



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 098 D.F. ORIENTE

PLANEACIÓN Y GESTIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE
DIVERSIFICADOS PARA LA MEJORA DEL DESEMPEÑO ESCOLAR
EN TELESECUNDARIA

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

GUILLERMO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. ABEL PÉREZ RUIZ

MÉXICO, D.F., AGOSTO DE 2013

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE
DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA

México, D.F., a 27 de agosto del 2013.

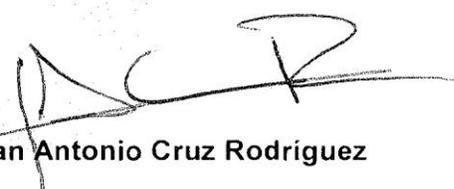
LIC. GUILLERMO GARCÍA GONZÁLEZ
PRESENTE

El comité de su tesis de grado titulada *“Planeación y gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar en Telesecundaria”*, tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestro en Educación Básica.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

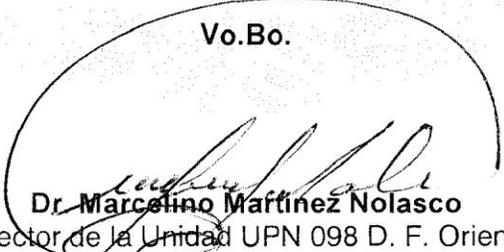
EL COMITÉ TUTORIAL


Dr. Abel Pérez Ruiz


Dr. Juan Antonio Cruz Rodríguez


Mtra. Norma Angélica Hernández Espejel

Vo.Bo.


Dr. Marcelino Martínez Nolasco

Director de la Unidad UPN 098 D. F. Oriente

DEDICATORIAS

A mis padres:

Por su impulso, amor y su apoyo incondicional para alcanzar todas mis metas, así como por su ejemplo para salir adelante ante cualquier adversidad.

A Xchel, Josué, Joseph y Ahtziri:

Por ser mí más grande tesoro, ya que me motivan a seguir adelante en el día a día para establecerme nuevas metas a cumplir.

A mis hermanos: Elena, Alfredo, Alex e Ivonne por sus consejos, comprensión y paciencia.

A todos mis compañeros de maestría:

Con el deseo de que todos los que compartimos este espacio de aprendizaje logremos llegar a la meta final.

Y a todas esas personas que por falta de espacio no están mencionadas pero que han sido de gran importancia en mi vida y que siempre tengo presentes.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor de tesis:

Por brindarme su confianza, experiencia, tiempo y apoyo para la elaboración de este documento.

A todos mis maestros de la Unidad Pedagógica 098:

Por las experiencias, formación profesional y la oportunidad que me brindaron en esta etapa de mi vida.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	5
I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLITICA EDUCATIVA	11
1.1. Contexto Internacional	11
1.2. Contexto Nacional	14
1.2.1. Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)	18
1.2.2. La Reforma en Educación Secundaria	18
1.3. La Reforma Educativa en Secundaria y la Diversidad	20
1.4. Acuerdo 592	21
1.5. Cambios curriculares por nivel	22
1.6. Organización Pedagógica	24
1.7. La transversalidad y el tratamiento didáctico	25
II. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
2.1. Problematización	29
2.2. Antecedentes	35
2.3. Comparativo del nivel secundaria con los resultados Enlace	37
2.4. Problemática para el aprendizaje del servicio de Telesecundaria	42
2.4.1. Actitud ante la labor docente	43
2.4.2. Sobre el Apoyo Técnico-Pedagógico	44
2.4.3. Desempeño docente	45
2.4.4. Materiales de apoyo didáctico	46
2.4.5. Recursos materiales	47
2.4.6. Empleo del Material de apoyo	48

2.4.7. Estrategias para la Planeación en Telesecundaria	49
2.4.8. Problemática Observada en el Aula.	50
2.5. Contexto situacional	52
2.6. Planteamiento del problema	62
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA	
3.1. El enfoque por competencias en el ámbito educativo	63
3.2. El taller como estrategia para la intervención pedagógica	78
IV. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
4.1. Propósito General	81
4.2. Supuesto Teórico	81
4.3. METODOLOGÍA	
4.3.1. Perspectiva	82
4.3.2. Línea de investigación	82
4.3.3. Modelo de gestión	82
4.3.4. Nivel de concreción	84
4.3.5. Dimensión	83
4.4. Método	84
4.4.1. La estrategia de intervención	84
4.4.2. Universo	89
4.4.3. Competencias genéricas a desarrollar	90
4.4.4. Competencias específicas a desarrollar	92
4.4.5. Instrumentos	92
V. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	94
5.1. Primer momento. Valoraciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje	96

5.2. Segundo momento. El modelo Pedagógico de Telesecundaria	112
5.3. Tercer momento. Las situaciones de aprendizaje	119

CONCLUSIONES

1. Concepto de enseñanza	127
2. Concepto de aprendizaje	127
3. El enfoque por competencias y las competencias docentes	128
4. Método de trabajo por proyectos	128
5. Metodología de Telesecundaria	128
6. El material de apoyo didáctico	129
7. La planeación como estrategia para la atención diversificada	130
8. La función de la evaluación	130
Limitaciones y sugerencias para el desarrollo de la propuesta de intervención	131
Sugerencias	132
Bibliografía	139
Anexos	143

INTRODUCCIÓN

La educación es una herramienta que bien utilizada puede traer beneficios a toda nación, es el legado de diversos saberes, heredados a través del tiempo de generación en generación; le ha permitido a la humanidad proyectar expectativas y transitar de un mundo de incertidumbre a uno de mayor certeza, compartir una cultura entendida como “el conjunto de símbolos (como valores, normas, actitudes, creencias, idiomas, costumbres, ritos, hábitos, capacidades, educación, moral, arte, etc.) y objetos (como vestimenta, vivienda, productos, obras de arte, herramientas, etc.) que son aprendidos, compartidos y transmitidos de una generación a otra por los miembros de una sociedad, [...] que determina, regula y moldea la conducta humana”¹.

Sin embargo, los saberes no han sido puestos libremente al servicio de la humanidad. En diferentes momentos, han existido grupos sociales que sabiendo la importancia que tiene el conocimiento, han buscado monopolizarlo y lo han utilizado exclusivamente para su beneficio, ya que el conocimiento otorga poder a quienes lo detentan, de manera que en ciertas circunstancias llega a ser utilizado para favorecer a unos en detrimento de otros.

El crecimiento poblacional, los flujos sociales y el desarrollo de nuevas tecnologías, han generado nuevas condiciones y situaciones para la vida. Estos cambios han dado por resultado la necesidad de mejorar los sistemas de producción, de manera que respondan a nuevos requerimientos. Los avances tecnológicos han permitido el desarrollo de las industrias, las cuales a la vez han requerido de que las personas que se incorporen al mercado laboral, cuenten con una formación básica que les permita desempeñarse de la mejor manera en la función que les sea encomendada.

Con base en estas exigencias, muchos de los países en vías de desarrollo en América Latina, incluido México, han realizado grandes esfuerzos por mejorar los sistemas de educación, de manera que sus egresados cuenten con un mayor bagaje de conocimientos que les permita contar con los elementos básicos indispensables para desempeñarse al momento de insertarse al mercado laboral.

En los países latinoamericanos se considera que el acceso a la educación básica, es una condición indispensable y necesaria para garantizar la tan añorada “equidad”, por lo que

¹ Tomado de <http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/cultura-definicion.html>. 14 de marzo de 2012.

se han realizado grandes inversiones para generar las condiciones necesarias para tal fin, como son la construcción de escuelas en zonas rurales, la promoción de campañas de alfabetización, la capacitación de promotores educativos, el aumento de los años de formación obligatoria, la mejora de la infraestructura de los planteles, el incremento de los apoyos didácticos, la elaboración de currículos más acordes a las necesidades e interés de la población en general, la capacitación y la actualización de sus docentes, así como el desarrollo de las competencias docentes y de mandos medios.

Todas las acciones señaladas han permitido que, en lo relativo a la equidad (entiéndase cobertura), la mayoría de la población, en América latina, tenga garantizado el acceso a la educación básica, lo cual es el reflejo de esos esfuerzos, sin embargo señala Namó de Melo que “las políticas de expansión cuantitativa y de extensión de la escolaridad obligatoria adoptadas en la década de los sesenta y ochenta, agravaron todavía más el problema en la medida en que se amplió el acceso a la escuela basado en el legítimo principio de la democratización de oportunidades, pero no se hicieron esfuerzos por responder a las cuestiones planteadas por la calidad de la enseñanza que ya en aquella época surgía en todos los países”². No es suficiente con garantizar el acceso a la educación básica, si ésta no va de la mano con elevar la calidad de la educación que se ofrece a la población.

En el caso concreto de nuestro país, a lo largo de la historia se han establecido Reformas Educativas, a través de las cuales se ha buscado la atención de la diversidad sociocultural conforme a las necesidades y entornos sociales en los que se desenvuelven los individuos, sin embargo la realidad de cada localidad supera lo establecido teóricamente. Aunque pueda sonar a obviedad, no es lo mismo el norte que el sur, ni el este que el oeste, existen ciertamente coincidencias, pero difícilmente las mismas características, condiciones y necesidades. Sin embargo las políticas educativas están encaminadas a estandarizar las acciones como si las poblaciones y los entornos en las diversas regiones fueran las mismas.

Algunas de las acciones, orientadas a elevar la calidad de la educación, se han encaminado a mejorar los procesos de capacitación de los docentes de forma masiva, otras más a la elaboración de nuevos materiales de apoyo didáctico, en otros casos se ha

² Namó de Melo, Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 2003, págs. 32-33.

buscado involucrar a los diversos actores educativos, que anteriormente se enfocaban exclusivamente a tareas administrativas; por otra parte se ha invertido en la mejora de las condiciones físicas de las escuelas, pero a pesar de todo lo anterior la calidad educativa aún no se ve reflejada en los espacios educativos y los resultados están lejos de alcanzar las metas establecidas; continua un alto índice de deserción escolar, los resultados de pruebas estandarizadas reflejan un bajo desempeño escolar, existen escuelas en las que no se cuenta con las condiciones mínimas necesarias para el trabajo de los docentes, los docentes siguen trabajando de manera tradicional, apegados a lo que los planes y programas de estudio les exigen, sin considerar el entorno y el contexto en el que desarrollan su labor educativa, anteponiendo el cumplimiento de lo señalado en la curricular en tiempo y forma, olvidándose de considerar las necesidades de aprendizaje específicas de sus educandos.

Algo que debe quedar claro, es que ninguna reforma educativa puede ser asumida tal y como se plantea en las políticas educativas. A ese respecto David Pérez Arenas señala que “toda reforma educativa articula y yuxtapone elementos relacionados con razones externas, enfoques políticas, planes de desarrollo, lineamientos metodológicos y prescripciones que por lo general, hacen explícitas las metodologías y el diseño de los cambios mediante prototipos y procesos que satisfacen requerimientos funcionales específicos”³, pero las reformas no se imponen como tales en las aulas, es la labor del docente la que en realidad logra concretar y operativizar lo que se pretende a partir de las reformas, y el éxito o fracaso estará en función de dicha relación.

Es el docente quien a partir de su labor cotidiana establece la intermediación entre lo que establecen las reformas educativas, con el entorno en el que desarrolla su actividad pedagógica, pero sin asumir el papel de un mero reproductor de lo que se le dicta, sino como un actor reflexivo y fundamental que además de concretar lo establecido en la currícula, considere el contexto sociocultural en el que desarrolla su labor, que logre aterrizar y adecuar los contenidos señalados, despierte el interés de sus estudiantes y realice las adecuaciones que resulten más convenientes de acuerdo con las situaciones a las que se deba enfrentar.

³ Pérez Arenas, David. “Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas”. *Escribiendo. Revista Pedagógica*, Año 7, Núm. 16, pp. 14 al 19, Disponible en http://www.seiem.gob.mx/web/x1_docs/escri-viendo_16.pdf. Consulta: 18 de octubre de 2012.

Pero para lograr lo anterior, es indispensable la reflexión por parte de los docentes sobre su práctica cotidiana, sobre su propio desempeño y el de sus estudiantes, sobre sus intereses, necesidades y limitaciones, que sean capaces de orientar su labor pedagógica, basados en sus experiencias a espacios de convivencia ideales a las condiciones del grupo que atienden, que sean capaces de prever las condiciones en las que habrán de desarrollar su labor, definan sus objetivos y metas, así como las mejores estrategias para dicho fin, de tal forma que no se pierda de vista que el triunfo o el fracaso escolar de los estudiantes está determinado por la forma en que organizan su trabajo, por las relaciones que logran establecer con sus estudiantes, por las maneras de motivar, interesar e involucrar a sus alumnos en el logro de su propio aprendizaje, por el interés y compromiso que tengan con su labor, por el trabajo compartido con sus iguales, por favorecer la participación, integración e involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

En este sentido, la función docente forma parte de la gestión pedagógica, la cual se caracteriza por ser la manera en que el docente planifica los procesos de enseñanza y la forma en que ejecutan acciones a partir de la currícula establecida. La planeación pedagógica es el centro de la gestión escolar, ya que es a partir de ella como el docente establece sus líneas de acción, sus objetivos y los criterios que le permitirán ir vinculando a los actores del proceso de aprendizaje, planifica y organiza actividades acordes con las necesidades de sus alumnos, además de instruirlos y motivarlos en su propio aprendizaje, además de establecer alianzas con los padres de familia y comunidad educativa que le permitan alcanzar las metas establecidas en su quehacer pedagógico y mejorar con ello la calidad de la educación.

Con base en lo anteriormente expuesto, el presente trabajo tiene como propósito fundamental el propiciar la reflexión de los docentes sobre su práctica cotidiana, valorando los aciertos y errores y que reconozcan la importancia de la planeación como un elemento para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de telesecundaria y como una forma de trabajo que garantice la inclusión de los estudiantes, al considerar sus características y necesidades particulares para el aprendizaje.

En la primera parte del presente documento se incluye información contextual que permite observar todo el proceso que está detrás de la actual reforma educativa de la educación básica a nivel internacional y a nivel nacional. En el segundo apartado se presenta la fundamentación del por qué se hace necesario trabajar sobre la planeación para la atención a la diversidad en telesecundaria. En esta parte se presentan algunos antecedentes así como un diagnóstico institucional sobre las problemáticas señaladas por algunas escuelas telesecundarias de Jalisco y Baja California; concluyendo con un contexto situacional así como con el planteamiento del problema como parte de la construcción del objeto de estudio. Como tercer punto se incluye la fundamentación teórico metodológica que da sustento a la propuesta de intervención, así como la razón del por qué se considera apropiado el empleo del taller como una propuesta para la intervención con los docentes de telesecundaria. Se incorpora una descripción del método a emplear, las actividades desarrolladas antes de iniciar el taller, el universo de atención, las competencias a desarrollar, los contenidos y los instrumentos para registrar las actividades desarrolladas durante el taller así como el avance de los docentes.

Como cuarto apartado se presenta la forma en que se desarrolló el proceso de intervención a partir de los resultados obtenidos a partir de 3 momentos; el primero describe la información obtenida previamente al desarrollo del Taller, consistente en la aplicación de una evaluación diagnóstica que permitió valorar las fortalezas y las debilidades de los docentes con respecto a los temas que se abordarían a lo largo del taller, así como la realización de una Guía de observación acompañada de una grabación que permitió observar el desempeño de los docentes participantes durante una sesión de trabajo. El segundo momento hace referencia a la información obtenida durante el desarrollo del taller con los docentes de la escuela telesecundaria, en este apartado se registran sus comentarios y opiniones con relación a las temáticas abordadas durante las distintas sesiones a partir de videograbaciones. Finalmente, el tercer momento corresponde al cierre de la propuesta de intervención, el cual consistió en el desarrollo de una sesión de trabajo que debería ser “planificada” a partir de la reflexión realizada durante el taller, así mismo se aplicaron entrevistas a los docentes de la telesecundaria que participaron en el taller y a algunos de sus alumnos para tener una visión general de lo realizado durante el desarrollo de la propuesta de intervención. Como cierre del trabajo realizado se establecen algunas conclusiones donde se describen las problemáticas

enfrentadas para el desarrollo la intervención, y un apartado sobre las sugerencias para que se mejoren actividades como las emprendidas en esta investigación.

I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Actualmente la Política Educativa promovida por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI se orienta hacia una nueva gestión escolar de tipo horizontal que promueve la descentralización en las decisiones y la asignación-distribución de recursos hacia un esquema que permita la creación de proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo, dicha política se encamina más que nunca a centrar la atención de los procesos de escolares en el aprendizaje de los estudiantes, más que en la enseñanza. Destaca también el interés por promover el desarrollo de las competencias para la vida como un elemento fundamental para elevar la calidad educativa, al proveer las herramientas de aprendizaje necesarias para que los estudiantes aprendan a aprender y aprendan a resolver las situaciones problemáticas a las que se han de enfrentar en el contexto social en el que se desenvuelvan. Todo lo anterior se ha generado a partir de un proceso tendiente a generar condiciones de vida más propicias a nivel mundial, en las que se busca proporcionar las bases fundamentales para el aprendizaje, reconociendo que la educación es la base para erradicar el hambre y la pobreza a nivel mundial.

1.1. Contexto Internacional

En la Declaración Mundial sobre educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, se destacó como algo prioritario en su Artículo 1: La satisfacción de las necesidades de aprendizaje, en la que se considera que éstas:

“Abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.”⁴

En la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina se definió a la calidad de la educación como un

⁴ UNESCO. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 2000, página 1.

“Derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación.”⁵

En 1991 la UNESCO, planteó cómo debería ser la educación para las generaciones del siglo XXI, por lo cual se creó una comisión de expertos que atendiera esta situación, derivando en 1996 el reporte titulado “La educación encierra un gran tesoro”, en el cual se planteó la necesidad de que la educación básica llegará a todo el mundo, puntualizando que los contenidos educativos tenían que fomentar el deseo de aprender, el deseo y la alegría por conocer y, por tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación para toda la vida.

La atención a la diversidad es una tarea fundamental que debe estar considerada en las políticas educativas de todas las naciones, ya que es a través de la educación que se puede *propiciar la **equidad** entre la población, al brindarles una mayor gama de oportunidades para desarrollarse* y una educación de **calidad** sin importar sus diferencias.

Jaques Delors señala que: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso -el “Ábrete Sésamo”, de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etc.”⁶

Señala la UNESCO que la educación puede contribuir al proceso que aumenta la libertad efectiva de las personas para llevar a cabo aquello que valoran y regulan normativamente,

⁵ EPT/PRELAC. Educación de Calidad para todo un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina, 2007, pág. 5.

⁶ Delors, Jaques. LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN GRAN TESORO. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, pág. 9.

la enseñanza basada en el aprendizaje y desarrollo de competencias en el marco en que se sitúa actualmente el problema de la caracterización de la enseñanza en general.

Dos postulados de la UNESCO son: democratizar la educación y promover la educación permanente, esto a partir de la enseñanza por competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento, señalando que cada individuo es capaz de conocerse así mismo, comprender y modificar su entorno, de adaptarse a nuevas situaciones y de sentirse libre en cualquier medio para participar en procesos de transformación social.

Con relación a la política educativa inclusiva la UNESCO, señala que ésta “[...] es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje –, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes.

[...] la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida”.⁷

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la **diversidad de las necesidades** de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas⁸

La educación orientada a la atención de la diversidad escolar, es una tarea fundamental en el discurso de las políticas educativas, ya que es a través de ella como se genera la posibilidad del logro de la democracia y la equidad, brindando una educación de calidad sin importar las diferencias que cada estudiante manifiesta en el aula para el logro de su aprendizaje.

⁷ UNESCO. Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación. Paris, 2009, pág. 4.

⁸ *Ibíd.* Pág. 9.

Algunos organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han enfatizado la importancia de invertir en la formación del capital humano para que los países puedan beneficiarse de la economía mundial basada en el conocimiento. En el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso de la población mundial a una educación primaria de calidad para el año 2015. De estas políticas internacionales se derivan las acciones que los países participantes han venido asumiendo como parte de sus políticas educativas.

Para la UNESCO las competencias son “el conjunto de comportamientos socio afectivos, habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”⁹

Los difíciles y cambiantes escenarios del siglo XXI, que recientemente inicia, nos confrontan con la urgente necesidad de transformar nuestro sistema educativo, ofrecer igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y éxito a toda la población, que respete y valore la diversidad, que las y los estudiantes que son atendidos a través del Sistema Educativo Nacional logren un aprendizaje, considerado su propio estilo y ritmo de aprendizaje, atendiendo a sus necesidades y problemáticas particulares, que se favorezca la adquisición de aprendizajes útiles para la vida y para seguir aprendiendo aún después de concluida su vida escolar, de manera que se pueda generar una sociedad más equitativa.

Con relación a la incorporación del aprendizaje basado en competencias, Philippe Perrenoud señala que, existen pros y contras. Por un lado en la enseñanza, las competencias generan un descuido sobre los elementos que se deben promover en las aulas, sin embargo aclara que esto resulta erróneo si se considera que la mayoría de las competencias se encaminan a la movilización de saberes.

1.2. Contexto Nacional

A partir de la Reforma Educativa de 1992, expresada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y de la Ley General de la Educación en 1993, en la que se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, muchos sectores de la

⁹ Ibíd. Pág. 13.

población marginada y rural que habían sido dejados de lado, se han incorporado a la educación básica. Esto ha generado un crecimiento en la matrícula escolar y, con ello, una mayor diversificación de los grupos atendidos en las escuelas, lo cual a su vez ha modificado la dinámica en las aulas. Los docentes se han enfrentado a situaciones que anteriormente no habían enfrentado, como lo es la atención de los grupos indígenas y la atención a poblaciones marginadas que anteriormente no tenían acceso a la educación secundaria.

En consonancia con las políticas internacionales y conforme con las demandas de modernización del Sistema Educativo Nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de su titular Reyes Tamez Guerra, en el año 2000, propuso, en primer lugar, la renovación curricular, a partir de la definición de los propósitos fundamentales del nivel educativo, en términos de competencias que deben desarrollar los alumnos, y contribuir a mejorar la atención a la diversidad en el aula; en segundo lugar propiciar la articulación de todos los niveles de educación básica a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), para lo cual en el 2004 se renovó el Programa de Educación Preescolar (PEP), en el 2006 inició la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) y en el ciclo escolar 2009-2010 se inició la Reforma del Plan de Estudio para 1º y 6º grado de nivel Primaria, con lo cual se concluye la reforma integral.

En la administración federal 2001-2006, el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), en su apartado de Educación Básica, señaló la necesidad de realizar una reforma integral en sus Planes y Programas de Estudios, con el objetivo de lograr su continuidad curricular y se estableció la necesidad de la articulación pedagógica y organizativa con los niveles escolares de preescolar y primaria, como una de las acciones necesarias para mejorar su eficacia y equidad, dirigidos al desarrollo de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.

