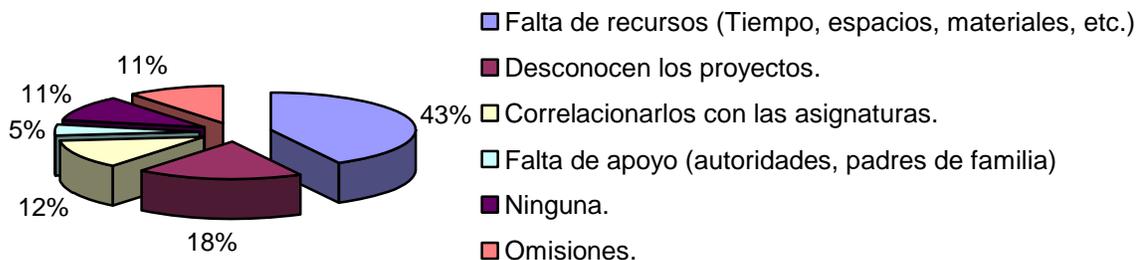
¿Cuáles?



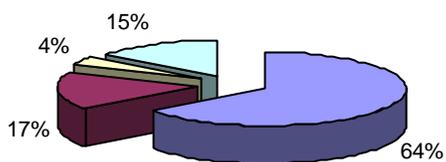
¿Por qué?



4. ¿Qué dificultades ha tenido con el uso de los Proyectos de Aula?

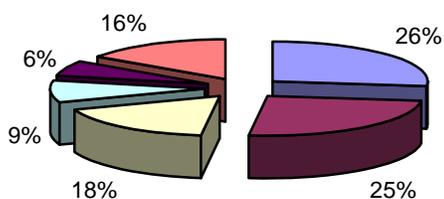


5. ¿Qué beneficios ha tenido usted al utilizar los Proyectos de Aula



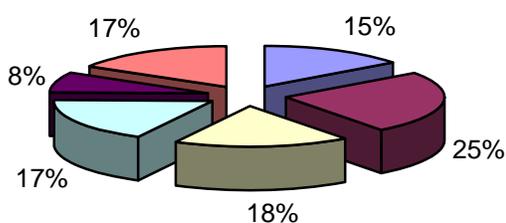
- Actualizarme.
- Conocer más a sus alumnos.
- Desarrollar sus competencias docentes.
- Ninguno.

6. ¿Qué beneficios han tenido sus alumnos al utilizar los Proyectos de Aula



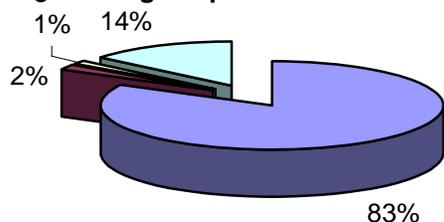
- Participar más en la adquisición de sus conocimientos.
- Desarrollar sus competencias de manera lúdica e interesante.
- Convivir con los demás.
- Conocerse a sí mismos.
- Aplicar los conocimientos adquiridos.
- Omisiones.

7. ¿Cómo han revisado los Proyectos de Aula en su escuela?



- Juntas de Consejo Técnico y por ciclo.
- En forma individual.
- No se han revisado.
- No entendieron la pregunta.
- Asesorías.
- Omisiones.

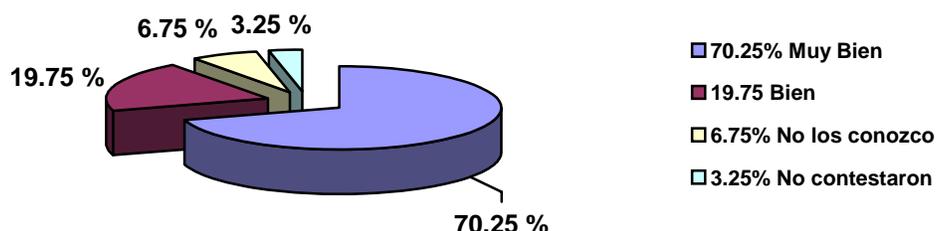
8. ¿Qué sugiere para fortalecer el trabajo con los Proyectos de Aula?



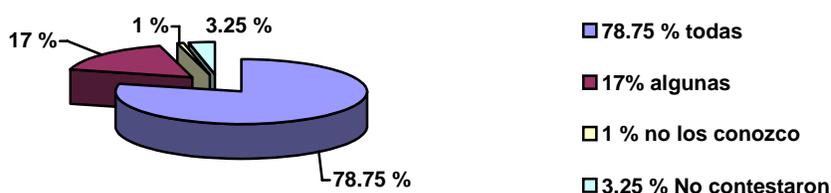
- Asesoría y actualización.
- Cambiar los proyectos de Aula.
- Extensión del horario con el mismo grupo.
- Omisiones.

Resultados cuantificables de las respuestas obtenidas en la entrevista a 200 alumnos de 40 Primarias de Tiempo Completo

¿Cómo te sientes con los Proyectos de Aula?



¿Cuáles son las actividades que más te han gustado de los Proyectos de Aula?