Así mismo, se destacó la importancia de asegurar e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación, teniendo como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo. Se destacó la importancia de revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que se garantice la adquisición de las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

En México a través del PROSEDU se reconoce la necesidad de transformar la educación, estableciendo como uno de sus objetivos el atender a exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia.¹⁰

En el Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) se asume el reto de transformar a la educación básica, quedando como objetivo principal, el elevar la calidad educativa, entendida como “la atención de impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepare para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo”¹¹ lo cual se debe dar de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación así como en sus diferentes contextos.

“Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos, emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia.

Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo”¹²

Para tal fin fue necesario definir los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar su formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para afrontar los retos de la educación del siglo XXI, y responder a los objetivos que se buscan alcanzar en el currículo, identificando las necesidades de formación continua y superación profesional para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica. Es fundamental no perder de vista que:

¹⁰ PROSEDU 2007-2012 Diario Oficial de la Federación (17/01/08) pág. 2.

¹¹ Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

¹² *Ibíd.* Pág. 36.

Una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia.

En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos.

México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población.¹³

A la calidad de la educación se le atribuyen distintos significados dependiendo del tipo de persona y sociedad que se desea formar. Uno de los enfoques más frecuentes es asimilar calidad con eficiencia y eficacia, considerando a la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios. Sin duda, estas dimensiones son fundamentales, pero insuficientes.

“La gestión se debe orientar a la mejora de la calidad de la educación básica [...] la cual se caracteriza por ser [...] un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares —directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo— y conlleva a crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.”¹⁴

Silvia Schmelkes señala que “la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes a una sociedad que prevea una mejor calidad de vida.”¹⁵

Así mismo destaca que para que se logre la calidad de la educación básica es necesario “reunir al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia”¹⁶. La **relevancia** implica que lo que se pretende que los estudiantes aprendan, responda a sus intereses y necesidades individuales y sociales a corto y mediano plazo, favoreciendo el desarrollo de sus competencias para la vida.

¹³ Ibid. Pág. 3.

¹⁴ Secretaría de Educación Pública. Modelo de Gestión Educativa Estratégica, programa de escuelas de Calidad, México, 2010, pág. 10.

¹⁵ Ibid. Pág. 19.

¹⁶ Schmelkes, Sylvia. Calidad de la educación y gestión escolar. Ponencia presentada en el primer seminario México-España sobre los procesos de la Reforma de la Educación Básica. SEP. 1996, pág. 126.

En lo que respecta a la **eficacia** ésta se debe entender como la capacidad para que todos los alumnos logren el nivel educativo en el tiempo que corresponde.

En lo que se refiere a la **equidad** de la educación, es necesario ofrecer las condiciones indispensables que permitan garantizar que los objetivos educativos se logren de manera equiparable para todos los alumnos, dando un mayor apoyo a aquellos que más lo requieren.

Finalmente en lo que se refiere a la **eficiencia** de la educación, ésta hace referencia a la optimización de los recursos para la obtención de los mejores resultados, procurando disminuir los índices de deserción y reprobación para que con ello se evite el desperdicio de recursos.

1.2.1. Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

La RIEB tiene como propósito el que todos los ciudadanos en edad escolar, ingresen a la escuela y permanezcan en ella, de manera que adquieran un bagaje cultural mínimo que les permita desarrollar sus competencias y que la educación sea para todos de manera permanente, de tal forma que todos los individuos puedan seguir capacitándose y actualizándose a lo largo de su vida.

Algo que se observó durante la Reforma Educativa en México de los años 1989-1994, fue la falta de calidad y equidad en la educación, por lo cual se consideró la necesidad de promover la adquisición de competencias que exige el mundo laboral, o bien, desde las capacidades que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y satisfactoria, tanto para sí mismos como para aquéllos con los que conviven.

1.2.2. La Reforma en Educación Secundaria

La Secretaría de Educación Pública ha tratado de afrontar la problemática educativa a partir de varias acciones tendientes a atender cada uno de los problemas conforme a las condiciones en que se encuentra cada escuela, esto es, se busca descentralizar las tareas y otorgar una mayor autonomía a las escuelas, de manera que a partir de su quehacer, sean capaces de gestionar acciones más contextualizadas con las necesidades

de sus estudiantes y con ello se mejore la calidad educativa. Para cumplir con lo anterior desde el ciclo escolar 2001-2002 se inició el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), el cual tuvo el propósito de promover la construcción de un modelo de gestión “basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida; un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa.”¹⁷

La Consulta Nacional de la Reforma, realizada en 2005, con una amplia participación, derivó en la emisión del Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria 2006. Este nuevo ordenamiento estableció referencias importantes, no únicamente para la educación secundaria, sino para toda la educación básica. La escuela secundaria busca asegurar que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de su vida, considerando que el aprendizaje se debe relacionar con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil.

Otro elemento que quedó de manifiesto que se debe desarrollar en el nivel secundaria son las competencias para la vida, las cuales implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como el valorar el impacto de ese hacer con responsabilidad (valores y actitudes). Las competencias propuestas contribuyen al logro del perfil de egreso y deben trabajarse en todas las asignaturas. Las competencias para la vida, que se proponen desarrollar a partir del desarrollo de los planes y programas de estudio son:

“1. Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

2. Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

¹⁷ Secretaría de Educación Pública. Modelo de gestión Estratégica. Programa de escuelas de calidad. 2010, México, pág. 13.

3. **Competencias para el manejo de situaciones.** Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

4. **Competencias para la convivencia.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

5. **Competencias para la vida en sociedad.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.¹⁸

1.3. La Reforma Educativa en Secundaria y la Diversidad

La actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en sus Planes y Programas de estudio, busca responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de nivel secundaria con el propósito de dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

Se destaca en los planes y programas de estudio que, “aunque los jóvenes que asisten a la escuela secundaria comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad -la mayoría de estudiantes matriculados se ubican entre los 12 y 15 años de edad-, constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El reconocimiento de esta realidad es un punto de partida para cualquier propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel¹⁹ en tanto que enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y

¹⁸ http://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/10/anexo_sesion_1.pdf. Consultado el 11 de Julio de 2013.

¹⁹ <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf> consultado el 11 de julio de 2013.

comunitario, las cuales se derivan del entorno socioeconómico en el que cada uno se desenvuelven.

1.4. Acuerdo 592

El 19 de agosto de 2011 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592 por medio del cual se establece la articulación de la Educación Básica a través de la integración de la Educación Básica obligatoria de 12 años –preescolar, primaria y secundaria–, a partir del desarrollo de un nuevo Plan y programas de estudio que permita fortalecer el desempeño de las educadoras, las maestras y los maestros de educación primaria y secundaria, directivos, supervisores, jefes de sector, apoyos técnicos pedagógicos, autoridades estatales, estudiantes y maestros normalistas, padres de familia, académicos, investigadores, especialistas y la sociedad a partir del conocimiento de los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta el Nuevo Plan de estudios 2011.

El acuerdo 592 señala la importancia de considerar las distintas realidades de los alumnos a partir de estrategias de enseñanza que sean flexibles y provea a los docentes de un amplio repertorio de recursos didácticos que los apoyen en la diversificación de sus acciones, ya que la atención a las necesidades de cada uno de los alumnos exige de los docentes un compromiso y responsabilidad de mayor envergadura al manifestado en la educación tradicional.

Así mismo, se reconoce en los planes y programas de estudio la diversidad de los estudiantes al considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje, estableciendo una dinámica de trabajo que promueva que expresen sus inquietudes y necesidades, así como el que pongan los conocimientos que se vayan aprendiendo se pongan en práctica de manera que logren el desarrollo de sus competencias para la vida.

Se busca además que se reconozca la interculturalidad, que se comprenda que a pesar de que todos los mexicanos integramos una misma sociedad, ésta es una amalgama de diversos grupos heterogéneos de personas con culturas, lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias a los grupos sociales a los que pertenecen, y que deben ser reconocidos y valorados.

La diversidad se manifiesta en los estudiantes de las escuelas del nivel de educación secundaria de todo el país y por ello es importante que los docentes reconozcan esta pluralidad en el día a día de su labor formativa, de manera que incluyan actividades orientadas a su atención, sin que esto sea visto como una carga extra de trabajo, sino que por el contrario se le vea como una posibilidad para favorecer el intercambio de puntos de vista, el favorecer la interacción entre los estudiantes de manera que se les permita observar nuevas opciones, formas y estilos de vida y con ello tenga un pensamiento abierto a las diferencias, y que de igual modo los estudiantes sean capaces de manifestar y compartir sus ideas. Que la escuela sea un espacio para compartir, intercambiar y reflexionar, donde se aprecie y se respete la diversidad y se le incluya como parte del proceso de aprendizaje.

1.5. Cambios curriculares por nivel

Para reformar la educación básica, fue necesario hacer ajustes a toda la currícula de la educación básica en general y de la educación secundaria en particular, sobre los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica, definiéndolos y organizándolos con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica.

A partir de la reforma a los currículos de educación preescolar y secundaria, el tramo de la educación primaria fue perdiendo vigencia de manera paulatina, por lo que, con la RIEB se pretende articular las asignaturas que conforman cada uno de los currículos de cada nivel, en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, así como Desarrollo Personal y para la Convivencia.

Para fines explicativos, los campos formativos que componen el nivel preescolar y las asignaturas de educación primaria y secundaria se han organizado de forma vertical y horizontal, en un esquema que permite apreciar la secuenciación entre estos campos y asignaturas, pero que, al ser un esquema, no permite presentar de manera explícita todas las interrelaciones que existen entre ellas. En consecuencia, la ubicación de los campos

formativos y las asignaturas, se centran en sus principales vinculaciones, así como en la importancia que revisten como antecedente o subsecuente de la disciplina (ver cuadro 1).

CUADRO 1

Mapa curricular de la educación básica

Campos formativos para la educación básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I	Español II	Español III
		Asignatura Estatal: Lengua adicional***		Asignatura Estatal: lengua adicional***						Lengua extranjera I	Lengua extranjera II	Lengua extranjera III
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales*			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)		
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Historia		Tecnología I	Tecnología II	Tecnología III		
						Geografía	Geografía de México y del Mundo	Historia I	Historia II			
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**							Formación Cívica y Ética I	Formación Cívica y Ética II
										Orientación y Tutoría I	Orientación y Tutoría II	Orientación y Tutoría III
	Expresión y apreciación Artística			Educación Física**						Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III
				Educación Artística**						Educación artística I	Educación artística II	Educación artística III

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia. *** En proceso de gestión. SEP. Programa de estudios 2009, primer grado, primaria. Pág. 18

Es importante aclarar que los campos formativos de preescolar no se corresponden de manera exclusiva con una o algunas asignaturas de la educación primaria o secundaria. Los tres niveles de la educación básica se vinculan entre sí, entre otras formas, a través de la relación que establecen los campos y las asignaturas por la naturaleza de los enfoques, propósitos y contenidos que se promueven a lo largo de la educación básica.

1.6. Organización pedagógica

En lo tocante a este punto, la currícula está organizada en campos formativos y asignaturas, los cuales se describen a continuación:

- **Exploración de la Naturaleza y la Sociedad:** se cursa en los primeros dos grados de la primaria y comprende contenidos de las asignaturas Ciencias Naturales, Historia y Geografía, así como contenidos del campo de la tecnología.
- **Estudio de la Entidad donde Vivo:** se cursa en tercer grado de primaria y comprende contenidos de las asignaturas Geografía e Historia, así como contenidos del campo de la tecnología.
- Los campos formativos “**Desarrollo personal y social**” y “**Expresión y apreciación artística**” se vinculan con las asignaturas **Ciencias Naturales, Historia y Geografía**, y son antecedentes de **Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística**.
- La **Asignatura Estatal: lengua adicional** fomenta que los alumnos cursen desde el último grado de preescolar hasta sexto de primaria la enseñanza de una lengua adicional; la cual puede ser la lengua materna, lengua de señas mexicana, una lengua extranjera o el español como segunda lengua, para el caso de los alumnos que tengan una lengua indígena como lengua materna. Los contenidos de esta asignatura serán seleccionados y diseñados por cada entidad, a partir de los lineamientos nacionales y de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de sus alumnos.²⁰

Operación Didáctica

Una estrategia que se utiliza de manera común en los tres niveles de la educación básica es el trabajo por proyectos didácticos, como una alternativa para favorecer el aprendizaje. Las modalidades de trabajo para primaria y secundaria incluyen el trabajo por proyectos didácticos y en el nivel de educación preescolar además se trabaja con unidades temáticas, talleres, y rincones o rutinas (ver cuadro 2).

²⁰ Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria, pág. 47.

CUADRO 2
Modalidades de Trabajo

Estrategias	Nivel	Definición	Participantes	Ejemplos
Proyectos didácticos	Secundaria	Estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de asumir responsabilidades en su realización	Todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender	Puede ser un tema de interés general, grabar un programa de radio, producir una gaceta literaria o científica, son proyectos que ayudan a los estudiantes a dar sentido a lo que aprenden, a resolver problemas concretos y a compartir sus resultados con los compañeros del salón y con otros miembros de la comunidad escolar.
	Primaria	Son actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de competencias comunicativas.	Supone la colaboración de todos los integrantes del aula, de manera que las tareas se distribuyen para que los alumnos realicen aportaciones (en pequeños grupos o individuales) al proyecto de la clase.	Escribir reseñas de libros leídos, modificar un cuento para que presente el formato de una obra teatral, escribir un artículo de enciclopedia o escribir un recetario de cocina (en español)
Proyectos de trabajo	Preescolar	Se originan a partir de un hecho o una situación problemática que genera interés, curiosidad o perplejidad a los niños. Permiten a los niños utilizar conocimientos y vivir experiencias que les permitan conectar el aprendizaje con la realidad.		
Unidades temáticas		Los proyectos tienen una estructura abierta y flexible que se va articulando durante su desarrollo.		
Talleres		Es una estrategia que intenta unir todo lo que tenga una relación lógica en torno a un tema de interés o motivacional para el niño.		
Rincones o rutinas		Consisten en una forma de organización que permite articular actividades que giran alrededor de contenidos de una disciplina o área en particular.	Los participantes aportan sus conocimientos y habilidades en distintos campos y momentos y despliegan su capacidad creadora, comparten sus experiencias con compañeros de otros grupos y grados, así como con adultos (maestros, madres y padres de familia).	Taller de literatura o de plástica Taller de ciencias, juegos tradicionales
		Modalidad de trabajo muy importante para los niños y niñas hasta los 4-5 años, especialmente.		

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan y programas de estudio de Preescolar, Primaria y Secundaria

1.7. La transversalidad y el tratamiento didáctico

En lo que respecta a la relación que se establece entre los temas señalados en Reforma Integral de Educación Básica (RIEB):

Los temas transversales para la articulación de la educación básica son “Contenidos culturales relevantes, valiosos, necesarios para la vida y la convivencia que posibilitan a

los alumnos a sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar conforme a un compromiso libremente asumido²¹.

La integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados, busca responder a los retos de una sociedad que cambia constantemente y que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, para la vida y la salud, y para el respeto a la diversidad cultural.

En el programa de primaria se incorporan temas que se abordan en más de una asignatura para favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en cada uno de los grados, en los que se desarrollan actitudes, valores y normas de interrelación. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Los temas que se desarrollan de manera transversal en educación primaria se refieren a:

- Igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo,
- Educación para la salud
- Educación vial
- Educación del consumidor
- Educación financiera
- Educación ambiental
- Educación sexual
- Educación cívica y ética
- Educación para la paz

Estas temáticas son el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela. La reflexión de todos los actores educativos sobre la posición que tienen en relación con los valores y actitudes que se favorecen en el ámbito escolar, familiar y social es un aspecto esencial para lograr que los alumnos desarrollen dichos valores y actitudes.

²¹ Ramírez Martínez, M. J. Los temas transversales. Magisterio Río de la plata. Argentina 1995, pág. 45.

Así mismo, es fundamental tener presentes las condiciones socioculturales y económicas de los alumnos para propiciar que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética.

La articulación entre los diversos niveles educativos, es una tarea que aún tiene un largo trecho para que sea concluido, pero es una acción que debió haberse realizado desde hace mucho tiempo, ya que con ello es posible que se cuente con un perfil de egreso común, de manera que todas las acciones se orienten al logro de ello.

En el nivel de secundaria y preescolar la actividad articuladora, inició hace varios años, lo que de alguna manera facilita su trayecto. Sin embargo la articulación con el nivel primaria recién inicia para la educación básica, por lo cual deberá garantizarse que estas acciones sean las más adecuadas y den por resultado elevar la calidad de la enseñanza y se garantice la equidad y la inclusión de todos los sectores de la población en nuestro país.

En el caso de la educación secundaria los contenidos transversales son temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven, estos temas son:

Educación ambiental. En este se atiende de manera específica a la urgencia de fortalecer una relación constructiva de los seres humanos con la naturaleza. Se promueven los conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los estudiantes participen de forma individual y colectivamente en el análisis, la prevención y la reducción de problemas ambientales, y favorecer así la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.

La formación en valores. Se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, alumnos, padres de familia, personal de apoyo y autoridades escolares. Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación en valores en la educación secundaria.

Educación sexual y equidad de género. En la escuela secundaria se parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes de aprecio y respeto por uno mismo y por los demás; el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos temprano y situaciones de violencia.

Tecnologías de la información y la comunicación (Tic's). Es necesario incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza teniendo presente que uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada y, por otro lado, que estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance. Las Tic's incluyen no sólo las herramientas relacionadas con la computación, sino otros medios como el cine, la televisión, la radio y el video, todos ellos susceptibles de aprovecharse con fines educativos. Para que las Tic's incidan de manera favorable en el aprendizaje, su aplicación debe promover la interacción de los alumnos, entre sí y con el profesor, durante la realización de las actividades didácticas.

II. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. Problematización

Como se ha señalado, a partir de la Reforma Educativa, se busca que la función del docente no esté reducida exclusivamente a la reproducción de lo que señalan los planes y programas de estudio, sino que ahora se le exige una mayor participación por parte de él en lo concerniente al proceso educativo. Los planes y programas de estudio siguen siendo la base para el desarrollo de una currícula, pero es el docente quien les debe dar vida, quien en verdad con su labor debe favorecer el aprendizaje de los estudiantes, partiendo y considerando siempre el contexto sociocultural en el que desarrolla su labor, así como las condiciones y necesidades para el aprendizaje de todos sus estudiantes, teniendo presente para ello que a pesar de que éstos comparten características físicas que en dado caso resultan homogéneas, existen grandes diferencias en los procesos cognitivos de cada uno de ellos, generadas por factores sociales, culturales y económicos del grupo social en el que se desenvuelven y, por ende, de las experiencias previas que todos y cada uno de ellos ya trae consigo y que inciden en su aprovechamiento escolar.

Es por ello que el docente no puede limitar su campo de acción al cumplimiento del plan de estudios, dejando de lado estas características muy particulares de sus alumnos. Es necesario que sea más observador, que reflexione sobre lo que se pide en los planes y programas de estudio y, con base en su experiencia y en la disposición de sus estudiantes, defina un plan de acción que le permita dar cumplimiento cabalmente a lo que se le establece. Es indispensable que atienda a la heterogeneidad de los estudiantes que conforman su grupo generando ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes, de lo que se deriva la necesidad de una mayor planeación escolar o de aula que dé respuesta a las problemáticas de aprendizaje que enfrentan, atendiendo a las demandas de cada uno de sus integrantes, esto implica planificar para la diversidad considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, de manera que ninguno de los alumnos quede fuera del proceso de aprendizaje.

Actualmente las políticas internacionales destacan la importancia de la necesidad de generar ambientes de aprendizaje que atiendan a la diversidad, sin embargo en la

realidad, esta situación solo se manifiesta en el discurso, ya que se establecen currículas homogéneas, en las que para nada se consideran las necesidades de cada uno de los alumnos. La planeación en la escuela debe ser una estrategia que permita organizar las actividades de manera racional en el quehacer cotidiano:

“1. Planear es en esencia un esfuerzo que sirve para influir en el curso de ciertos conocimientos, mediante la acción deliberada de algunos actores sociales.

2. Formalmente planear significa incidir de manera organizada en los procesos y en las acciones implicadas por el logro de objetivos y metas.

3. Operacionalmente, la planeación consiste en el uso de procedimientos específicos para organizar y racionalizar las actividades efectuadas, de acuerdo con su logro de metas y objetivos.”²²

La nueva propuesta curricular que establece la reforma de secundaria pretende ampliar los márgenes de decisión escolar, de asesoría y de acompañamiento, a las escuelas, de manera tal, que sea posible realizar los ajustes que resulten más conducentes y pertinentes a las condiciones en la que se desarrollan los procesos escolares. Esto obviamente implica una labor más amplia de los docentes en cuanto a su trabajo pedagógico, ahora deben estar atentos no solo al cumplimiento de las metas establecidas en los planes y programas de estudio, sino que además deben vigilar que lo planeado se cumpla y de no ser así, realizar los ajustes que consideren necesarios.

Son los docentes, quienes tienen la obligación de ajustar las propuestas curriculares a las condiciones en las que desarrollan su labor pedagógica, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes, realizar adecuaciones que no promuevan la discriminación de aquellos que requieren de una mayor atención, en pro del cumplimiento de lo que institucionalmente se les requiere.

Así pues, la práctica docente debe estar siempre apoyada en una planeación que permita orientar las actividades escolares de una manera organizada, considerando siempre las necesidades de los estudiantes, de manera que permita mirar hacia adelante, determinar metas y objetivos a corto y mediano plazo, desarrollar actividades de aprendizaje que se consideren más favorables para el desarrollo de las competencias de sus educandos, reconociendo su diversidad, dando respuesta a sus necesidades de atención, mostrando tolerancia e interés por comprender a cada estudiante según sus requerimientos, sin

²² Aguilar, José Antonio y Alberto Block. Planeación escolar y formulación de proyectos. Ed. Trillas, México, 2004, pág. 154.

excluir a ninguno del proceso de enseñanza- aprendizaje, y con ello romper con el círculo vicioso de las aulas que someten al alumnado a una norma prescriptiva, de orientación vertical, preestablecida y estandarizada.

Es importante que el docente reflexione y reconozca que a pesar de que los estudiantes tienen características comunes, cada estudiante tiene su propia capacidad para aprender, tiene su forma para aprender, su ritmo y estilo de aprendizaje, por lo cual el apoyo que se le brinda a cada uno debe estar orientado por esas características particulares y que en ese proceso es necesario el apoyo de unos y de otros, es cuando el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje.

Dar sentido a la diversidad del alumnado en las escuelas, tiene que ser el epicentro del desarrollo del currículo escolar y de la planeación escolar. En este punto, se deben orientar todos los esfuerzos para romper con la cultura hegemónica en la escuela tradicional, deseosa de desarrollar un currículo planificado e igual para todos. Dejar de planificar solamente para “cubrir horarios, abarcar todos los contenidos curriculares, aplicar exámenes parciales. La preocupación principal está en la cantidad de contenidos tratados por unidad de tiempo, a fin de sumar lo enseñado por semana o por mes transcurrido [...] las actividades se encaminan a satisfacer indicaciones directivas o a atender prioridades de las instancias de la estructura administrativa, se da poca importancia a los saberes de los alumnos, a sus expectativas y necesidades.”²³ El currículo es –y debe ser– una herramienta para la inclusión y no puede convertirse, en la práctica, en un instrumento de exclusión que da a unos la cultura general establecida y a otros los relega.

La construcción de un currículo inclusivo, diversificado y transformador no es sólo cuestión de intenciones, sino también de prácticas construidas socialmente y, sobre todo, de actitudes.

“Para dar sentido a este modo de concebir el currículo, se necesita un nuevo profesional que deje de ser un mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico) y se convierta en un curioso intelectual comprometido (investigador) que sepa abrir espacios para que el aula se transforme en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo. Debe desarrollar su autonomía y su libertad como docente comprometido

²³ *Ibíd.* Pág. 158.

para el cambio y la transformación social, es decir, como un profesional emancipado, y evitar así ser un instrumento del sistema".²⁴

La atención a la diversidad escolar, es una cuestión que atañe a toda la comunidad educativa. Nos sitúa ante la necesidad de mirar el contexto organizativo en el que estamos inmersos, los valores y principios que orientan su funcionamiento, las prácticas y las rutinas asentadas en él, las normas y sus condiciones organizativas.

Señala Elena Bodrova que dadas las diferencias individuales, no es posible ofrecer recetas exactas para producir cambios en cada niño; no se le puede decir a un maestro: "si haces esto seis veces, todos y cada uno de los niños van a desarrollar esta habilidad en particular". La relación entre aprendizaje y desarrollo puede ser diferente en cada niño y en las distintas áreas del mismo. "Los maestros deben ajustar sus métodos constantemente para adecuar el proceso de aprendizaje y enseñar a cada niño".²⁵

El considerar todos estos aspectos, favorecer la inclusión y la atención a la diversidad o, por el contrario, el no hacerlo puede representar barreras para la misma; en tal caso contribuirá, probablemente de modo sutil y no explícito a acrecentar el riesgo de exclusión educativa de ciertos alumnos.

El análisis, la reflexión, así como los cuestionamientos sobre lo que acontece en la escuela, contribuyen o dificultan a dar una respuesta a las necesidades de los educandos.

Sin duda, la principal limitación para conseguir que los centros escolares sean organizaciones orientadas a la atención a la diversidad depende de las ideas, las normas, las creencias y las actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de todos los implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para que se posibilite la atención a la diversidad, el personal docente, directivo, así como el personal de apoyo técnico pedagógico y demás profesionales que participan en la organización, se involucren y trabajen en forma coordinada, para identificar las problemáticas escolares y determinar las acciones más convenientes para su atención, que se les en la planificación y ejecución de dichas acciones.

²⁴ *Ibíd.* Pág. 10.

²⁵ Bodrova, Elena, Deborah J. Leong *Herramientas de la mente* - 1era. Edición, SEP, México, 2004, pág. 13.

La educación inclusiva, como respuesta pedagógica a la problemática para la atención a la diversidad, se debe orientar a brindar apoyo a los docentes para que cuenten con las bases para realizar adaptaciones curriculares, para estimular las potencialidades del alumnado en su conjunto y a lograr un aprendizaje armónico, correspondiente con la etapa de desarrollo biopsicosocial en que se ubiquen. Esto implica realizar una reforma en la manera en que se desarrolla hasta este momento la gestión escolar.

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar aunque la incluya. La gestión escolar no es sólo la función del director, pues incluye el trabajo colegiado y los vínculos que se establecen con la toda comunidad escolar.

“La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales. Las escuelas efectivas y el éxito de sus procesos se fundamentan en una buena gestión que incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales, y en pocas palabras, en la calidad de cada uno de los procesos que se instituyen al interior de las mismas.”²⁶

A partir de la Reforma Educativa, el Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria 2006, los tres servicios educativos del nivel secundaria (Técnica, General y Telesecundaria), establecieron como parte de sus prioridades, la realización de acciones tendientes a la actualización de los docentes sobre la nueva currícula que establece la reforma escolar en cuanto a los enfoques de las asignaturas, a favorecer el desarrollo de competencias para la vida, que permitan a los educandos, adquirir las herramientas necesarias para aprender a aprender a lo largo de su vida, considerando que, el aprendizaje se debe relacionar con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más exigente.

En el caso particular del servicio educativo de Telesecundaria, la Reforma Educativa implicó la renovación de su “Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria en el que se buscan integrar las distintas acciones dirigidas a responder las necesidades de la población rural, principalmente, y a zonas marginadas, a partir de las principales líneas de trabajo establecidas en los documentos rectores de la

²⁶ <http://nuevaalianza.wordpress.com/2008/08/25/gestion-escolar-y-los-componentes-de-la-calidad-de-la-educacion/>. Consultado el 10 de julio de 2013.

educación, los resultados de diferentes estudios, evaluaciones estandarizadas, las conclusiones obtenidas en los estados y por el trabajo colegiado de los actores de este servicio educativo.²⁷

Este ajuste al Modelo Educativo de la telesecundaria ha generado cambios significativos en el diseño instruccional, con relación al que se había venido trabajando desde 1993, ya que para su instrumentación se requirió la renovación de todos los materiales impresos y los programas de televisión, conforme a lo establecido en los nuevos planes y programas de estudio. Además se incorporaron nuevos materiales impresos y apoyos didácticos multimedia e informáticos, pero sobre todo implicó un cambio radical en la forma del quehacer cotidiano de los docentes de telesecundaria, ya que este se orientó al desarrollo de competencias para la vida.

En este Modelo Educativo Fortalecido, se buscó que el docente dejará de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cediendo su lugar al alumno; el docente deja de enseñar y pasa a ser un promotor, facilitador, mediador y gestor del aprendizaje, donde los docentes dejan de ser meros transmisores de la currícula; y pasan a ser actores reflexivos de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, analizando, reflexionando y planeando de manera que se atienda no solo a lo señalado desde las instancias superiores, sino que responda a los intereses, motivaciones, necesidades y expectativas de sus alumnos.

Así mismo, conforme a lo establecido en la nueva currícula, esta nueva propuesta ha implicado la incorporación de otros participantes del proceso de enseñanza aprendizaje como son los directores y supervisores, así como los o padres de familia y comunidad escolar en general, que anteriormente solo figuraban para atender cuestiones de carácter administrativo o en ocasiones ni siquiera eso. Ahora la participación de la comunidad educativa es fundamental en la consecución de los propósitos educativos y se promueve un trabajo compartido y no el individualizado, en el que se reconozca la importancia de todos los implicados en el proceso para la consecución de los aprendizajes esperados.

Este cambio de postura ha implicado que las autoridades educativas realicen esfuerzos para propiciar que los docentes de telesecundaria conozcan y asuman este nuevo rol

²⁷ Tomado de http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/Modelo_EFT2009.pdf. Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base, pág. 3.

como promotores del aprendizaje, conforme a lo que se establece en el modelo educativo de telesecundaria y no como reproductores de contenidos.

Sin embargo, un cambio así no responde exclusivamente a los designios normativos, es un cambio necesario para alcanzar verdaderamente una mejora en el desempeño escolar e implica una transformación, un cambio de paradigma para el cual apenas se ha empezado a trabajar.

Por otra parte, a pesar de los grandes esfuerzos para elevar condiciones mínimas para el desarrollo de una educación de calidad, los docentes se enfrentan a situaciones y condiciones precarias.

Una gran mayoría de los docentes de telesecundaria, que han participado en cursos de actualización sobre el nuevo modelo de Telesecundaria, han sido instruidos sobre la metodología de telesecundaria, sobre su función, sobre la importancia de colocar al alumno en el centro de atención, sobre el empleo de los materiales impresos, sobre el empleo de los programas de televisión, para la diversificación de sus prácticas pedagógicas, sin embargo en muchos de los casos, la labor sigue siendo la misma con la que se han venido desempeñando desde 1993, siguen “dando clases”, continúan realizando trabajos meramente de reproducción, asumiendo una postura tradicional, una dinámica de transmisión de conocimientos; resulta más fácil dar clases estandarizadas que desarrollar una práctica diversificada que implica un mayor esfuerzo pero que responde a las necesidades, condiciones e intereses de sus estudiantes, no son capaces de asumir una postura autocrítica, de promover la reflexión y la autogestión para el aprendizaje, de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje.

2.2. Antecedentes

La Telesecundaria como un servicio educativo del nivel de secundaria inició su operación, después de un proceso de experimentación, el 21 de enero de 1968 en ocho entidades. Una de sus características que lo distingue de los otros servicios educativos fue y sigue siendo, el empleo del televisor como parte importante del proceso educativo. En esos tiempos, se tuvo la idea de hacer de ella un tipo de educación a distancia por lo cual los temas eran impartidos a través de un telemaestro. La programación de las “clases televisadas”, se transmitió por circuito abierto a través del canal 5 de Tele Sistema Mexicano.

Las clases televisadas se realizaban en vivo, lo cual generaba ciertos problemas técnicos que al paso de los años con la llegada de nuevas tecnologías, fueron superándose al sustituir los programas en vivo por programas grabados. A partir de la experimentación, se concluyó que para lograr una mayor eficiencia en el proceso de aprendizaje era necesario que los grupos contaran con al menos un maestro de grupo, que garantizara la realización de las actividades establecidas. El docente era el responsable de cuidar el orden en el aula y de cuidar que los alumnos realizaran las actividades que señalaba el Telemaestro, con lo cual cumplía la función de reproductor de los contenidos, no era necesario que conociera los contenidos, ni que fuera un especialista en alguna área de conocimiento, por lo cual en un principio no se consideraba necesario que los docentes cubrieran un perfil normalista.

Durante la administración federal 1989-1994, en el campo educativo, se desarrolló el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, cuyas acciones dieron lugar a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992, el cual condujo a la modificación del Artículo Tercero Constitucional, publicado el 5 de marzo de 1993, y a la emisión de la actual Ley General de Educación, publicada el 13 de julio de 1993, la cual incorporó a la educación secundaria como parte de la educación básica.

A partir de ese momento se incluyó al nivel de educación secundaria como parte de la educación básica, haciéndola obligatoria. Esto generó diversos cambios, que a pesar de haber pasado ya varios años, aún no se han podido superar, como la de actualizar y capacitar al magisterio, la atención a la mayor demanda del nivel de secundaria, la necesidad de ampliar la cobertura a comunidades de alta marginación y de comunidades indígenas a las cuales no se les ofrecía el servicio. Debido a la dispersión de las poblaciones que requerían que se les brindara educación secundaria, no resultaba conveniente el establecimiento de escuelas secundarias de organización completa, por lo cual se eligió la propuesta que resultara eficaz y eficiente por los costos; es decir, el servicio de Telesecundaria, el cual requería de una inversión mínima.

Esta nueva conceptualización de los procesos de aprendizaje, trajo consigo la generación de materiales educativos que abarcó cursos de capacitación para docentes de Telesecundaria de nuevo ingreso, Cursos de Verano para Telesecundaria y los materiales para la capacitación y la actualización docente y programas de televisión. Se buscó darle una nueva posición al docente, hacerlo más participativo y que los programas de televisión y materiales impresos ocuparan la posición de materiales de apoyo didáctico. Sin embargo, este intento por transformar a la Telesecundaria no tuvo el impulso necesario, ya que la forma en que se organizaron los materiales, por considerar que los docentes no son especialistas, los colocó nuevamente como meros reproductores de contenidos, y a los alumnos como receptores de los contenidos mismos.

En su concepción inicial la Telesecundaria debía operar, a partir de un modelo básico para cada grado, con materiales impresos para el docente (Guía didáctica), materiales didácticos para el alumno (Guías de aprendizaje por grado y por asignatura) y programas de Televisión para cada asignatura por grado. Sin embargo, la realidad superó a la teoría, ya que por la ubicación de las poblaciones y por la normatividad vigente, se determinó una población escolar mínima para el establecimiento de las escuelas. En este sentido, en ciertas regiones, era necesario que un solo docente atendiera a dos y hasta tres grupos, lo cual dio como resultado el establecimiento de escuelas telesecundarias unitarias que, a pesar de que eran grupos poco numerosos, obligaba a que los docentes conocieran los planes y programas de estudio de todos los grados que debieran coordinar, generándoles una sobrecarga laboral, lo cual como es de suponerse tuvo sus consecuencias en la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes del servicio.

2.3. Comparativo del nivel secundaria con los resultados Enlace

La necesidad de un cambio que permita elevar la calidad de la educación básica, ha seguido presente después de la reforma de 1993. Como consecuencia de esta necesidad a partir de las reformas realizadas a la educación preescolar en el 2004 y a la educación secundaria en el 2006, se establecieron las bases para la definición de un perfil de egreso común para la educación básica y para el desarrollo de las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la

educación primaria de manera que se articulara el último año de preescolar y el primero de secundaria.

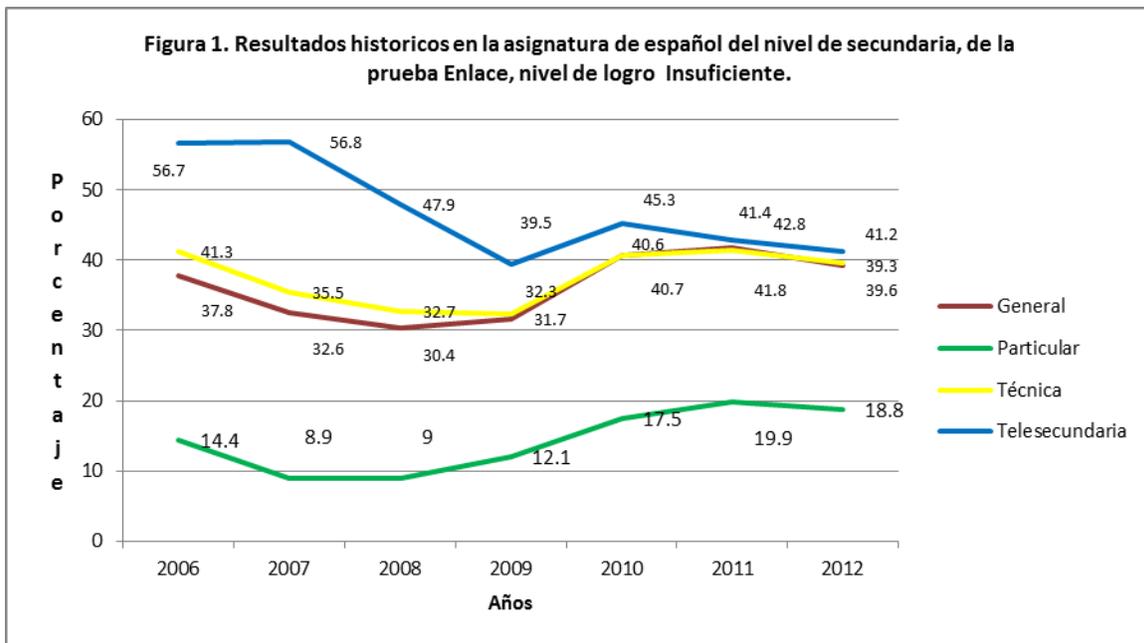
Así pues, la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), tiene como uno de sus propósitos fundamentales la articulación de todos los niveles educativos que conforman la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Dicha reforma tiene ya algunos años de haber iniciado, pero aún no se han alcanzado los mejores resultados, prueba de ello son los resultados de las pruebas estandarizadas (PISA, EXCALE, ENLACE), en las cuales se puede observar que los estudiantes de educación básica no han logrado desarrollar aún las competencias básicas para comprender lo que leen o para desarrollar su pensamiento lógico matemático.

“Los últimos resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares) revelaron el bajo logro educativo de los estudiantes que acuden a las escuelas secundarias del país, de acuerdo con los niveles que la prueba establece. Con estos resultados se aprecia que de 2009 a 2010 no se ha avanzado a un ritmo que permita que 70% de los estudiantes se ubiquen, para el año 2012, al menos en el nivel elemental en español y 53% tenga este resultado en matemáticas, conforme a las metas planteadas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, ya que entre 2009 y 2010 el porcentaje varió de 68.3% a 60.3% (ocho puntos porcentuales menos) para el caso de español, y de 45.6% a 47.4% (1.8 puntos porcentuales más) para el caso de matemáticas.”²⁸

Resultados históricos de Español Prueba Enlace

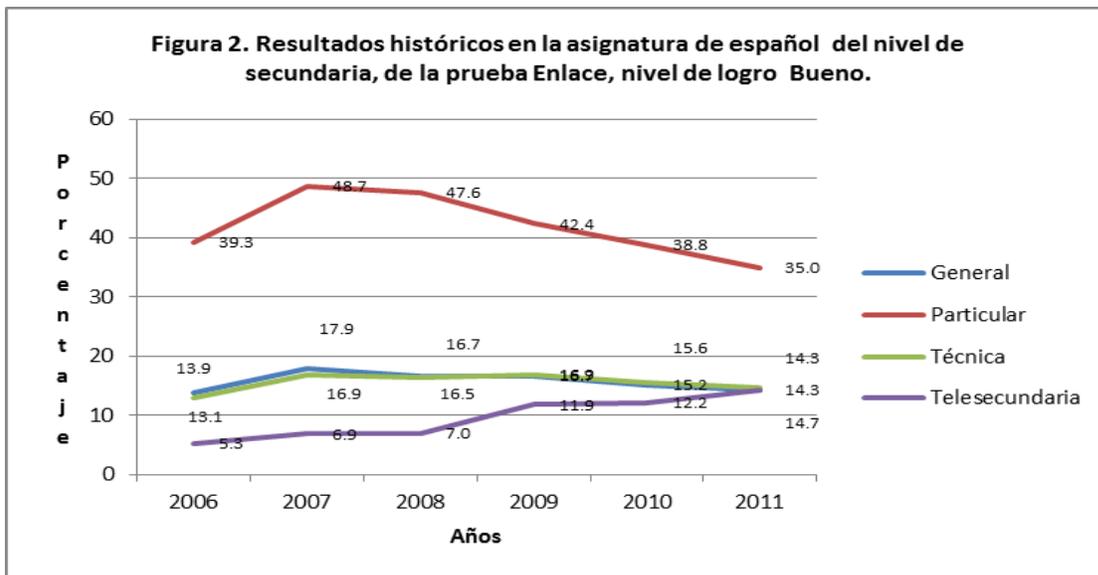
En el caso del servicio de Telesecundaria, del 2006 al 2011 en las pruebas Enlace, logró una mejoría significativa en comparación con los otros servicios del nivel de educación secundaria, ya que por ejemplo en el 2006, en la asignatura de Español el servicio tuvo un 56.7% en el nivel de logro insuficiencia, en comparación con el 41.2 % obtenido en el 2012, lo cual refleja una disminución del 12.2 % en 6 años, a diferencia de las secundarias técnicas solo lograron disminuir en un 2% en ese mismo periodo pasando de un 41.3% a un 39.3%, y las secundarias generales solo lograron una disminución del 1.86% al pasar de un 37.8%. En el caso de las escuelas particulares estas pasaron de un 14.4 % a un 18.8 % con una diferencia de 4.4% (ver figura 1).

²⁸ . SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Diagnóstico y propuestas de mejora del logro educativo en secundaria. México, 2010, Documento en revisión.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace. Se observa el promedio en que ha disminuido el nivel de logro **Insuficiente** en Telesecundaria en la prueba Enlace.

En sentido opuesto, como resultado de la disminución en el número de estudiantes en el nivel de logro **insuficiente**, en telesecundaria, en la asignatura de Español, en el nivel de logro **bueno** la telesecundaria logro una mejora, ya que de un 5.3 % en el 2006, alcanzó un 16.6% en el 2012, lo cual refleja una diferencia del 11.3%, en comparación con las secundarias generales, que de un 13.9% en el 2006 pasaron a un 17.3% en el 2012 con de apenas un 3.4% de avance y las secundarias técnicas que de un 13.1% en el 2006 pasaron a un 17.3% en el 2012, con una diferencia del 4.2%. En el caso de las escuelas secundarias particulares de un 39.3%, en el 2006 apenas alcanzó un 38 % en el 2012, lo cual significó un retroceso del 1.3%, siendo el único servicio que no avanzó en este periodo de tiempo. Como se puede apreciar a partir de estos resultados, el servicio de Telesecundaria fue de los 4 servicios que atienden al nivel, quien alcanzó los mejores resultados después de 6 años en los que se han realizado las evaluaciones de Enlace (ver figura 2).

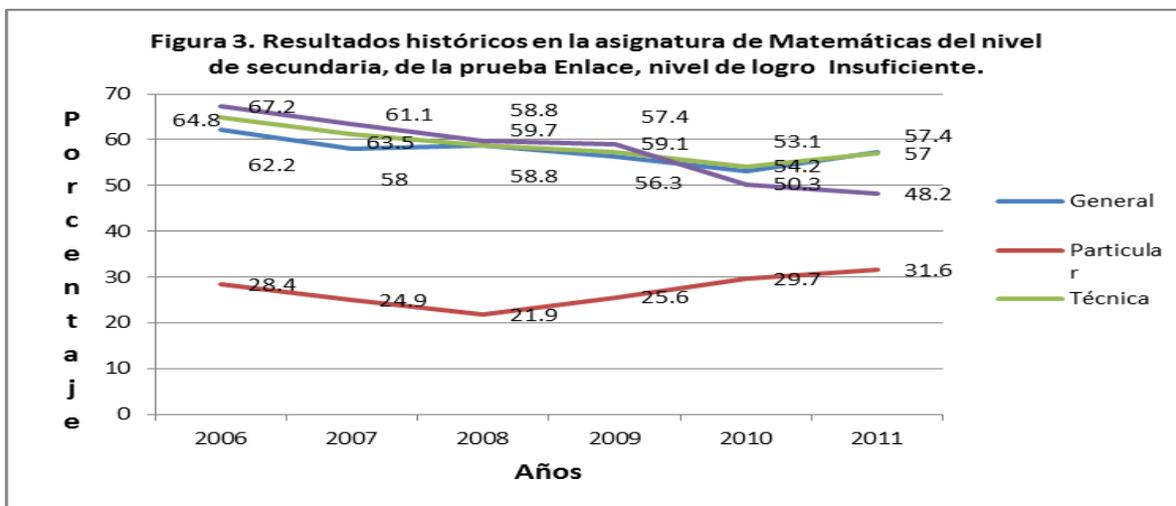


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace. En la gráfica se puede observar el avance de la Telesecundaria con relación a los otros servicios del nivel secundaria de los resultados de la prueba Enlace en el nivel de logro **Bueno**.

Resultados históricos de Matemáticas prueba Enlace

En la asignatura de Matemáticas de la prueba Enlace, en 2006, la población que se ubicaba en el nivel de logro “insuficiente” de Telesecundaria fue del 67.2%, pero para el 2012 disminuyó a un 41.6%, lo cual significó una diferencia del 25.6%. Las secundarias generales y técnicas por su parte obtuvieron el 62.2 y 64.8 % respectivamente en el 2006, y para el 2012 se ubicaron en un 52.9 y 53.4 %, lo cual significó una diferencia del 9.3% y un 11.4%, respectivamente.