Resultados cuantificables de las respuestas obtenidas en la entrevista a 200 Padres de Familia de 40 Primarias de Tiempo Completo

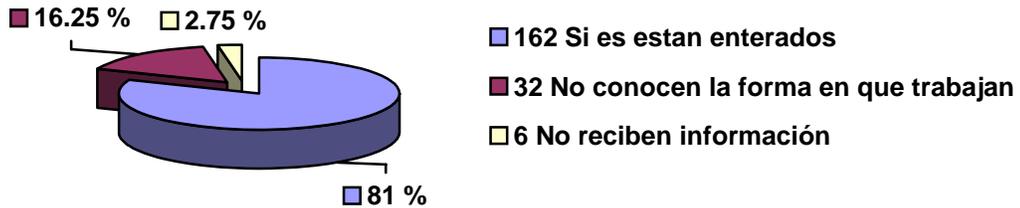
INDICADOR	SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	OCASIONALMENTE	NUNCA	TOTAL DE RESPUESTAS	NO CONTESTARON
Su hijo muestra agrado por las formas de enseñanza	119	64	12	0	195	5
Su hijo se expresa cordialmente de sus maestros.	140	42	13	1	196	4
Su hijo aplica su aprendizaje en las situaciones problemáticas que se presentan en su vida cotidiana.	100	77	19	3	199	1
Su hijo muestra una actitud de respeto al convivir con las personas que le rodean.	112	69	11	2	194	6
Su hijo se interesa por la lectura de diferentes tipos de texto y comenta lo que lee.	102	62	28	7	199	1

Preguntas abiertas:

A) ¿Que beneficios observa en el aprendizaje de su hijo (a) al participar en una primaria de Tiempo Completo?

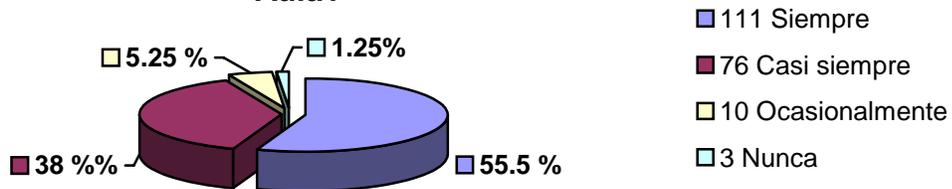


B) ¿Los maestros le involucran en las actividades de la escuela?

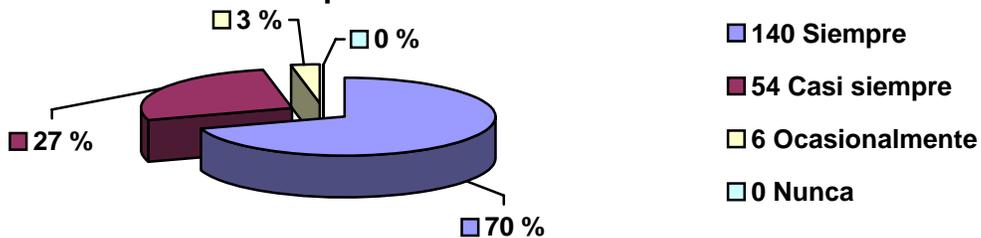


Resultados cuantificables de las respuestas obtenidas en la entrevista a 200 Profesores de 40 Primarias de Tiempo Completo

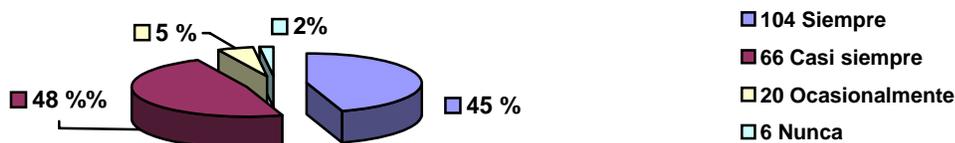
a) La Jornada escolar se realiza usando los Proyectos de Aula?



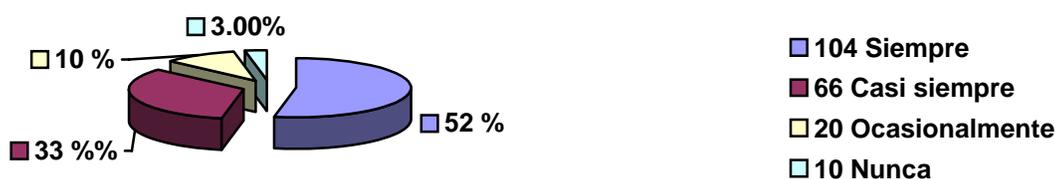
b) ¿Las actividades en el aula promueven el desarrollo de competencias?



c) ¿Con sus alumnos promueve la autoevaluación en el trabajo con los Proyectos de Aula?



d) Trabaja con los Proyectos de Aula propuestos?



a) ¿De que manera se ha transformado mi práctica al trabajar con Proyectos de Aula?

Las respuestas dadas a esta pregunta, guardando la fidelidad de las ideas expresadas, fueron agrupadas por su similitud en los siguientes apartados:

De ninguna manera, no se entiende el trabajo por proyectos y resultan aburridos, representan mucho trabajo además de que no son acordes a los intereses de los niños.	34
Parcialmente ya que hay que adaptar los proyectos y actualizarlos.	14
Se ha enriquecido y mejorado al relacionar, globalizar las competencias la enseñanza es correlacionada, creativa, agradable, las clases más dinámicas, y se obtienen mejores resultados, ya que se promueve la participación activa.	92
Ha cambiado la visión de la enseñanza de manera más organizada y precisa, al planear, estrategias de mayor interés a los alumnos y con más libertad de buscar elementos apegados a la realidad.	60
Total	200

Y se reflejan en la siguiente gráfica:

e) ¿De qué manera se ha transformado su práctica docente al trabajar con los Proyectos de Aula?