En el caso de las secundarias particulares, en el 2006 la población que obtuvo el nivel de insuficiente fue del 28.4% y para el 2012 fue de 28.8%, lo cual representa un retroceso del 0.4%. Se debe destacar que el servicio de Telesecundaria fue el único servicio del nivel de secundaria que se ha mantenido en el nivel de insuficiente, a la baja, durante los 7 años en que ha aplicado la prueba Enlace obteniendo un 13.3% menos que las escuelas Generales, 14.2% menos que las escuelas Técnicas y 26% menos que las escuelas particulares (ver figura 3).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace. Resultados de la prueba Enlace en el nivel de logro **Insuficiente** en la asignatura de Matemáticas de los servicios de Secundaria.

De igual modo que en el caso de la asignatura de español, para matemáticas los puntos que disminuyeron los servicios en el nivel de logro insuficiente, los incrementaron en el nivel de logro “Bueno”, por ejemplo las secundarias Generales, Técnicas y Particulares aumentaron 8.8, 9.0 y 8.9 % consecutivamente del 2006 al 2012, lo que en promedio nos da un aumento porcentual de 0.74 % anual. En el caso de telesecundaria, durante el mismo periodo, el incremento fue de 14.7% para la asignatura de matemáticas, lo que en promedio representa un incremento del 2.45 % anual, que es casi el tripe en cuanto al incremento logrado por los otros tres servicios en el mismo periodo (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Comparación entre los resultados del nivel de logro bueno de los cuatro servicios educativos de Secundaria

Servicio	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Dif.
General	3.2	4.1	6.9	7.6	8.5	9.6	11.9	8.8
Particular	14.8	18.9	27.1	24.5	22.7	22.0	23.8	8.9
Técnica	2.9	3.6	6.3	7.6	8.6	10.0	11.8	9.0
Telesecundaria	2.2	3.4	6.7	7.8	12.6	14.5	16.9	14.7

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba enlace. En la gráfica se puede observar el avance de la Telesecundaria con relación a los otros servicios del nivel secundaria de los resultados de la prueba Enlace en el nivel de logro “Insuficiente” en la asignatura de Matemáticas.

De lo anterior se puede concluir que en lo que respecta a Español y Matemáticas, el servicio de Telesecundaria ha avanzado y ha alcanzado buenos resultados, superiores a los de los otros servicios educativos, sin embargo los resultados no son suficientes para superar todas las deficiencias existentes en el servicio educativo es deficiente y falto de calidad, los resultados en una gran cantidad de escuelas telesecundarias sigue siendo malo, aún falta mucho por hacer. Algo que no se debe perder de vista es que la población que atiende la telesecundaria, es la más diversa del país, ya que los estudiantes que acuden a ella por lo regular son de comunidades que no se habla ni siquiera el español, de zonas marginadas, con diversas culturas y para los cuales en ocasiones los mismos docentes no comparten su lengua.

Estas situaciones impactan e influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, por lo que es fundamental que los docentes de telesecundaria, asuman un papel más reflexivo sobre los avances de sus estudiantes, que consideren los progresos de cada uno de ellos, sus diferentes ritmos de aprendizaje y a partir de estos prevea estrategias que le permitan ir mejorando sus desempeños, considerar las particularidades de los estudiantes en correspondencia con el nivel de desarrollo previamente alcanzado, vinculado con sus necesidades, intereses, motivaciones, con los conocimientos y habilidades alcanzadas, con sus estilos de aprendizaje, con su capacidad organizativa, es decir, con sus recursos propios.

2.4. Problemática para el aprendizaje del servicio de Telesecundaria

Con el propósito de contar con un diagnóstico que permita conocer la problemática que enfrentan los docentes de Telesecundaria para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se partió de 3 fuentes de información. Por una parte se buscó tener una visión general de la situación que se vive en las escuelas telesecundarias a nivel nacional, para lo cual gracias a la función desempeñada en la Coordinación Nacional de Telesecundaria se recurrió a los Programas de Fortalecimiento a la Telesecundaria (PEFT) de 27 de los 38 servicios educativos de todo el país en las que opera el Servicio de la Telesecundaria.

En dichos PEFT, las entidades incluyen un apartado referido a las problemáticas que enfrentan con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, los problemas de Gestión educativa y los problemas de infraestructura que influyen de forma directa en el

desempeño de escolar de sus alumnos. Esta información fue proporcionada por los Jefes de Departamento de los servicios de Telesecundaria y sus equipos técnicos, quienes son los responsables de mantener la operatividad de las escuelas Telesecundaria a través de la gestión educativa en coordinación con los jefes de sector y supervisores de las diversas entidades donde opera la telesecundaria.

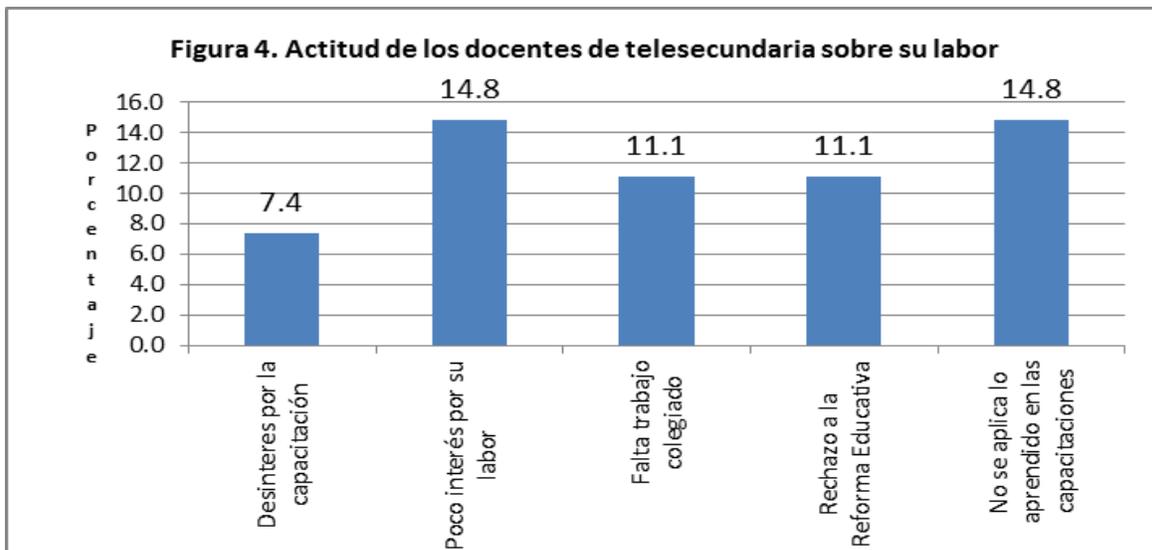
Por otro lado, para tener una visión más acotada a la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje, se aplicó un cuestionario a docentes frente a grupo de los estados de Jalisco y Baja California (Ver anexo 3) con la finalidad de obtener información que hiciera referencia sobre la manera en que desarrollan sus actividades escolares, sobre los apoyos didácticos con los que cuentan y aquellos de los que hace uso para desarrollar sus actividades escolares, así como el contar con información sobre la forma en que planifican para desarrollar su función docente para la atención a la diversidad.

Finalmente, se visitó la escuela telesecundaria clave 09DTV0061A ubicada en canal de Tezontle, esquina Sur 145 y 147, Ampliación Gabriel Ramos Millán, en la Delegación Iztacalco para realizar una observación participante en 3 grupos (1°, 2° y 3°), con la finalidad de valorar la forma en que cada docente asume su función pedagógica y observar la forma en que planifican una sesión de aprendizaje para la atención a la diversidad.

De estas tres fuentes de información se obtuvo lo siguiente:

2.4.1. Actitud ante la labor docente

Sobre la actitud manifestada por los docentes, los responsables del servicio de las entidades y sus equipos técnicos señalan que estas actitudes se pueden resumir en la falta de compromiso con su labor educativa, lo cual se ve reflejado en aspectos, como son el desinterés por la capacitación y por su labor docente, la falta de trabajo colegiado, el rechazo a la reforma educativa, así como la falta de aplicación de lo aprendido en las capacitaciones (ver figura 4).

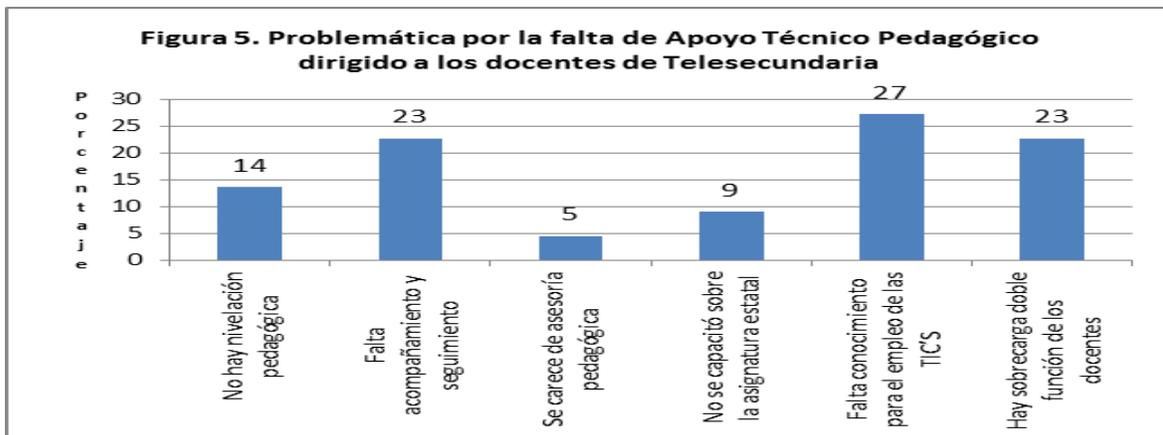


Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del Programa Estatal de Fortalecimiento a la Telesecundaria 2011.

2.4.2. Sobre el Apoyo Técnico-Pedagógico

Con relación al apoyo técnico pedagógico que se brinda a los docentes de telesecundaria, se señala que éste es deficiente, debido a que:

- Los asesores técnico pedagógicos; no cuentan con las herramientas para dar apoyo a los docentes.
- Falta dar acompañamiento y seguimiento a las escuelas.
- Se carece de asesoría pedagógica a los docentes.
- Falta asesoría sobre la asignatura estatal.
- Falta capacitación sobre el manejo de las TIC'S.
- Hay sobrecarga de trabajo por falta de personal de apoyo (ver figura 5).



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del Programa Estatal de Fortalecimiento a la Telesecundaria 2011.

2.4.3. Desempeño docente

Las observaciones sobre el desempeño docente en las entidades, señalan que a grandes rasgos algunos docentes de Telesecundaria:

- Manifiestan poco compromiso con su trabajo
- No han recibido apoyo pedagógico
- Su práctica docente resulta deficiente (ver figura 6)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del Programa Estatal de Fortalecimiento a la Telesecundaria 2011.

A partir de la aplicación de cuestionarios a docentes en telesecundaria (ver anexo 3), obtenida de los estados de Jalisco y el Estado de Baja California, referida a los

materiales de apoyo didáctico con los que cuentan y sobre el empleo de estos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje con los que se cuenta en el aula, los resultados fueron los siguientes:

2.4.4. Materiales de apoyo didáctico

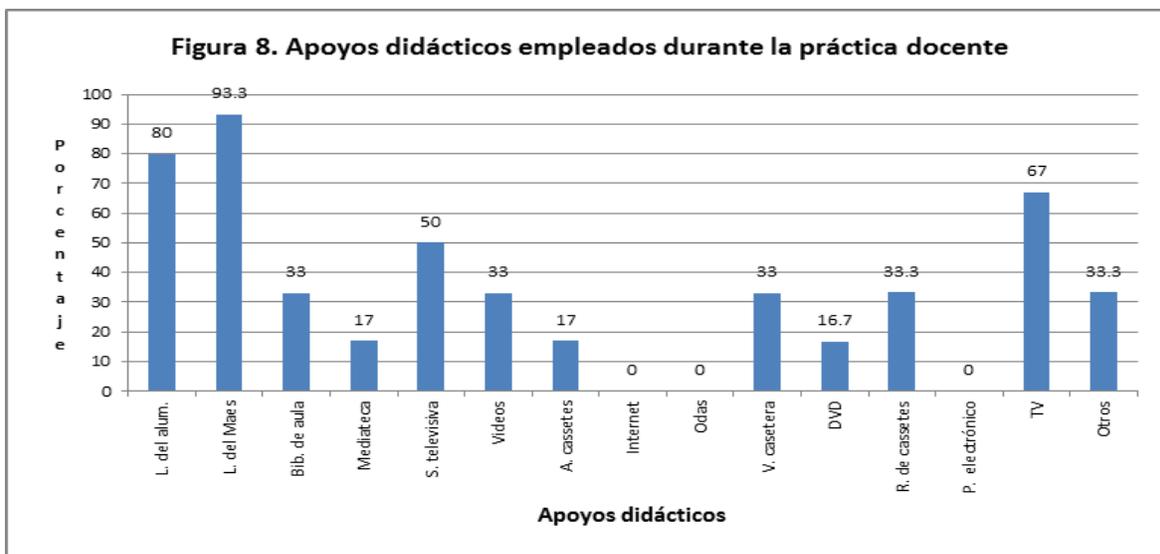
Con la información proporcionada por los docentes sobre los materiales de apoyo didáctico empleados para desarrollar sus actividades pedagógicas se pudo apreciar, por ejemplo, en el caso del libro del alumno (L del A.) el 87% de los docentes señalaron que en la escuela se cuenta con él, pero curiosamente solo el 80 % de ellos señalan que lo utilizan en su quehacer cotidiano. En el caso del libro para el maestro (L. de Maestro) el 100% de los docentes cuenta con él, pero solo el 33% señaló que lo utilizaba para desarrollar sus actividades cotidianas. En el caso de la señal televisiva, el 100% de los docentes señala que cuentan con ella, pero solo el 53% la utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la biblioteca del aula, el 100% señala que cuentan con ella pero tan solo un 20% la utiliza. (Ver figura 7). Esta situación puede reflejar por un lado una falta de planeación para apoyar su labor docente con los diversos apoyos didácticos elaborados exprofeso para su labor o simplemente que existe un desconocimiento de lo que es la metodología de la Telesecundaria, la cual para su desarrollo implica la incorporación de forma cotidiana de la mayoría de dichos apoyos didácticos, sobre todo en lo que se refiere al empleo del programa de televisión y al libro del docente. En el caso del primero, porque este es un recurso que complementa el contenido de los materiales impresos de los estudiantes de telesecundaria, y el segundo por ser una guía que apoya a los docentes en su quehacer, ya que al no ser especialistas de una asignatura específica requieren de sugerencias elaboradas por especialistas. Sin embargo, a pesar de que el 100% señaló contar con este apoyo, tan solo el 33% lo utiliza.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a 15 docentes de 2 entidades federativas.

2.4.5. Recursos materiales.

En lo que respecta a los recursos materiales con los que cuentan los docentes de telesecundaria para desarrollar su trabajo, como se puede apreciar, los recursos materiales que apoyan a los docentes para el desarrollo de su función pedagógica son escasos, pero cuando se cuenta con el recurso, también su uso es escaso, por ejemplo el 100 % de los docentes señalaron que cuentan con reproductor de DVD, sin embargo solo el 7% señaló que lo utiliza para el desarrollo de sus actividades escolares. Otro ejemplo es el televisor, en el cual del 86.7% que señalan contar con él, solo el 47% señalan que lo emplean en su trabajo cotidiano. En lo que respecta a otros apoyos didácticos como lo son las ODAS (Objetos de aprendizaje para secundaria), pizarrón electrónico y audiocassetes, la mayoría señala que no cuentan con ellos. Esta situación limita la posibilidad de diversificar la práctica docente (Ver figura 8)



Fuente: Elaboración propia elaborado a partir de la encuesta a 15 docentes de 2 entidades federativas

Conforme a los apoyos didácticos con los que se cuenta, la posibilidad de diversificar el trabajo se reduce, teniendo como única opción, en la mayoría de los casos, el desarrollo de una práctica tradicional que se ha desarrollado desde ya hace más de 20 años en las telesecundarias, que consiste fundamentalmente en el empleo del material impreso para el docente y el alumno así como el uso de los programas de televisión. Estos resultados denotan además que en algunos casos se cuenta con ciertos apoyos que, quizás por desconocimiento o quizás por falta de iniciativa, se desperdician ya que por ejemplo el 100% de los docentes cuentan con un DVD en el aula, sin embargo tan solo el 7% señalan que lo usan, esto denota una subutilización del recurso y una falta de iniciativa por parte de los docentes para diversificar su práctica y encuadrarla exclusivamente a lo que la misma institución les provee, sin considerar que está en sus manos la planeación de actividades que complementen lo que los mismos materiales de apoyo les brindan, e incorporar otros apoyos didácticos conforme a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

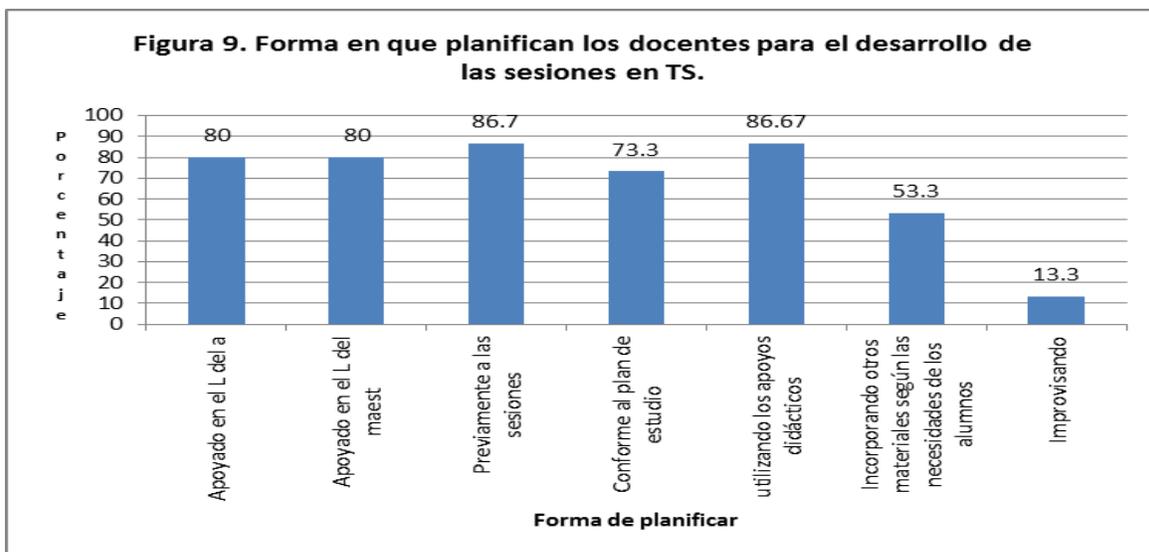
2.4.6. Empleo del Material de apoyo

Al cuestionar a los docentes sobre el empleo de los materiales de apoyo, se obtiene como resultado una gráfica muy parecida a la anterior, en la que se le da prioridad al empleo de los materiales impresos y el programa de televisión como centro de los procesos de enseñanza. Sin embargo, a pesar de haber señalado en la figura 8 que el 87 por ciento de

los docentes cuenta con televisor y, por ende, tienen la posibilidad de ver el programa de televisión, solo el 47% de los docentes señala que lo emplean. En el caso del internet, en el cual más del 67 % de los docentes dice contar con él en sus escuelas, el 73% lo incorpora en su práctica docente.

2.4.7. Estrategias para la Planeación en Telesecundaria

En el caso de las estrategias que cada docente emplea para organizar sus actividades, la planeación es la que permite prever lo que se espera lograr para desarrollar el proceso de enseñanza. Pero para tal fin el docente, a partir de su experiencia, debe prever las diversas condiciones a las que se enfrentará al desarrollar una u otra actividad, considerando las capacidades y actitudes de sus estudiantes de manera tal que ninguno quede fuera del proceso y todos puedan avanzar conforme a sus competencias personales. Considerando todo, a partir del cuestionario aplicado, se obtuvo que la gran mayoría de los docentes de telesecundaria señaló que se apoyan en el libro del alumno y el del maestro para desarrollar su actividad didáctica, pero además el 86% de los docentes señaló que emplean en el desarrollo de su actividad los apoyos didácticos, lo cual resulta contradictorio con las 7, 8 y 9, en las que señalaron que no utilizan todos los apoyos didácticos. Así mismo, conforme a lo que los mismos docentes señalaron, solo el 53.3% se preocupa por realizar ajustes a la propuesta metodológica de telesecundaria, incorporando otros apoyos didácticos a los que les establecen. Indudablemente estos resultados dan la idea de que la estrategia metodológica de los docentes se orienta a reproducir lo que les establecen los materiales impresos sin considerar la realización de ajustes, de manera que no se realice una enseñanza estandarizada que probablemente excluya a varios alumnos del proceso de aprendizaje (Ver figura 9).



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a 15 docentes de 2 entidades federativas

2.4.8. Problemática Observada en el Aula.

Finalmente, en la visita a la escuela Telesecundaria 09DTV0061A, se observaron las sesiones de trabajo de 1º, 2º y 3º en las que se pudo apreciar lo siguiente:

- a) En la sesión de primer grado, se observó la sesión de Español, en la cual el docente pidió a los alumnos encender el televisor, los alumnos vieron el programa, pero el docente se mantuvo atento a su laptop, una vez visto el programa, pidió a los alumnos que elaboraran las actividades incluidas en su libro del alumno, no se observó que él utilizara su libro del maestro, ni siquiera se levantó de su escritorio para ver o apoyar a los alumnos al realizar sus tareas. Una vez que los alumnos concluyeron las actividades el maestro pidió que colocaran sus libros en el escritorio. Así de rutinaria fue su actividad.
- b) En el caso del maestro de 2do. Grado, éste se enfocó a hacer preguntas y respuestas a sus alumnos, se observó una actitud más dinámica con el grupo, sin embargo la atención se centraba en él, y a pesar de que tenía el televisor encendido nunca lo utilizó, a lo cual al preguntarle si no utilizaba el programa, comentó que no porque estaba desfasado con el contenido de los materiales impresos y que esa sesión ya la habían desarrollado con antelación, sin embargo por casualidad el programa que se estaba transmitiendo coincidía con el tema abordado.

c) En el caso del maestro de 3° se observó una actividad más dinámica que las anteriores, organizó actividades orientadas a favorecer la interacción entre los estudiantes, una actitud para desarrollar lo que en esencia busca la metodología de telesecundaria, sin embargo el maestro solo consideró el libro del alumno, sin utilizar el programa de televisión, el libro del maestro o algún otro apoyo didáctico que diversifique su práctica.

Así pues, se puede señalar a partir de estas tres fuentes de información, que a pesar de que de manera general se puede considerar que el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser el libro del alumno debido a que en él se incluyen los contenidos de aprendizaje organizados en bloques, secuencias y sesiones de cada asignatura, éste no es el único apoyo didáctico elaborado para este fin, está en manos de los docentes su análisis para determinar su pertinencia e incorporar el empleo de otros apoyos didácticos que ayuden a los estudiantes a mejorar su rendimiento escolar y a lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

Es el docente, apoyado en su libro para el maestro, quien debe planear para atender a la diversidad, considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, teniendo presentes las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes. Sin embargo, los resultados del análisis de lo que los docentes realizan en el aula nos dan como resultado que desconocen a ciencia cierta cómo funciona el modelo educativo de telesecundaria, así como el que no consideran las necesidades de los estudiantes para su trabajo y que desconocen la importancia de flexibilizar en su práctica el trabajo áulico, concentrando su labor en la mera reproducción de lo que señalan los libros, sin considerar las necesidades e intereses de sus estudiantes, en suma, no planifican para atender a la diversidad.

Como se constata en los resultados, los docentes cuentan con toda una gama de apoyos didácticos que van del libro para el docente hasta apoyos audiovisuales e informáticos, apoyos bibliográficos, etc. Pero pareciera ser que falta una estrategia que permita organizar y vincular las acciones que resulten ser menos homogéneas y que atiendan a las diversas problemáticas y necesidades de sus alumnos.

La planeación debe ser la base sobre la que se definan las acciones a desarrollar para alcanzar las metas pedagógicas que se establezcan, definiendo de igual modo los objetivos y metas, así como la forma en que se hará y los recursos que se han de utilizar

y la forma en que se ha de evaluar el avance de cada uno de los estudiantes. Así pues, la planeación escolar es una herramienta fundamental para la organización del trabajo en el aula, a partir de la cual se diseñan las actividades a desarrollar en el día a día que permitan alcanzar los objetivos planteados, considerando siempre las necesidades e intereses de los estudiantes, de manera que los involucre con su propio aprendizaje.

Así pues, la planeación es el elemento fundamental para alcanzar la calidad de la educación, a partir de ella se posibilita hacer frente a las problemáticas manifestadas por las entidades y, sobre todo, con relación a la búsqueda de un cambio en la práctica pedagógica. Ocupa un lugar fundamental en los procesos de gestión escolar, ya que es a partir de la definición de sus objetivos y metas, como los docentes pueden dar el sentido para la generación de ambientes de aprendizaje en los que se considere la atención a la diversidad, acciones con las cuales pretenden mejorar los desempeños de sus alumnos, así como definir las metas a corto, mediano y largo plazo, partiendo siempre de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

2.5. Contexto situacional

Las escuelas telesecundarias tienen características muy particulares, que no comparten con los otros servicios educativos del nivel. Una de ellas es la población a la que atienden que en su mayoría son estudiantes de zonas rurales y/o zonas marginadas del país, otra de ellas es que a diferencia de los otros servicios, en las escuelas telesecundarias, un docente es el responsable de propiciar el aprendizaje de todas las asignaturas de grado escolar al que atienda, una más es que a pesar de que la mayoría de las escuelas son de organización completa, es decir escuelas en las que cada grupo cuenta con un docente por grado, existe un gran número de escuelas unitarias, esto es, escuelas en las que un solo docente es el responsable de atender al total de alumnos en la escuela, sin importar el o los grados que se atiendan y además se ocupa de las cuestiones administrativas.

Para el desarrollo de las actividades escolares y en apoyo de los alumnos y de los docentes de telesecundaria que no son especialistas específicamente en ninguna asignatura, todas las escuelas cuentan con materiales de apoyo impreso y televisivo y en algunos casos informático, los cuales se corresponden con la organización programática establecida en los planes y programas de estudio de cada asignatura y grado escolar. La labor fundamental de los docentes de telesecundaria se centra en favorecer el desarrollo

de las actividades que se incluyen en los materiales de apoyo impresos y televisivos, apoyados en un libro de un libro para el maestro en el que se incluyen sugerencias didácticas específicas para cada asignatura y con ello, favorecer la comprensión y el aprendizaje de conceptos que el alumno pueda utilizar en su vida cotidiana de manera que lo apoyen al desarrollo de sus competencias para la vida. Siendo este su papel, los docentes deben reflexionar día a día sobre la forma en que se van realizando las actividades, sobre la manera en que sus alumnos participan, en el tipo de actividades propuestas en los materiales, en lo sencillo o complejo que pudiera resultar el manejo de “X” o “Y” contenido, pero además es el responsable de garantizar que sus estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. De esta manera, para garantizar esto, el docente debe planear sus actividades por, día, semana, mes, por secuencia y por bloque, por asignatura, debe ir ajustando en el día a día, sin dejar de atender a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Así pues, la planeación para la atención a la diversidad implica, además de atender a la problemática de cada uno de los estudiantes, el tener presente que no basta el apego a los contenidos señalados en la currícula o el simple apego a una metodología para la telesecundaria, elaborada para la mayoría estandarizada; es indispensable que diversifiquen su práctica, empleando todos los apoyos didácticos que estén a su alcance y de ser posible incorporar otros que respondan a las problemáticas de aprendizaje a las que se enfrente.

La escuela seleccionada para desarrollar la propuesta de intervención fue la 09DTV0053S. Esta escuela fue elegida de las 49 escuelas telesecundarias que existen en el Distrito Federal, debido a que es una de las que han tenido los más bajos niveles de logro en las pruebas Enlace en el D.F. en las asignaturas de Español y Matemáticas. Esta es una escuela de organización completa. En ella laboran 3 docentes (uno por grado), un director, una secretaria y una persona de apoyo administrativo. En la escuela se atiende a 41 alumnos (17 de 1ro., 12 de 2do. y 12 de 3ro).

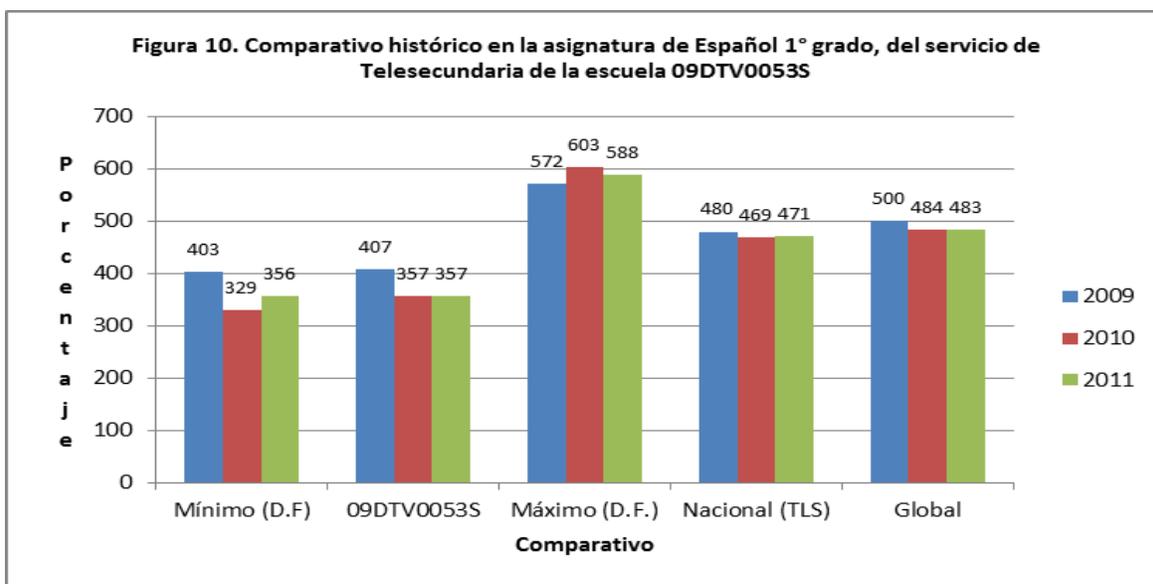
Resultados Enlace de Español

Si se analizan los resultados obtenidos del 2009 al 2011 en la asignatura de español de primer grado, se tiene que en el 2009 esta escuela obtuvo 407 puntos cuando la media nacional era de 480 y la global nacional fue de 500, obteniendo 72 y 92 pts. menos

consecutivamente y en comparación con la mejor telesecundaria del D.F. que obtuvo 572 pts. en el mismo periodo.

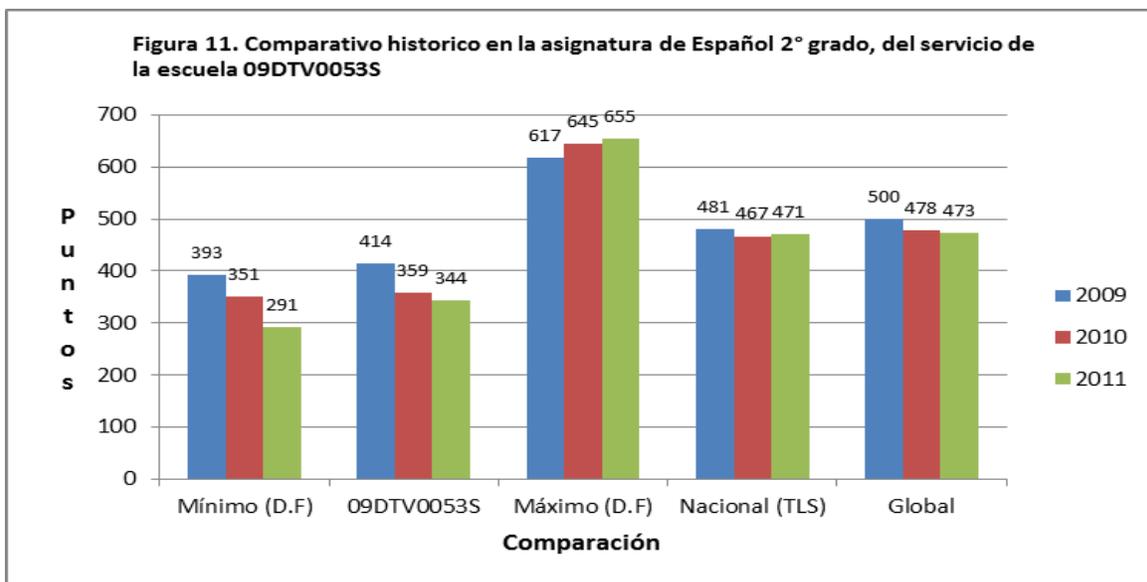
Para el 2010 las cosas no mejoraron, ya que el resultado alcanzado en la escuela 09DTV0053S fue de 50 pts. menos con relación al año anterior, aunque esta situación se presentó en todas las escuelas del nivel que igualmente decrecieron, pero la mejor escuela Telesecundaria del D.F. elevó el puntaje, comparado con el año anterior, en 21 puntos, ampliando la diferencia en 246 puntos.

En el 2011 las cosas no cambiaron mucho y el resultado de la escuela 09DTV0053S fue de 1 punto menos con relación al año anterior, ocupando el penúltimo lugar en la prueba Enlace, con 231 puntos menos con relación a la mejor escuela Telesecundaria del Distrito Federal que obtuvo 588. (Ver figura 10).



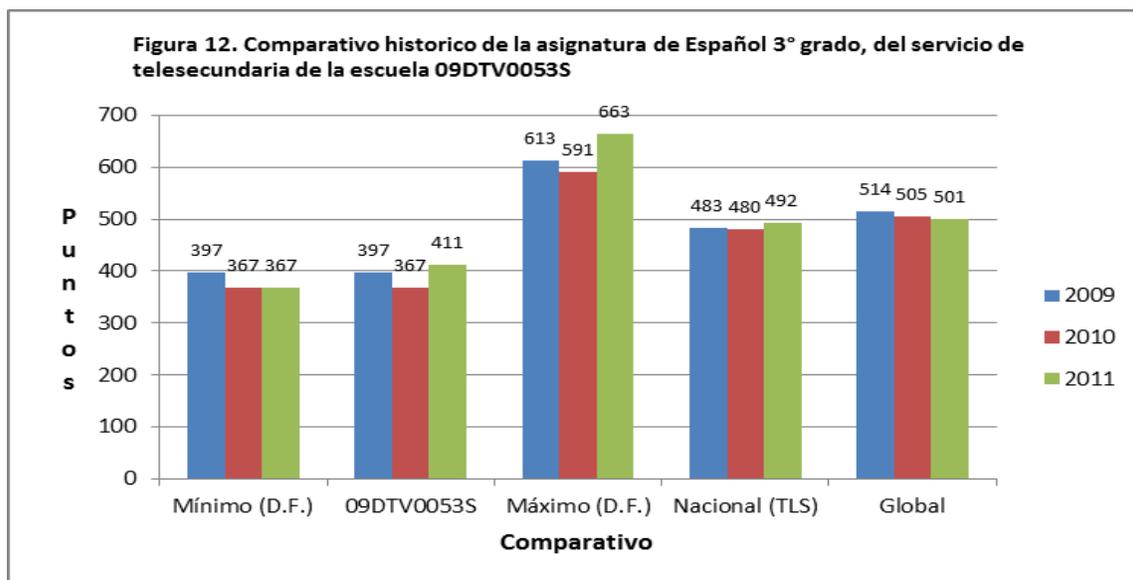
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

En **segundo grado**, el resultado no es más halagador, ya que la escuela 09DTV0053S, tuvo un decremento en los resultados obtenidos, al pasar de 414 puntos en el 2009 a 344 en el 2011, quedando a 311 pts. de diferencia de la mejor telesecundaria del D.F. (Ver figura 11).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

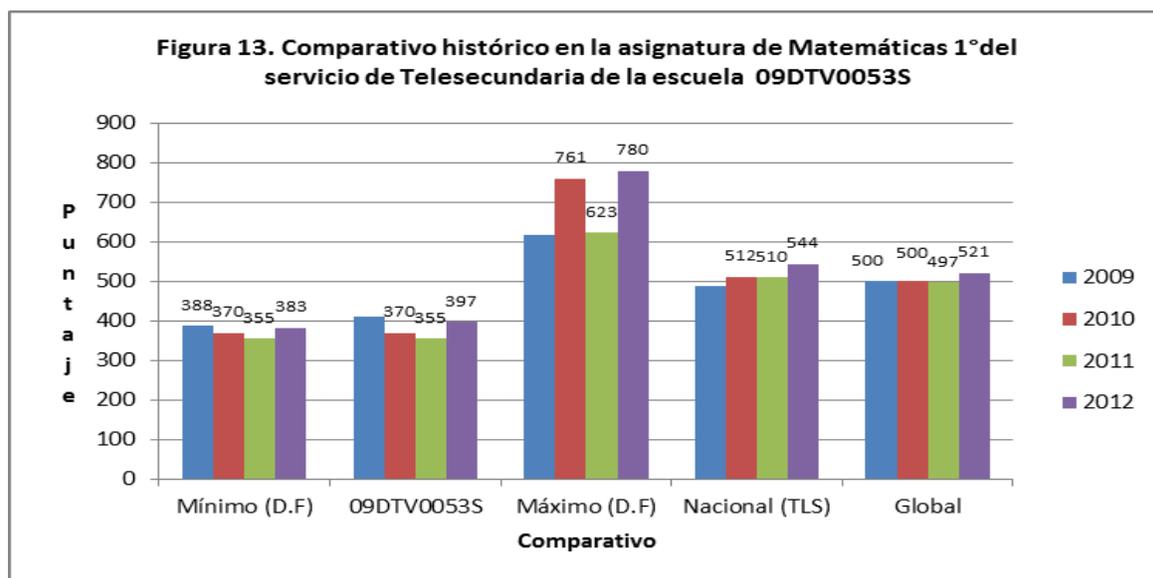
A diferencia de los resultados de 1ro y 2do grado, con relación a la asignatura de español de tercer grado, en el 2011 la telesecundaria 09DTV0053S tuvo un avance significativo, alcanzando 411 puntos, en comparación con los 397 y 368 puntos obtenidos en el 2009 y 2010 consecutivamente. Siendo este su mejor resultado de todos los años en que había participado en las pruebas Enlace (Ver figura 12).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

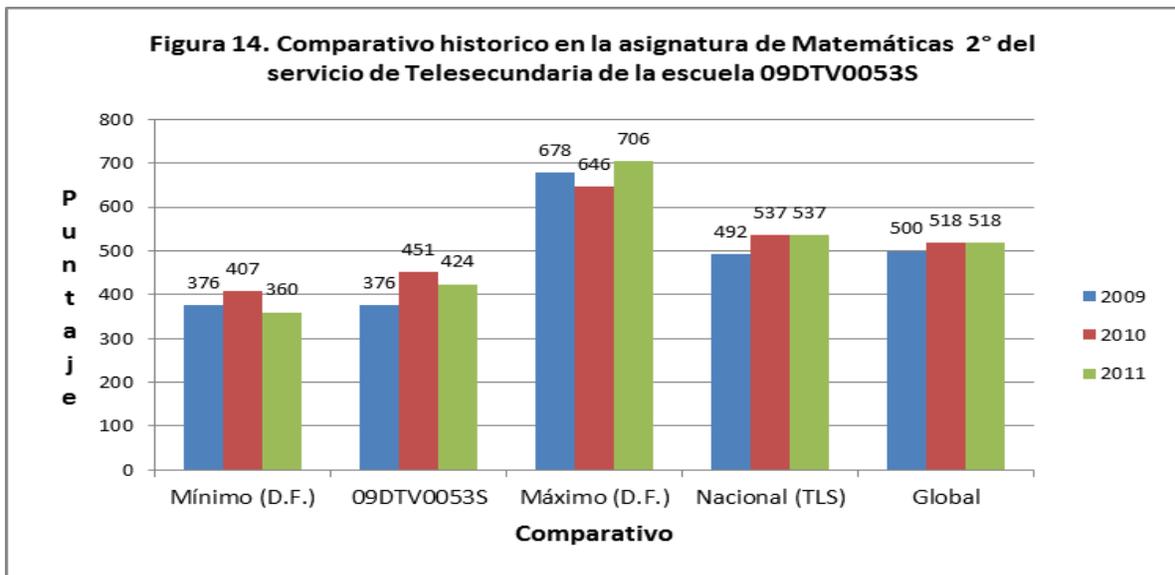
Resultados Enlace de Matemáticas

En el caso de matemáticas 1°, los resultados tuvieron semejanza con los obtenidos en la asignatura de español, en comparación con las otras escuelas telesecundarias del Distrito Federal. Se puede observar incluso que, en el 2011 la escuela Telesecundaria 09DTV0053 ocupó el último lugar en el D.F., con una diferencia de 268 puntos en comparación con la mejor telesecundaria del D.F. en el mismo periodo y una diferencia de 155 pts. con la media nacional de telesecundaria. (Ver figura 13).



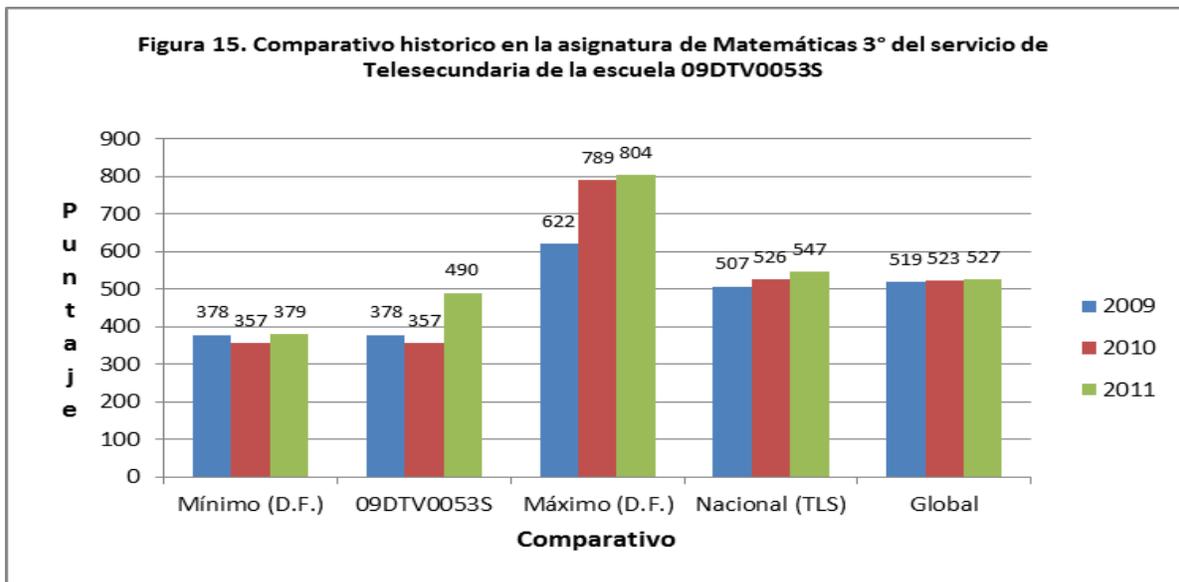
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

En el caso de la asignatura de matemáticas 2° grado, ésta presentó también resultados negativos, ya que a pesar de que en el 2009 obtuvo 376 pts. y en el 2011 aumentó a 424 pts., comparado con 2010 hubo un decremento de 54 pts. La diferencia con la mejor escuela telesecundaria del D.F. fue de 282 pts. en el 2011. (Ver figura 14).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

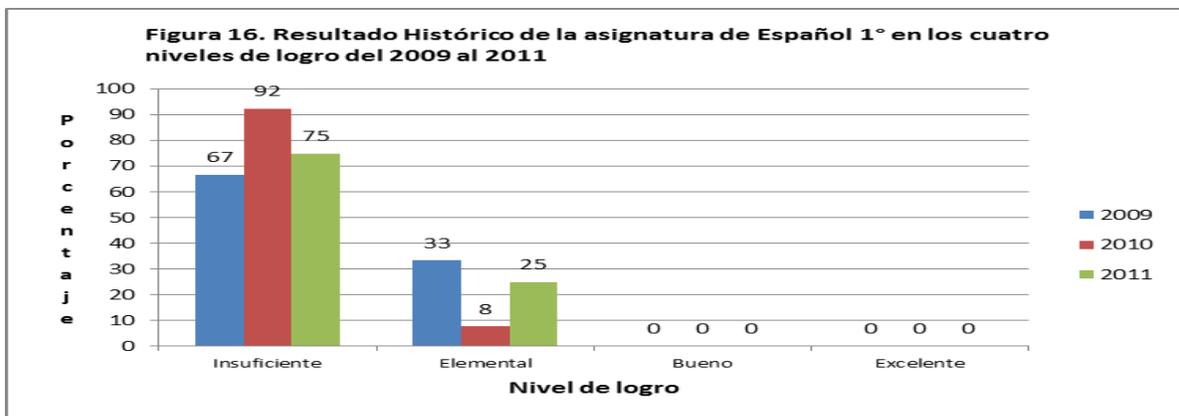
En lo que respecta a los resultados de la asignatura de matemáticas en 3° grado, ocurrió un fenómeno similar al de español, se observó una mejora significativa en los resultados obtenidos en años anteriores. En el 2009 y 2010, la escuela ocupó el último lugar de todas las telesecundarias del D.F en la asignatura de matemáticas 3° y hubo una reducción en el puntaje de 21 puntos en este periodo, sin embargo en el 2011, con relación al resultado anterior, hubo una mejora significativa de 132 puntos, lo cual resulta meritorio, aunque sigue teniendo resultados por debajo del máximo resultado de las telesecundarias del D.F. en el 2011 (804 pts.) en el D.F. de Telesecundarias, así como en el global de Telesecundarias Nacional de Telesecundarias (547 pts.). El despunte de 2010 al 2011 fue de 133 pts. ubicándola entre las mejores escuelas del D:F. en la asignatura de Matemáticas 3° grado (ver cuadro 15).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

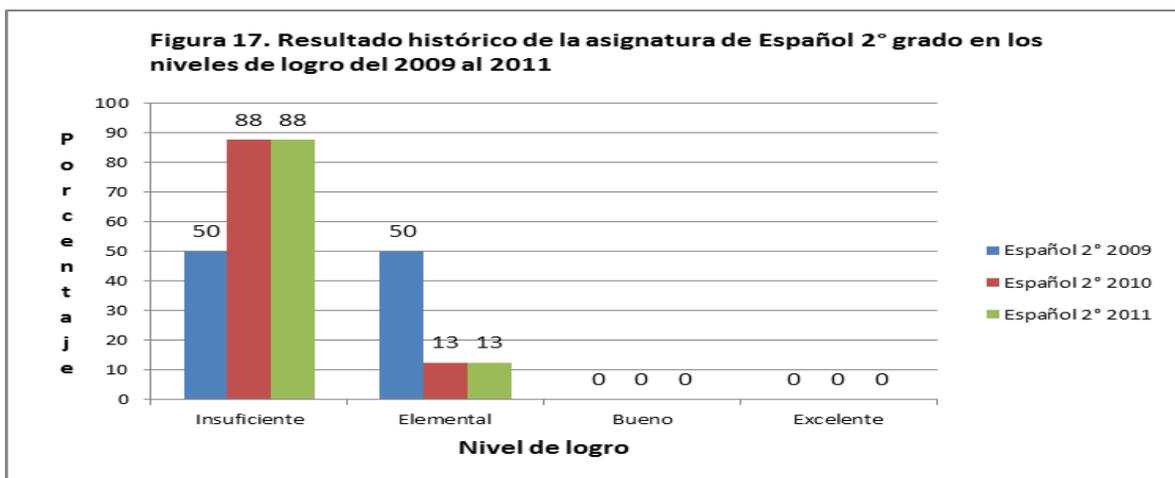
Resultados por Nivel de logro. Español

Otro aspecto que vale la pena analizar, es el nivel de desempeño de los estudiantes de cada grado por nivel de logro de la escuela Telesecundaria 09DTV0053. En el caso de la asignatura de Español primer grado se puede observar que a pesar de que los resultados no son los mejores que se esperarían alcanzar, la tendencia que se observa esta inclinada a alcanzar cada vez mejores niveles de desempeño, ya que conforme han transcurrido los años, cada vez más estudiantes dejan el nivel de insuficiente y pasan al de por lo menos elemental. Por ejemplo en el 2010 se tuvo un porcentaje de insuficiencia del 92%, pero para el 2011 se redujo a 25% (Ver figura 16).



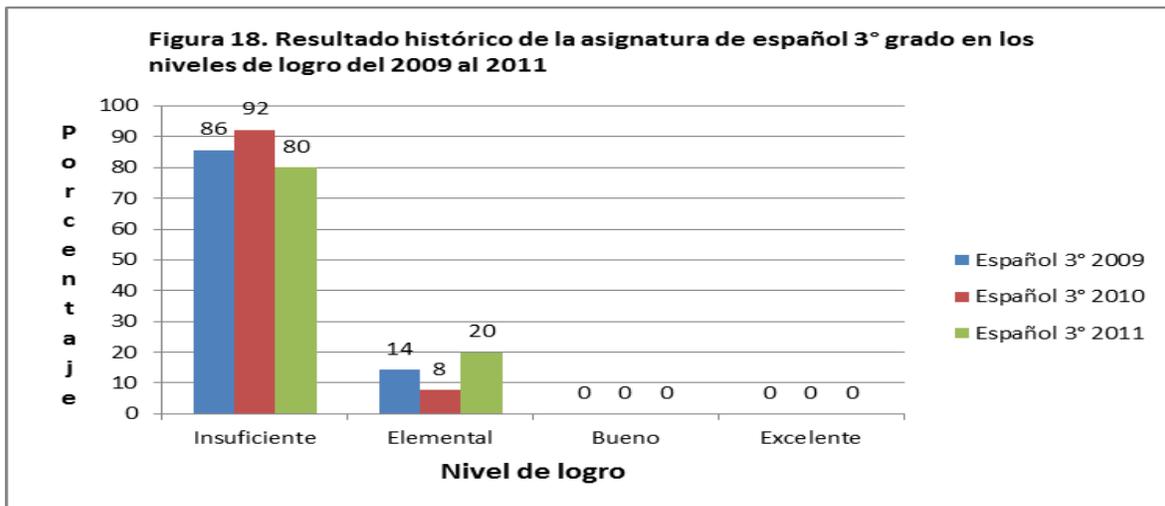
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

En el caso de 2° grado de la asignatura de Español, el nivel de logro alcanzado en este periodo fue igualmente deficiente ya que después de haber tenido un resultado de 50% en resultado de insuficiente y elemental en el 2009, para el 2010 y 2011 el resultado de insuficiente se incrementó a 88% (Ver figura 17).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

En el caso de la asignatura de Español del 3° grado, los resultados obtenidos muestran una continua variación que va de un incremento de 6% en el nivel de insuficiencia en el 2010 en comparación con el 2009 a una reducción en el 2011 del 12%, lo cual tuvo como consecuencia una mejora en el nivel de elemental del 12% comparado con el resultado obtenido en el 2010. (Ver Figura 18).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace.

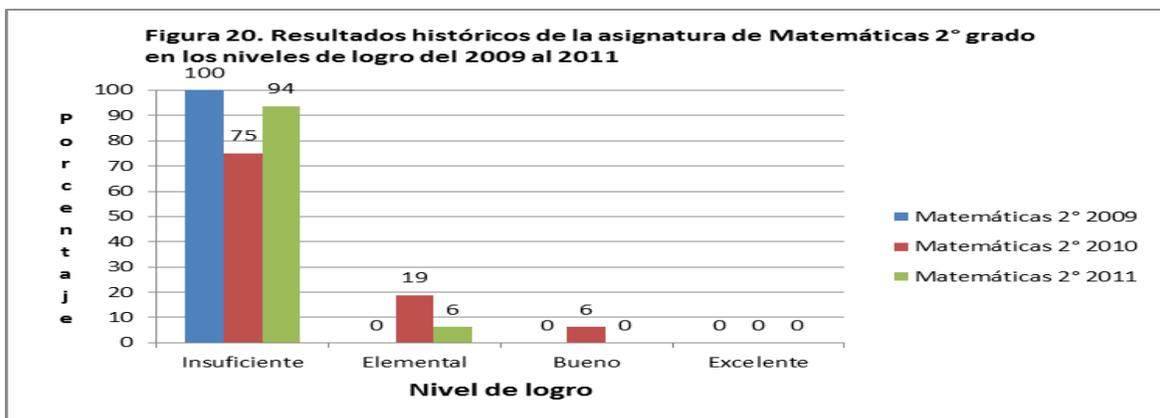
Resultados por Nivel de logro. Matemáticas

En el caso de la asignatura de Matemáticas por nivel de logro educativo, los resultados para 1° grado nos señalan que nos muestran que a pesar de que la situación es negativa en el 2011, el resultado es mejor que el obtenido en el 2010 en donde el 100% de los estudiantes tuvieron un resultado de insuficiente (ver figura 19).



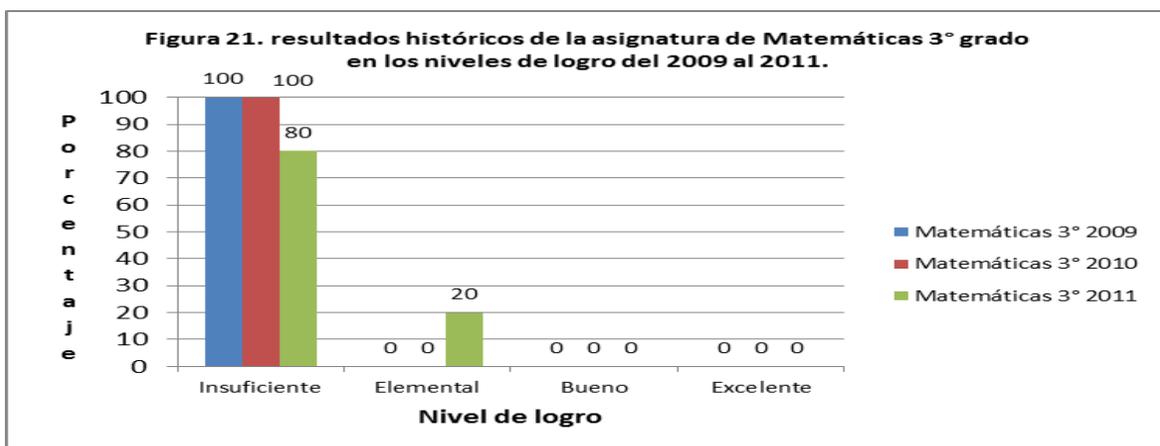
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace.

Para el segundo grado en la asignatura de Matemáticas, el resultado obtenido durante el periodo 2009 al 2011 resultó negativo, ya que después de haber obtenido un resultado de 75% y un 19% de alumnos en los niveles de insuficiente y elemental respectivamente, en el 2010 además de un 6% de alumnos que obtuvieron el nivel de bueno, para el 2011 el 94% de los alumnos obtuvo un resultado de insuficiente y tan solo un 6% alcanzaron apenas el nivel de elemental y ningún alumno logro alcanzar el nivel de bueno. (Ver figura 20).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace.

Finalmente para tercer grado de la asignatura de matemáticas durante el periodo 2009 al 2011 se observó una mejoría ya que después de tener del 2009 al 2010 resultados en el nivel de logro de insuficiente en el 100% de los alumnos evaluados en la prueba Enlace, en el 2011 se logró disminuir a 80% este nivel y se incrementó en un 20% en el nivel de elemental. (Ver figura 21).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace.

Por todo lo señalado, resultó atractivo considerar a la escuela telesecundaria 09DTV0053S como objeto de atención para el desarrollo de la propuesta de intervención, convencido de que se pueden mejorar las cosas, solo hace falta que los docentes de esta escuela pongan un mayor empeño en lo que están haciendo.

2.6. Planteamiento del problema

Las preguntas que resultan de todo lo anterior son:

¿Cómo se puede sensibilizar al docente para que asuma su papel en la atención a la diversidad de intereses y necesidades de sus estudiantes y con ello favorecer su aprendizaje? ¿De qué manera se puede mejorar la práctica docente para la atención a la diversidad de los estudiantes de telesecundaria? ¿Mediante qué mecanismos de carácter pedagógico el docente de telesecundaria puede ser capaz de diversificar su práctica docente? ¿En qué medida el docente asume su papel como mediador del aprendizaje de sus alumnos?

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA

3.1. El enfoque por competencias en el ámbito educativo

La palabra competencia deriva del “griego *agon* y *agonistas* y significa: aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas con la obligación de salir victorioso.”²⁹ El *arete* que anhelaba todo ciudadano griego, era ser triunfador en el combate y adquirir la posición de héroe, para ver su nombre en la historia y su imagen recordada en mármol. “En sus inicios, la educación griega se dirigía a alcanzar el *arete* y a partir de Pitágoras, Platón y Aristóteles, se orienta a ser el mejor en el saber, el constructor de teorías rectoras de proyectos políticos; las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognoscitivas. Así mismo la palabra competencia representa la “rivalidad, oposición entre los que aspiran a conseguir lo mismo: competencia entre los solicitantes de un empleo. Incumbencia: ese asunto no es de mi competencia. Aptitud, capacidad: competencia profesional. Competencia deportiva”³⁰

“J. M. Cooper y W. a. Webber consideran dentro del ámbito de las competencias del profesor “las actitudes, conocimientos, destrezas y conductas que facilitan el crecimiento social, emocional y físico de los niños” La c. incluye tanto la actuación como los conocimientos y valores del profesor.

Se han elaborado una serie de programas de formación del profesorado de acuerdo con la c., en los que los objetivos que se han de conseguir y los criterios en función de los cuales van a ser evaluados están explícitos. Tales criterios son, según los autores citados: de conocimiento, de actuación (para valorar la conducta docente) y de resultado (para valorar la habilidad para la enseñanza, a través del rendimiento de los alumnos).³¹

Para la UNESCO las competencias son “el conjunto de comportamientos socio afectivos, habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.”³²

Los difíciles y cambiantes escenarios del siglo XXI, nos confrontan con la urgente necesidad de transformar nuestro sistema educativo para ofrecer igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y éxito a toda la población, que se respete y

²⁹ Frade Rubio, Laura. Planeación por competencias. Ed. Inteligencia Educativa, 2da. Ed., México, 2009, pág. 13.

³⁰ Diccionario práctico de la lengua española. Espasa Calpe, España, 1998, pág. 165.

³¹ Diccionario de las ciencias de la educación. Santillana, México, 2000, pág. 280.

³² Frade, Laura. Planeación por competencias. Ed. Inteligencia educativa, México, 2008, Pág. 13.

valore la diversidad, la cual permite que las y los educandos avancen a su propio ritmo, que se favorezca la adquisición de aprendizajes útiles para la vida y para seguir aprendiendo, de manera que se pueda generar una sociedad más equitativa.

“Establecer un nuevo paradigma y el diálogo intercultural para generar mayores posibilidades al mismo, implica generar escenarios que lo favorezcan, frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales y tienden a la hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan.”³³

La escuela es la institución a la que socialmente se le ha asignado la función de proporcionar educación formal y los docentes son quienes tienen en sus manos la responsabilidad de llevar a la práctica los Planes y programas de estudio y de vincularlos y contextualizarlos con las necesidades de los estudiantes. Es la escuela el espacio ideal para proveer a los estudiantes de los conocimientos básicos, pero ¿Cuáles son los saberes a los que se debe dar un mayor peso? ¿De qué manera los saberes pueden propiciar un cambio que les permita superar su situación? ¿Cuál es la postura que debe asumir el docente? ¿Basta con la transmisión de los saberes socialmente adquiridos a través de las generaciones? ¿Es necesario transformar lo que hasta ahora se ha conocido como sociedad?

Jaques Delors señala que “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. [...] una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”³⁴

Las competencias ofrecen un nuevo significado al acto de aprender entendido éste como “un proceso de adquisición de conocimientos y experimentación con los mismos, para obtener otros nuevos: el aprendizaje del niño empieza por el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades, del cuerpo de la madre y de los objetos que le rodean.”³⁵

El enfoque por competencias es una herramienta para el trabajo y el aprendizaje, así como para que los individuos puedan tener una vida plena, para lo cual es indispensable que se consideren las necesidades particulares de cada individuo, esto es, que se atiendan las diversas necesidades de aprendizaje.

³³. Bello, Juan. La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. Ed. Castellanos editores, México, 2010, pág. 19.

³⁴. Delors, Jaques. La Educación Encierra Un Gran Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Pág. 9.

³⁵. Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. Ed. Océano, España, 2000, pág. 739.

La actual reforma educativa que se vive en México, a través de sus Planes y Programas de estudio, busca responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de nivel secundaria con el propósito de dotarlos de conocimientos y habilidades, destrezas, así como de los valores, que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

Se destaca en los Planes y Programas de estudio que, aunque los jóvenes que asisten a la escuela comparten ciertas similitudes, como son la pertenencia a un mismo grupo de edad, algunos gustos y preferencias, inquietudes y deseos que se despiertan en el periodo de la adolescencia; constituyen un segmento de población muy heterogéneo derivado de las distintas condiciones y oportunidades a las que tiene acceso cada individuo durante su desarrollo personal y social.

Para la atención a esa población con diversas necesidades de atención, en México, se propone un currículo único y nacional, en el cual se consideren las distintas realidades de los alumnos a partir de estrategias de enseñanza, en teoría flexibles y que provea a los docentes de un amplio repertorio de recursos didácticos que los apoyen en la diversificación de sus acciones pedagógicas, ya que la atención a las necesidades de cada uno de los alumnos implica un compromiso de mayor envergadura al realizado en la educación tradicional y una mayor responsabilidad.

La educación basada en competencias es un nuevo paradigma educativo que pretende dar respuesta a la sociedad del conocimiento y la información. Tiene su origen en las necesidades laborales y, por tanto, demanda de la escuela una mayor cercanía con el mundo laboral; es decir, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. Al cambiar los modos de producción, se hace necesario que lo que se enseña en las escuelas esté claramente vinculado con los requerimientos para la productividad empresarial, que responda a las nuevas condiciones, situaciones y necesidades que demanda la sociedad y favorezca la integración de los estudiantes.

El desarrollo de las competencias implica asumir una postura desde una visión asociacionista al buscar que los alumnos logren ciertos desempeños que sean

perceptibles y, por otro lado, que asuman una actitud a partir de sus ideas y percepciones de las cosas que les permita desempeñarse de la mejor manera en sociedad.

Para Laura Frade el desarrollo de “una competencia, para saber hacer algo con conocimiento, se requiere aprender varios conocimientos mediante habilidades de pensamiento y destrezas. Es decir, lo que sucede en nuestro cerebro (en términos de lo que logramos hacer cognitivamente para poder aprender algo) necesariamente tendrá como resultado una respuesta motriz. Sentir el estímulo, percibirlo, atenderlo, recordarlo. Saber para qué sirve, nos lleva a diseñar un plan de acción, ejecutarlo y evaluarlo: nos impulsa a la realización de un desempeño concreto. Las habilidades de pensamiento son las operaciones o procedimientos mentales que llevamos a cabo con un objeto de conocimiento.”³⁶

A pesar de que el enfoque por competencias se enfila a la adquisición de las herramientas para el trabajo y el aprendizaje, también se destaca la importancia de que la educación favorezca la adquisición de herramientas para que los individuos puedan tener una vida plena, para lo cual es indispensable que se consideren las necesidades particulares de cada individuo, esto es, que se atienda a los estudiantes conforme a sus necesidades de aprendizaje particulares.

Carol Ann Tomlinson señala que “es posible generar ambientes de aprendizaje en los que se busque atender a las necesidades e intereses de los alumnos, incorporándolos a los procesos de aprendizaje en los que se respete y despierte su interés y ritmo de aprendizaje.”³⁷

Como es bien sabido, el aprendizaje y la enseñanza tienen una estrecha relación en el proceso educativo debido a que tradicionalmente se ha considerado que para que se logre el aprendizaje debe haber alguien que enseñe los saberes aquilatados a partir de la experiencia. En la actualidad se tiene claro que el proceso de enseñanza aprendizaje no puede concebirse exclusivamente como un proceso de transmisión y de recepción de contenidos y saberes, se sabe que a pesar de que el proceso sea el mismo para todos, el aprendizaje siempre es diverso. Ahora se tiene claro que el centro del proceso es el estudiante y su aprendizaje, el cual se le define como un proceso a través del cual todos los individuos adquieren una determinada información, la cual se da a partir de las acciones que realizan sobre el objeto de estudio, a partir de actividades de análisis y síntesis que les permiten aprender aquello que resulta más significativo y que responde a sus necesidades.

³⁶ Frade Rubio, Laura. Planeación por competencias. Ed. Inteligencia Educativa, 2da. Ed., México, 2009, pág. 29.

³⁷ Tomlinson, Carol Ann. El aula diversificada. Biblioteca para la actualización del maestro, México, 2003, pág. 9.

“[...] el aprendizaje se da como un proceso dialéctico en el cual la transformación de esquemas cognitivos se da a lo largo del desarrollo biológico, social y psicológico del individuo, como producto de las prácticas sociales ideológicas y económicas que caracterizan a una clase social determinada. El aprendizaje, es decir, la transformación de esquemas mentales, no siempre aparece en ciertas etapas cronológicamente determinadas. Sin dejar fuera las capacidades biológicas del individuo, la transformación de sus esquemas se da como consecuencia de sus prácticas sociales lo que a su vez produce la transformación de algunas de esas prácticas”³⁸

Cada individuo tienen una forma muy particular de percibir al mundo y un tiempo determinado para asimilar lo que resulta de su interés. Existen ciertas condiciones que influyen para que aprendamos, estilos de aprendizaje diversos, pero ¿qué son los estilos de aprendizaje? “El término estilo de aprendizaje” hace referencia al hecho de que para alguien aprenda algo, es necesario generar las condiciones ideales para ello, considerando sus necesidades, intereses, sus motivaciones, las estrategias que respondan a su propio estilo de aprendizaje. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a aprender de una manera u otra, constituye nuestro **estilo de aprendizaje**.

“En la enseñanza diversificada es indispensable que se consideren los estilos y ritmos de aprendizaje, las cuales se resumen en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. De acuerdo con esta teoría existen diversos tipos de inteligencias que parten de las habilidades que cada individuo posee, lo cual no significa que si tenemos una, dejamos de tener las otras, sino por el contrario que todos los seres humanos tenemos todas las inteligencias, pero que sin embargo nos inclinamos por una en especial. “Durante muchos años hemos concebido a una persona como “lista o inteligente” cuando observamos en ella habilidades matemáticas, verbales o lógicas. Estas habilidades pueden medirse con la prueba de coeficiente intelectual o IQ.”³⁹

Al igual que la forma en que aprendemos resulta diversa, el tiempo que cada quien requiere para la asimilación de tal o cual contenido es variado, ya que esto está estrechamente relacionado con nuestra velocidad para aprender, así como para aprender a memorizar nombres, fechas, números telefónicos, cantar, recitar algunos versos, etc.

Las diferencias para el aprendizaje se hacen más evidentes al poner atención, y observar que en cada grupo de aprendizaje, a pesar de que los estudios se realizan juntos, con actividades y horarios comunes, al finalizar el proceso los aprendizajes alcanzados son evidentemente diversos. Por lo mismo no se puede trabajar de la misma manera con todo

³⁸ Secretaría de Educación Pública. Curso taller de guionismo de televisión educativa y cultura. SEP, 1ra. Ed. México, 2007, pág. 36.

³⁹ Serrano, Ana María. Inteligencias Múltiples y estimulación temprana. Ed. Trillas, 2da.Ed. 2008, pág. 15.

el grupo, porque cada alumno es un individuo con condiciones y necesidades diversas para lograr su aprendizaje. Esas diferencias en el aprendizaje dependen de muchos factores, tales como la motivación, los intereses, el bagaje cultural previo, el apoyo de sus padres o familiares y la edad entre otros factores. Pero esos factores por sí solos, no explican el por qué, con frecuencia, nos encontramos con alumnos que con la misma motivación, la misma edad y bagaje cultural no aprenden de la misma manera y con la misma intensidad. Para algunos alumnos resulta fácil la redacción y la expresión de sus ideas, a otros les resultan mucho más fáciles los ejercicios de gramática. Algunos disfrutarán el trabajo en equipo y a otros el trabajo individual para lograr los mejores desempeños. El concepto de “estilos de aprendizaje” nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo que:

“Está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos al aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida, parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.”⁴⁰

En un proceso en el que se busca mejorar el proceso de aprendizaje, es indispensable que el docente no pierda de vista los estilos y ritmos de aprendizaje de sus educandos, y que a partir de éstos sea capaz de reflexionar para la gestión de ambientes de aprendizaje diversificados que resulten propicios para mejora del logro educativo de sus alumnos.

No basta cumplir con el desarrollo de los contenidos que establecen los planes y programas de estudio de cada asignatura, es indispensable que siempre se tenga presente el ritmo y estilo de aprendizaje de sus alumnos, que se les perciba como individuos con características particulares, con necesidades diversas, con expectativas diferenciadas, con carencias y atributos particulares, formas de ver y pensar sobre el mundo particulares, reconocer en todo momento que son seres humanos heterogéneos, diferentes en todos los sentidos, con necesidades e intereses particulares que deben ser considerados y atendidos para que se logren mejores desempeños escolares.

Considerando lo anterior, no es posible pensar en una estrategia de enseñanza homogénea, ya que en el proceso de aprendizaje se vinculan e interrelacionan los

⁴⁰ <http://www.galeón.com/aprenderaaprender/vak/vakcaract.htm>. Consultado el 28 de abril de 2012.

diversos estilos de aprendizaje, en algunos momentos debemos poner en práctica nuestra capacidad visual, en otros la auditiva y en otros la capacidad de movimiento para lograr la comprensión. Lo que se busca resaltar en sí, es que la forma en que aprendemos tiene una variación entre un individuo y otro, y que por esto resulta fundamental que los docentes lo tengan en cuenta y no lo vean como un obstáculo o un problema el tener que incorporar a todos los integrantes del grupo a las actividades cotidianas.

“La investigación social sobre el aprendizaje nos hablan de la influencia que los compañeros en la calidad y en la mejora del aprendizaje; nos hablan de que los niños a los que relegamos al grupo de los lentos se hacen todavía mucho más lentos, porque no tienen compañeros que les sirvan de estímulo y de ejemplo para aprender; en conclusión nos dicen que el niño no solo aprende de su profesor, sino también de sus compañeros. Por eso no tiene sentido volver a las clases segregadas.”⁴¹

Una enseñanza en la que no se considera a la diversidad, condena a aquellos que no cumplen con los estándares a quedar relegados, a ser discriminados y a no cumplir con el principio de equidad tan pregonado en los Planes y Programas de Estudio de la Reforma escolar.

El currículo pasa a ser un pretexto a partir del cual se ofrece a los alumnos, situaciones que “le permitan la interacción entre las condiciones objetivas o sociales con las internas o personales, es decir entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno. Tales situaciones no pueden prefijarse del todo ni planearse de manera rígida ni unidireccional; por el contrario, tienen que responder a una planeación cooperativa y negociada entre actores.”⁴²

Una estrategia que se ha incorporado en el trabajo pedagógico de las escuelas conforme a los nuevos planes y programas de 2006 es el trabajo por proyectos.

El trabajo en proyectos permite trabajar los conceptos clave pertenecientes a un dominio específico. La identificación a priori de estos conceptos facilita el planteamiento de un sin número de actividades, cuyos objetivos de largo plazo se alcanzarán con el trabajo diario y con la relación que se vaya estableciendo entre los participantes y entre las actividades. Por tanto, se requiere que los estudiantes en conjunto con el profesor tengan claridad de la secuencia a seguir, es decir, tener claridad del continuo que caracteriza cada proyecto desde su propósito, planeación hasta su implementación.

El trabajo por proyectos es una opción para trabajar con la diversidad de los educandos, ya que permite trabajar con los ritmos y estilos de aprendizaje los diferentes alumnos

⁴¹ Tomlinson, Carol Ann. El aula diversificada. Biblioteca para la actualización del maestro, México, 2003, págs. 10-11.

⁴² *Ibíd.* Pág. 31.

que integran el grupo, propicia la interrelacionen, genera en forma individual procesos metacognitivos y de autorregulación, propiciando que los estudiantes logren su propio aprendizaje.⁴³

La perspectiva experiencial situada posibilita la reflexión y el trabajo cooperativo mediante **el trabajo por proyectos**, considerando para ello el planteamiento de un problema en la organización, la secuencia de los contenidos de la enseñanza o de la estructura del currículo en términos de los saberes, habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve.

“Los proyectos didácticos especifican las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada. Permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso.

Los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares porque se realizan con el fin de enseñar algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes.

Organizar un debate sobre un tema de interés general, grabar un programa de radio, producir una gaceta literaria o científica son proyectos que ayudan a los estudiantes a dar sentido a lo que aprenden, a resolver problemas concretos y a compartir sus resultados con los compañeros del salón y otros miembros de la comunidad escolar.

De manera adicional, el trabajo por proyectos posibilita una mejor integración de la escuela con la comunidad, ya que ésta puede beneficiarse del conocimiento que se genera en la escuela.

El docente es quien define los propósitos didácticos de cada proyecto a partir del análisis de las prácticas sociales del lenguaje estipulado en el programa, los propósitos del grado escolar y los aprendizajes esperados para cada bloque. El maestro puede planear proyectos de diferente duración, calculando cuántos se pueden realizar en el bloque.”⁴⁴

De acuerdo con Frida Díaz Barriga el aprendizaje por medio de proyectos didácticos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas. En este sentido, “las experiencias educativas en las que participan los alumnos en forma de actividades positivas y auténticas, organizadas por lo común en forma de proyectos, constituyen los

⁴³ Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002, pág. 14.

⁴⁴ <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/conceptosclave/proyectos.pdf>. Consultado el 16 de febrero de 2012.

elementos organizadores del currículo. El diseño del currículo y la instrucción no descansa en el aprendizaje de información factual o de conceptos disciplinarios básicos, ni en la adquisición y ejercicio de habilidades discretas en la medida en que estos aprendizajes no cobren sentido para el alumno ni relevancia para su formación y desenvolvimiento ulterior.”⁴⁵

Es indispensable que el docente despierte el interés de los educandos, que los involucre y los haga partícipes de su propio aprendizaje. Para tal fin manifestar su compromiso y creatividad en lo que hace, no basta con cumplir con la enseñanza de los aprendizajes, se debe garantizar que el grupo está avanzando, si no al mismo ritmo, dentro de sus posibilidades, por lo cual quizás el tiempo dedicado pudiera ser más extenso para desarrollar los temas, pero no excluye a los que por su ritmo de aprendizaje pudieran rezagarse.

El docente debe generar estrategias innovadoras para favorecer el aprendizaje de los alumnos respetando la diversidad y buscando acabar con la pedagogía de la exclusión que consiste en dedicarse a un grupo selecto de alumnos y con ello abandonar a los que tienen dificultad para aprender o lo hacen a un ritmo lento en relación con los sobresalientes y, prácticamente, ignorar a los estudiantes con necesidades especiales. Los profesores en un aula diversificada son estudiantes de sus estudiantes, ya que constantemente hacen diagnósticos para prescribir la mejor enseñanza posible de sus alumnos.

Gimeno Sacristán señala que en el asunto de la diversidad existen dos características que generan confusión. Se debe tener presente que “la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o grupos no les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida”.⁴⁶

⁴⁵ Díaz Barriga, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill, México, 2006, pág. 31.

⁴⁶ Alcudia, Rosa. Marisa del Carmen. Et al. La atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa, Ed. Laboratorio Educativo, 4ta. Ed., España, 2007, pág. 12.

La diferencia nos remite a la manifestación de ser irrepetibles, que es característica de cada individuo y resulta ser la manifestación del poder tener las posibilidades de ser y participar de los bienes sociales, económicos y culturales.

Destaca Sacristán que todas las desigualdades son diversidades, pero no todas las diversidades suponen desigualdades, por lo cual advierte que se debe estar atento de que con la imagen de diversidad se encubra el mantenimiento de condiciones desiguales para el aprendizaje. La atención a la diversidad a través de la política y de las prácticas educativas puede reducir y probablemente anular la diversidad, sin embargo las políticas y las prácticas educativas que estimulan la diversidad mantienen, enmascaran, fomentan y ahondan la desigualdad.

El identificar a los estudiantes según sus habilidades e ingenio y atenderlos conforme a ello, son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. La individualización de la enseñanza ha sido una pulsión pedagógica durante todo el siglo XX y el compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas y prácticas educativas.

Para Sacristán, la atención a la diversidad es tema que se ha vislumbrado desde hace mucho tiempo atrás, ya que es una manifestación normal del ser humano, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos en las aulas escolares, por lo cual es necesario que aprendamos a vivir con ella y aprender a trabajar a partir de ella.

En la vida cotidiana, el ser humano no es homogéneo, pensamos y sentimos diferente, tenemos intereses diferentes, coexistimos de manera heterogénea y esta condición se manifiesta también en las aulas y el trabajo de los docentes provoca desigualdad. Por ello, el docente debe guiar sus pasos hacia la gestión de ambientes de aprendizaje en los que no pierda de vista que por más que se esfuerce, cada estudiante alcanzará aprendizajes diversificados, pero que esto no es un fracaso sino el resultado de la misma diversidad que se manifiesta en la sociedad.

La escuela es un espacio en el que se propicia que los alumnos compartan rasgos, cualidades y frutos culturales, en el que se busca comunidades en torno a hábitos, valores

y significados compartidos que tienden a homogeneizar el pensamiento y los valores. Sin embargo, el ser humano desde su individualidad está inmerso en la vida social a través de la familia, la escuela y la vida social en las que manifiesta su individualidad y en las que renuncia a ella. Socialmente se le atribuye la responsabilidad de dar formación a los seres humanos, de garantizar la adquisición de los conocimientos básicos, que les han de servir de base para su futura incorporación a su entorno social.

Pero existe una controversia en cuanto a cuáles son los saberes a los que los docentes deben dar el mayor peso. Estos saberes deben ser aquellos que logren movilizar los saberes escolares y disciplinarios de sus alumnos; aquellos que resulten relevantes para su desarrollo personal y social; aquellos que por sus características favorezcan el aprendizaje permanente; aquellos que estén acordes con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; aquellos que hagan de los estudiantes individuos autónomos, reflexivos y críticos, abiertos al aprendizaje.

Lo anterior implica una reflexión por parte de los docentes, que les permita centrar su atención en la enseñanza de aquello que sea la base sobre la cual se establezcan los cimientos para alcanzar un mayor desarrollo personal y social.

El aprendizaje nos permite la adquisición de una determinada información, a través de procesos de análisis y síntesis que nos ayudan a almacenar aquello que nos resulta más significativo y de mayor utilidad para el desarrollo de nuestras actividades cotidianas.

Para Gimeno Sacristán la escuela desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio al pretender provocar la diferenciación individualizadora por un lado y favorecer la socialización homogeneizada, por el otro. En la escuela convergen grupos de gentes diversas, ya que es el primer espacio vital público para que los individuos inicien su vida en sociedad, donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. El problema es equilibrar la uniformidad y comunicación de los objetivos con la contemplación de la individualidad de los otros. No se debe perder de vista, que a pesar de que los planes y programas de estudio tienden a homogeneizar la educación, los docentes deben equilibrar y atender a las particularidades, la labor del docente debe ser la de propiciar que los alumnos logren su aprendizaje, pero considerando y respetando para ello sus necesidades y características

específicas, su cultura y su forma de conducirse, que le ayuden al paso del tiempo a alcanzar su autonomía y con ello su libertad para ser gestor de su propio aprendizaje.

“La educación debe contribuir a asentar y fundamentar esas dos dimensiones aparentemente contradictorias: ser un instrumento para la conquista de la autonomía y de la libertad, a la vez que fomentar el establecimiento de lazos sociales para acercamiento hacia los demás y para la convivencia pacífica con ello, cuando menos.”⁴⁷

“El mundo globalizado del siglo XXI presenta muchos retos en la cotidianidad de los niños y los jóvenes, quienes requieren el desarrollo de varios tipos de saberes, como los ha definido la UNESCO: saber ser, saber hacer, saber convivir. Integrar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para ello, implica un gran esfuerzo de padres y maestros. Cada vez es menos frecuente que un profesor se limite simplemente a exponer un tema en clase. El avance del conocimiento y la innovación en los modelos pedagógicos están obligando al ejercicio de más de un papel en la docencia: facilitador del aprendizaje, tutor, orientador educativo, diseñador de materiales didácticos, elaborador de instrumentos de evaluación, asesor para padres, mentor o guía de colegas novatos, etc.

Elena Lucchetti (2008: 70) propone una nueva matriz de formación docente que responda a las exigencias de la educación contemporánea que implica formarse en y para:

- a) La diversidad de la sociedad que está cada vez más interconectada;
- b) La educación permanente: por la actualización constante que requiere el progreso acelerado del conocimiento;
- c) El trabajo por competencias en un mundo laboral en continua especialización,
- d) La selección de contenidos: en la maraña de una red de información no siempre veraz y confiable, adecuados a las necesidades actuales del conocimiento;
- e) El empleo de otros espacios curriculares, además de la clase magistral (seminarios, talleres, mediatecas, laboratorios, prácticas de campo, modelos abiertos y a distancia, etc.);
- f) favorecer la autonomía, o la capacidad de estudio independiente;
- g) Fomentar la participación que lleva al aprendizaje colaborativo y al compromiso social;
- h) Articular interáreas, interciclos e interniveles, para romper con los modelos curriculares atomizados;
- i) La resolución de problemas y el trabajo por proyectos, puesto que el desarrollo más justo de todas las naciones requiere la solidaridad y la cooperación;

⁴⁷ Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. Ed. Océano, España, 2000, pág. 7.

j) La resolución de conflictos, en un mundo caracterizado por más contactos interculturales y, por ello, propenso a ciertos desencuentros entre personas y comunidades de orígenes diversos.”⁴⁸

Los docentes ocupan un lugar preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que está en sus manos el reflexionar sobre los contenidos que han de enseñar y las condiciones, necesidades e intereses de sus estudiantes. Además de ser ellos los que deben generar las condiciones para favorecer los aprendizajes de sus alumnos. Señala Paulo Freire que “el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado solo lo aprehende, no puede, por eso mismo ser simplemente del educador al educando, simplemente depositado por el educador al educando”.⁴⁹

Gimeno Sacristán señala que “nada ni nadie es inútil, todo contribuye a dar contenido a la sociedad. La acción deja paso, rastro y huella en quienes la realizan y en el contexto interpersonal y social en el que tiene lugar; genera efectos, expectativas, reacciones, experiencias e historia, porque, como afirma Arendt, tiene la condición de ser imborrable”⁵⁰

Así mismo, señala que la acción de los sujetos incorpora no solo su experiencia presente, sino que además incorpora experiencias pasadas que en dado momento él no ha vivido, sino que se le han transmitido a partir de la socialización, lo cual es un indicador de que las acciones pasadas tienen la capacidad de guiar las acciones futuras, la práctica dirige el futuro; y lo hace desde la sabiduría acumulada y desde los errores y aciertos consolidados.

Sacristán menciona también que los profesores se hacen realizando las acciones propias de las funciones que llevan a cabo. La fuente de sabiduría es la experiencia, y entre mayor sea su experiencia en cuanto a las vivencias que tenga en la enseñanza, podrá tener acceso a una mayor cantidad de opciones para dar respuesta a las necesidades que se le presenten en su labor docente. Sin embargo, señala que esta experiencia o cultura subjetiva no se nutre exclusivamente de lo que van experimentando, sino que es

⁴⁸ Tomado de <http://palido.deluz.mx/articulos/257>. Consultado el 18 de junio de 2012.

⁴⁹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Ed. 5ta, Siglo XXI, ed. México, 2000, pág. 104.

⁵⁰ Sacristán, J. Gimeno. *La práctica se institucionaliza: el contexto de la acción educativa*. Editorial Morata, 2da. Edición, Madrid, 1999, pág. 84.

una cultura compartida, a partir de esquemas que se pueden propagar y transmitir a agentes distintos de aquellos que los han generado. Lo que hacemos depende del legado de lo que otros han hecho y de lo que cada uno de nosotros ha hecho hasta el momento.

La práctica que se puede observar en el desarrollo de la educación es práctica anclada en esquemas personales que tienen una historia consolidada en la cultura, en las estructuras sociales (suma y producto colectivo) que también posee su trayectoria. Las acciones que comparten los individuos parten de experiencias compartidas, de creencias, formas de comprender, emociones y valores que le caracterizan como grupo.

El carácter compartido de las acciones de los sujetos genera realidad social que hace más estable la acción de cada uno y crea la posibilidad de plantear y mantener proyectos colegiados entre profesores y proyectos colectivos con otros muchos agentes implicados en la educación.

Los docentes son los promotores del aprendizaje, de la reflexión, no como simples aprendizajes memorísticos que les sirvan exclusivamente a la hora de responder un examen, son los que dan un sentido funcional, de favorecer los aprendizajes significativos, de dar el tono y color necesario conforme a lo que en su labor mediadora observa de forma cotidiana, de definir estrategias y métodos que favorezcan su labor.

“Un modelo de trabajo o metodología que requiere, entre otros factores: Vincular las dimensiones explicativas, normativas e ideológicas del pensamiento social; analizar la totalidad del mundo social moderno o cualquiera de sus esferas —psicológica, cultural, económica, legal, política, comunicativa—, desde la compleja interconexión de lo material y lo ideológico; adoptar una perspectiva interdisciplinar amplia; combinar teoría y praxis, crítica pura y acción social, es decir, utilizar el conocimiento para cambiar la realidad existente, mejorarla y adecuarla a intereses más humanos; y favorecer una crítica continua en la que cualquier denuncia debe ser confrontada con la realidad social existente.”⁵¹

Por desgracia, los docentes también tienen un sin número de limitaciones, que les impiden desempeñarse de una mejor manera, ya sea por la falta de formación, de tiempo, de apoyo material y de personal, o por el mismo desinterés y el conformismo que pudieran manifestar algunos de ellos. La atención de estas problemáticas no es de la competencia exclusiva de los docentes de telesecundaria. Si se quiere en verdad solucionar la problemática es necesario que toda la comunidad escolar se involucre en su

⁵¹ Rodríguez, Rodríguez Alfonso. Más allá de la perspectiva crítica. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid, pág. 2.

atención. Que los docentes puedan contar con el apoyo de padres de familia, directores y supervisores y que esto le permita incluir en su quehacer cotidiano actividades en las que se les involucre. Desarrollar una verdadera planeación para el aprendizaje.

La Planeación como herramienta para la gestión de ambientes educativos inclusivos en los que se atiende a la diversidad de la población estudiantil, debe ser entendida como una estrategia de organización encaminada a la atención de las necesidades e intereses de los alumnos. Es indudable que el docente debe partir de lo que se le dicta en los planes y programas de estudio, pero también debe ser capaz de flexibilizar sus actividades, de dar tiempo de que los alumnos vayan asimilando los contenidos de aprendizaje y hacerlos partícipes de su propio aprendizaje. Debe tener siempre presente que antes que cumplir con un plan previamente trazado, debe tener presente el desenvolvimiento de sus estudiantes, partir de sus aprendizajes previos y estar abierto a sus opiniones y sugerencias, dejar de lado la idea de que el docente es el que sabe y el alumno solo aprende, son los alumnos los que en realidad deben marcar la pauta de trabajo, debe valorar las características del grupo al que atiende y considerar los ritmos y estilos de aprendizaje. Indudablemente la tarea es mucho más compleja de lo que suena, pero solo de esta manera se puede garantizar que los educandos logren aprendizajes más significativos que podrán utilizar en su vida cotidiana.

Señala Laura Frade que “planear por competencias, en consecuencia, desarrolla el desempeño deseado desde el momento en que el docente propone situaciones ordinarias en las que el alumno tiene que analizar, sintetizar, hacer juicios, tomar decisiones, echar mano de todo lo que es. Así, las actitudes verdaderas frente a los problemas emergen y se desarrollan en el contexto de la existencia diaria y no separadas de ellas.”⁵²

“Algunos docentes se han quejado de que esta forma de planear es larga, tediosa, aburrida y que les aumenta el trabajo, quitándoles con esto la oportunidad de utilizar su tiempo en procesos más trascendentes como diseñar materiales para la clase y procesos para evaluar. Desde el punto de vista laboral planear con tanto detalle puede ser cansado, pero es importante reiterar que lo fundamental es hacer una toma de conciencia de todo lo que implica el desarrollo de la competencia, de todos los elementos que se deben incluir en la situación didáctica.”⁵³

⁵². Frade Rubio, Laura. Planeación por competencias. Ed. Inteligencia Educativa, 2da. Ed., México, 2009, pág. 66.

⁵³ Ibid.

El trabajo por competencias no es una moda que se pretende desarrollar a partir de las tendencias mundiales, el trabajo por competencias busca garantizar que todos y cada uno de los estudiantes logren mejorar sus desempeños escolares y para la vida, ya que la intención es que al concluir los estudios formales, los individuos se encuentren en condiciones de seguir aprendiendo por su propia cuenta. No se pretende un aprendizaje memorístico que concluya con el aprendizaje de datos, lo fundamental es lograr que los estudiantes sean capaces de analizar, reflexionar y de tomar sus propias decisiones sin perder de vista que todos sus actos tienen consecuencias, las cuales deben asumir con responsabilidad. Por ello a pesar de que en apariencia la enseñanza por competencias pudiera resultar más “lenta”, esta enseñanza está claramente vinculada con la vida de quienes aprenden a partir de ella.

3.2. El taller como estrategia para la intervención pedagógica

Una estrategia muy adecuada para la incorporación de una propuesta de intervención es el Taller debido a que a través de éste es posible “enriquecer de manera significativa el aprendizaje [...] al incorporar conocimientos relevantes y significativos, actividades que promueven la colaboración, una autogestión del aprendizaje [...], así como una orientación a comportamientos fundamentados en la ética.”⁵⁴

En el campo educativo, el Taller se utiliza para nombrar cierta metodología de la enseñanza que combina la teoría y la práctica en donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto con otros en forma sistematizada de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible.

Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes. A menudo, un simposio, lectura o reunión se convierte en un taller si son acompañados de una demostración práctica motivando a la realización de experiencias innovadoras en la búsqueda de métodos activos en la enseñanza. Algunas de las bondades de un taller son que permiten el desarrollo de investigaciones y el trabajo en equipo, su duración puede ser de una sesión de entrenamiento o guía de varios días. Se focaliza en la solución de problemas o capacitación sobre determinada actividad,

⁵⁴ Tomado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/dgutierrez.html>. El taller como estrategia didáctica. Consultado el 20 de mayo de 2011.

requiriendo la participación activa de sus asistentes. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre. No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Pudiéramos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo. Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

Algunos pensadores definen al Taller pedagógico de la siguiente manera:

- “Unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta. (Natalio Kisnerman)
- Una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico (Melba Reyes)
- Es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica. (Nidia Aylwin y Jorge Gussi Bustos)
- Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice.(Gloria Mirebant Perozo)
- El taller es una realidad compleja que si bien privilegia el aspecto del trabajo en terreno, complementando así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico-práctica. (Ezequiel Prozcauski)⁵⁵

Por todos estos elementos, el uso del taller como estrategia metodológica constituye una alternativa viable para conectar el aprendizaje de los conceptos propuestos con el aprendizaje de los procedimientos para aprender de forma colaborativa, los contenidos de manera más autónoma, dándoles herramientas para usar los procedimientos en la adquisición de conocimientos.

⁵⁵ http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf. Consultado el 12 de noviembre del 2012.

El Plan y Programas de estudio reconocen la realidad de los estudiantes, al dar prioridad a la atención de su heterogeneidad, sus intereses y necesidades de aprendizaje, al proponer espacios donde puedan expresar sus inquietudes y pongan en práctica sus aprendizajes, al reconocer su interculturalidad que se manifiesta a través de su lenguaje, costumbres, creencias y tradiciones propias, reconociendo la pluralidad como una característica de México y del mundo, que se refleje en la escuela reconociendo la diversidad de ideas y formas de convivir, pero a la vez integrando a la diversidad en proyectos que surjan del diálogo orientado al desarrollo de tareas que sean benéficas para los grupos que interactúen entre sí, y que esto resulte benéfico sin menoscabo de los valores de unos y de otros, respetando con tolerancia las ideas y valores de cada quien.

El enfoque por competencias retoma esta necesidad propuesta en los Planes y Programas de Estudios para la atención a la diversidad, proporcionando a los estudiantes herramientas para el aprendizaje para que mejoren sus desempeños escolares, desarrolle sus valores para la convivencia de forma sana, con respeto y tolerancia y para que asuma con responsabilidad el resultado de sus actos.

El desarrollo de las competencias requiere de la participación de todos los involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje, de un mayor compromiso de los docentes, que asuman su papel como promotores del aprendizaje, que sean capaces de realizar los ajustes correspondientes a los temas que lo requieran, ser el enlace entre lo que se pretende institucionalmente y que sea capaz de contextualizarlo a las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes. Es también necesaria la participación de los padres de familia para que apoyen a sus hijos en sus actividades escolares, sensibilizarlos sobre la importancia de la educación como motor del progreso social y que compartan el trabajo y la responsabilidad.

Es indispensable transformar la idea que tienen los mismos estudiantes sobre la educación, que ya no la vean como un mero trámite que se les exige y estén convencidos de que es a través de la educación como ellos pueden garantizar su participación en la transformación de su entorno. Esta transformación también requiere de qué directores y supervisores asuman un papel más protagónico en la gestión escolar de los aprendizajes,

reconocer que lo importante de su función no se limita a aspectos administrativos, que tomen conciencia que su papel debe orientarse a la gestión del aprendizaje.

IV. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Propósito general

La propuesta estuvo orientada a desarrollar un curso-taller con el propósito de propiciar la reflexión de los docentes sobre su práctica cotidiana, y que a partir de dicha reflexión se fomentara el desarrollo de sus competencias para la planeación y la gestión de ambientes de aprendizaje diversificados que favorezcan la atención de sus alumnos, conforme a las necesidades de aprendizaje particulares, que conozcan con mayor detalle las características del modelo de telesecundaria y que incorporen el empleo y la articulación de los diversos apoyos didácticos como parte de la gestión de ambientes de aprendizaje, esto es, “propiciando la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia”⁵⁶, a fin de mejorar su logro educativo y así como favorecer su inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

4.2. Supuesto teórico

La planeación, como parte de la gestión pedagógica, es una herramienta indispensable para la generación de ambientes de aprendizaje diversificados que respondan a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, incorporando y articulando los apoyos didácticos con los que cuenta la telesecundaria. A pesar de que en este servicio a nivel secundaria los materiales de apoyo didáctico están orientados específicamente a cumplir con la función de la planeación de cada sesión y secuencia de aprendizaje de cada asignatura, esto no significa que los docentes no deban realizar adecuaciones, sino por el contrario esta situación exige de los docentes un mayor involucramiento que les permita atender las necesidades de sus estudiantes.

⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 22.

4. 3. METODOLOGÍA

4.3.1. Perspectiva

La propuesta de intervención partió de una perspectiva crítica, la cual supone que los docentes deben reflexionar sobre su práctica, sobre la forma en que atienden la diversidad de necesidades de sus alumnos y a partir de esa reflexión crítica, puedan ser capaces de planear estrategias innovadoras que ayuden a mejorar su desempeño escolar a partir de la articulación de los apoyos didácticos elaborados para el servicio de Telesecundaria.

4.3.2. Línea de investigación

La línea de investigación con la que se trabajó durante el desarrollo de la propuesta de intervención es la investigación acción la cual consiste en un acercamiento teórico y metodológico a partir de problemas significativos de la vida cotidiana e involucrar al investigador (docente), como agente de cambio social. “la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener [...] se debe [...] adoptar una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.”⁵⁷

4.3.3. Modelo de Gestión

El modelo de Gestión utilizado para el desarrollo de la propuesta de intervención fue el Modelo de Gestión Educativa Estratégica el cual tiene la finalidad de “apoyar a los centros escolares en la mejora de la calidad de los servicios que ofrecen y los aprendizajes de los estudiantes, a partir del desarrollo de las competencias de todos los actores escolares para la práctica de liderazgo, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica, evaluación para la mejora continua, como asuntos claves de gestión para enfrentar los retos globales del siglo XXI, en un marco de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.”⁵⁸

⁵⁷ Eliot, J. La investigación-acción en educación. Ed Morata, S. L. España, 2000, pág. 5.

⁵⁸ Secretaría de Educación Pública. Modelo de Gestión Educativa Estratégica, México, 2010, pág. 87.

4.3.4. Nivel de concreción

Con relación al nivel de concreción se propuso el relativo a la Gestión Pedagógica la cual conforme al Modelo de Gestión Educativa Estrategia implica: “tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza, así como formas y ritmos de aprendizaje; por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra en un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa.”⁵⁹

Se pretende que todos los integrantes de la comunidad escolar se involucren en la actividad áulica, en la que se verá de manera directa la gestión de ambientes de aprendizaje diversificados.

4.3.5. Dimensión

La dimensión a través de la cual se propuso hacer el análisis de la gestión pedagógica curricular fueron “los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el aula, lo cual implica el análisis de enfoques y contenidos curriculares, y propicia el análisis de concepciones sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los alumnos. Considera las formas de interacción entre maestros y padres de familia para potenciar la formación basada en competencias; esta dimensión ha de mantener relación directa con una gestión pedagógica innovadora, acordada por el colectivo escolar”⁶⁰.

Esta reflexión tuvo como propósito que los docentes de telesecundaria, a partir de su práctica cotidiana, analizaran su desempeño como docentes y fueran capaces de realizar los ajustes convenientes que les permitieran elevar los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

⁵⁹ Ibid. Pág. 62.

⁶⁰ Ibid. Pág. 68.

4.4. Método

El método que se consideró más adecuado para el desarrollo de la propuesta de intervención con los maestros de la escuela Telesecundaria José Joaquín Izquierdo Raudón con clave 09DTV0053S, fue el taller debido a que el taller es una modalidad que permite:

“Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un lugar lo más parecido posible a la realidad cotidiana del adulto, donde se trabaja una tarea común, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Constituye un lugar donde se integran experiencias y vivencias, en el que se busca la coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar, examinándose cada una de estas dimensiones en relación a la tarea.

El taller constituye un lugar de co-aprendizaje, donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias. Dentro de este espacio, sin embargo, se diferencian los roles de los educandos y de los relatores o facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ambos actuando en función de -o comprometidos con- un proceso de mejoramiento en el quehacer del colectivo de trabajo.”⁶¹

4.4.1. La estrategia de intervención

La propuesta de intervención llevó por título **La planeación en telesecundaria para la gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar** y se encaminó a que los docentes de telesecundaria participantes reflexionaran sobre su práctica docente cotidiana. Dicho taller tuvo una duración aproximada de 5 sesiones teóricas de 2 horas cada una, durante las cuales los docentes tuvieron la oportunidad de intercambiar sus experiencias, opiniones y reflexiones sobre su labor, de manera que pudieran realizar una autoevaluación de sus desempeños a partir del análisis de diversos materiales teóricos seleccionados para tal fin y, una vez realizada esta reflexión, que fueran capaces de proponer alternativas para mejorar su desempeño laboral y, con ello, favorecer la mejora del desempeño escolar de sus estudiantes, esto a partir de la planeación de una sesión de aprendizaje en la que fueran capaces de incorporar los diversos apoyos didácticos con los que cuentan a través de la Reforma Educativa a secundaria para la atención de las necesidades e intereses de cada uno de sus estudiantes.

Las primeras sesiones del taller se orientaron a que los docentes profundizaran en el conocimiento de la metodología de telesecundaria, a pesar de que todos los participantes

⁶¹ Tomado de <http://www.conductahumana.com/articulos/gestion-de-recursos-humanos/el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-el-taller-como-modalidad-tecnico-pedagogica/>. Consultado el 4 de noviembre de 2012.

contaban con más de 10 años de experiencia en telesecundaria. Así mismo, se hizo hincapié en los apoyos didácticos con los que cuentan, reflexionando sobre el uso que hacen de ellos para diversificar las estrategias de enseñanza. Por otro lado, se les hizo hincapié en las actividades que cada uno realizaba con sus estudiantes y que, a su vez, resaltarán cuáles eran los obstáculos que enfrentaban para lograr mejores desempeños de sus estudiantes. Se destacó el trabajo por proyectos como alternativa para propiciar el desarrollo de las competencias para la vida, así como favorecer el logro del perfil de egreso establecido para el nivel considerando las diversas necesidades de su población.

La propuesta de intervención buscó motivar a los docentes en pro del trabajo colaborativo y coordinado, que se dieran cuenta que el trabajo aislado no es la mejor alternativa para que eleven los desempeños escolares y para que sus estudiantes logren el perfil de egreso esperado en Telesecundaria, que dejaran atrás la postura tradicional enmarcada en favorecer el aprendizaje de sus alumnos a partir de la adquisición de conocimientos específicos, a través de un proceso de transmisión-recepción. Que era necesario que transformaran su visión al nuevo concepto en el que el aprendizaje se logra a partir de un proceso de construcción de significados, como parte fundamental de la comunidad educativa, que fueran capaces de realizar su gestión pedagógica creando ambientes más propicios para el aprendizaje. Este Curso-taller, más que pretender incorporar cambios radicales en la metodología de la telesecundaria, buscó que los docentes de telesecundaria se dieran cuenta de que, además del libro del alumno, existen muchos otros materiales de apoyo a los que se les debería echar mano para mejorar su labor docente y, con ello, favorecer el aprendizaje de una manera más eficaz y eficiente.

Así mismo, se buscó resaltar la importancia de la planeación pedagógica como herramienta fundamental para que orientaran sus acciones a la atención de las necesidades e intereses de sus estudiantes, abordando conceptos como enseñanza-aprendizaje, la función de los docentes a partir de la reforma educativa, el modelo renovado de telesecundaria, el concepto de las competencias y el enfoque de las competencias para la enseñanza, el trabajo por proyectos, los estilos y ritmos de aprendizaje, la planeación para la creación de ambientes de aprendizaje diversificados, así como la forma de evaluar a partir del enfoque por competencias. Para el desarrollo del Taller se elaboró una Guía de actividades, así como una Antología de Lecturas para los participantes.

La propuesta de intervención tuvo 3 etapas fundamentales:

1. Previamente al taller (sensibilización de los participantes)

- Se realizó una reunión con el director y los docentes del plantel seleccionado para plantearles la propuesta de intervención. Se les solicitó su apoyo y sus sugerencias para enriquecer la actividad.
- Se visitó la escuela y se aplicó una observación durante una sesión de trabajo con cada uno de los docentes participantes, esto con el fin de recabar información sobre la dinámica de trabajo de cada uno de los grupos, antes de iniciado el trabajo con los docentes de la escuela Telesecundaria. Además de la guía de observación, durante estas sesiones se pidió la autorización de los docentes para grabar las sesiones de trabajo durante el desarrollo del taller y para que autorizaran la grabación de 2 sesiones de trabajo con los estudiantes.

2. Durante el taller

El trabajo se organizó en 5 sesiones de trabajo, cada una con sus propósitos específicos, los cuales se muestran a continuación:

Las sesiones de trabajo tuvieron una duración de 2 horas, durante las cuales se realizaron actividades individuales y en equipo, además de la realización de lecturas en casa. Las actividades a realizar durante el curso taller fueron:

Sesión 1.

Actividades

- Encuadre. Esta actividad tuvo la intención de informar y sensibilizar a los docentes participantes sobre la importancia de favorecer el trabajo colegiado a favor de la inclusión de los estudiantes, considerando sus necesidades particulares de aprendizaje (atención a la diversidad).
- Diagnóstico. Para definir el punto de partida y recoger la opinión del equipo docente, se aplicó una pequeña encuesta que recabó información sobre la experiencia, su conocimiento de la temática, su desempeño laboral, la

forma en que desarrollan sus didácticas, su estilo de enseñanza y la forma en cómo planifican. Así mismo, se les planteó la necesidad de reflexionar sobre sus prácticas educativas a través del enfoque del marco lógico. Para tal fin cada uno de los docentes participantes elaboró un árbol de problemas que les permitiera definir con claridad los elementos que inciden de forma directa e indirecta en su desempeño escolar, considerando para ello los aspectos de enseñanza, aprendizaje, recursos materiales, recursos humanos, infraestructura y los aspectos de gestión.

- Se les proporcionó así mismo la Antología de materiales para su reflexión y comentario en grupo, de los cuales se pidió realizar una lectura que se debería comentar para la siguiente sesión.

Sesión 2.

Actividades

- Se inició con una lectura del texto

Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria.

Documento base, en los apartados:

- Antecedentes de la Telesecundaria, páginas 7 a la 12.
 - Marco teórico referencial, Páginas 13 a la 24.
 - Características y componentes del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, páginas 25 a la 26.
- Comentarios y reflexión sobre el texto definido con antelación, para propiciar el diálogo y el intercambio de ideas con relación al trabajo que realizan cotidianamente.
 - El grupo hizo comentarios sobre si el problema es el resultado de un trabajo aislado, dando sugerencias sobre la forma en que se podrían atender dichas problemáticas.

- Como parte de la tarea, se solicitó a cada docente que incorporaran las sugerencias realizadas por el grupo.
- Se pidió que se hiciera la lectura del texto referido al enfoque por competencias
- Se pidió al grupo que se realizaran las lecturas referidas al trabajo por proyectos como propuesta para el desarrollo de las competencias.

Sesión 3.

Actividades

- Reflexión sobre el antes y el ahora de la telesecundaria a partir de la reforma escolar.
- Lectura del Modelo Educativo de telesecundaria sobre los propósitos, características y componentes.
- Reflexión sobre las problemáticas que enfrenta el docente de telesecundaria, causas y opciones de solución.
- Lectura del texto “Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas.”

Sesión 4.

Actividades

- Se solicitó el apoyo de los docentes para que definieran las necesidades de sus estudiantes, que expresaran sus intereses de manera que a partir de este referente se pudieran establecer las propuestas de trabajo.
- Observación del video “Circo mariposa” para reflexionar sobre la importancia de su función como docente.
- Lectura del documento “El perfil docente de telesecundaria del Modelo pedagógico de Telesecundaria”, páginas 37-38.

- Elaboración de un inventario de los materiales de apoyo didácticos con los que labora.

Sesión 5.

Actividades

Lectura del texto “Medios educativos y el diseño instruccional”, del Modelo pedagógico de Telesecundaria páginas 28 y 38.

A la par con el trabajo en el aula, se realizó una observación participativa a los 3 grupos para valorar la forma en que desarrollaban lo planeado en sus sesiones de trabajo, así mismo, con la autorización de los docentes, se realizó la grabación de dichas sesiones. Los periodos para la realización de las actividades se realizaron en apego al cronograma elaborado para organizar las actividades (ver anexo 7).

4.4.2. Universo

La propuesta de intervención se desarrolló en la escuela Telesecundaria José Joaquín Izquierdo Raudón con clave 09DTV0053S ubicada en Unidad Ermita Zaragoza, en la Delegación Iztapalapa en el Distrito federal. Esta escuela no cuenta con edificio propio, ya que ocupa las instalaciones del DIF de la unidad. En esta escuela existen un total de 3 grupos del nivel secundaria (uno por grado) que atienden a una población aproximada de 47 alumnos, con director asignado y 2 apoyos administrativos (secretaria y conserje).

Los maestros que participaron en el taller fueron:

Profesora **Adelia Lima Rivera** la cual señaló tener 12 años de antigüedad como docente de Telesecundaria. Su grado máximo de estudios es el de la licenciatura en Telesecundaria, la cual cursó en el estado de Tlaxcala. Durante el ciclo escolar 2010-2011 atendió al grupo de primer grado y para el ciclo escolar 2011-2012 se hizo cargo del grupo de 3er grado.

Profesora **Elvira Torres Zempoalteca**, quien señaló tener 12 años de antigüedad como docente de Telesecundaria. Su grado máximo de estudios es el de Licenciado en Telesecundaria. Durante el ciclo escolar 2010-2011 y 2011-2012 se hizo cargo del grupo de 2do. Grado.

El tercer docente fue el profesor **Jaime Castillo** quién señaló ser docente de telesecundaria desde hace 9 años, sin embargo tenía únicamente 6 meses de haberse incorporado al equipo pedagógico de la escuela al momento en que se recabó la información. Dicho profesor señaló que su perfil era de Licenciatura en Pedagogía y que antes de ingresar a la Telesecundaria había laborado como docente en la escuela militar. Durante el ciclo escolar 2010-2011 se desempeñó como docente del 3er. Grado de la Telesecundaria y durante el 2011-2012 como docente del primer grado.

Para conocer un poco más sobre las nociones de los docentes con relación a su función como docentes y conceptos básicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se les aplicó una evaluación diagnóstica (Ver anexo 8)

4.4.3. Competencias genéricas a desarrollar

Las competencias que se buscaron desarrollar entre los docentes de telesecundaria, tomando como base los 12 principios pedagógicos que establece la Reforma Educativa son:

1. *Competencia diagnóstica.* En apego con el principio pedagógico que señala “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” el docente de telesecundaria debe ser capaz de detectar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, del momento histórico que vive, identifica qué necesita aprender y los requerimientos de la sociedad en que se desempeñará en el presente y futuro.
2. *Competencia cognitiva.* Apegada al principio “Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados” los docentes de telesecundaria deben dominar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que adquirirá el educando, así como detecta sus propias necesidades de aprendizaje satisfacerlas mediante un plan de superación propio.
3. *Competencia ética.* A través de “renovar el pacto entre alumnos, docentes, familia y escuela”, es decir, que el docente de telesecundaria debe tomar de decisiones conscientes sobre un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje al elegir el contenido que garantiza el mejoramiento de la calidad

de vida para sus alumnos y realizar su labor con base en una escala de valores.

4. *Competencia lógica.* Con relación a “Incorporar temas de relevancia social” el docente de telesecundaria debe ser capaz de elegir los contenidos adecuados a los requerimientos de aprendizaje detectados, así como jerarquizar y organizar los contenidos conforme a las necesidades de aprendizaje, afectivas, cognitivas, psicomotrices y neurológicas de quien aprende.
5. *Competencia empática.* Esto hace referencia a “favorecer la inclusión para atender la diversidad” los docentes de telesecundaria deberán detectar y comprender los requerimientos del sujeto que aprende según las condiciones y variables que afectan su desarrollo (edad, maduración, género, condición social, necesidades especiales); establece una relación empática con el estudiante; utiliza las teorías de desarrollo y personalidad para comprender, evaluar y satisfacer las necesidades cognitivas y de maduración del educando.
6. *Competencia lúdico didáctica.* Para ello se considera “la generación de espacios de aprendizaje” así como el “usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje” de manera que se atienda a las necesidades de sus estudiantes para diseñar diversas manifestaciones simbólicas que permitan que el alumno aprenda a construir el conocimiento; diseña juegos y materiales que apoyen el proceso de aprendizaje-enseñanza y diseña y aplica espacios de aprendizaje; establezca ambientes psicoafectivos estables que brinden al educando seguridad de acción y participación; diseña nuevas estrategias ante la respuesta del sujeto que aprende
7. *Competencia metacognitiva.* A fin de “evaluar para aprender” y “reorientar el liderazgo” el docente debe tener claros los aciertos de sus insumos, proceso, resultado, impactos y trazabilidad educativa así como los errores y carencias; identificar la intención de su mediación y la reciprocidad que genera en el sujeto; examinar su inteligencia educativa reconociendo las competencias docentes desarrolladas y las que se encuentran en proceso.⁶²

⁶² Frade, Rubio Laura. Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta bachillerato, Ed. Inteligencia Educativa, pág. 97-99.

4.4.4. Competencias específicas a desarrollar

Para alcanzar la meta de desarrollar dichas competencias en los docentes de telesecundaria participantes, durante el desarrollo del taller se busca desarrollar las siguientes competencias, además de otros que surgieron de las necesidades e intereses de los docentes:

- Favorecer la reflexión para un cambio de actitud con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que los docente de telesecundaria transformen su práctica, de una mera transmisión de conocimientos a un proceso centrado en el aprendizaje de los alumnos, que permita el desarrollo de las competencias para la vida.
- Promover la planeación pedagógica privilegiando la atención de la diversidad escolar, teniendo presente que cada individuo tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje.
- Propiciar que los docentes de telesecundaria incorporen el trabajo por proyectos, como una estrategia para el aprendizaje en la que los estudiantes logren vincular los conceptos abordados durante las secuencias de aprendizaje en actividades concretas.
- Valorar el manejo que los docentes tienen del Modelo Pedagógico de Telesecundaria y sus materiales de apoyo, y a partir de esto que sean capaces de elaborar la planeación de una sesión de aprendizaje y la evaluación por competencias.

4.4.5. Instrumentos

Evaluación y seguimiento (instrumento de registro y evaluación del proceso (anexos al final del documento).

Al finalizar el curso- taller se esperó que los docentes pudieran reflexionar sobre su práctica, de manera que fueran capaces de revalorar su función, de organizar su actividad pedagógica a partir de la planeación, acorde con las necesidades de sus estudiantes. Para poder valorar el avance de los docentes, al inicio del taller se aplicó una **Evaluación Diagnóstica** (ver Anexos) que permitió valorar el nivel de conocimiento que tienen los

docentes antes de su participación, y ese mismo instrumento se aplicó al finalizar el taller de manera que se pudiera cotejar el avance. Así mismo, se elaboró un diario de campo a fin de registrar las situaciones que se fueron presentando durante el desarrollo de las actividades. Para contar con más referentes sobre el trabajo realizado, se desarrollaron algunas grabaciones que sirvieron de evidencias sobre la acción realizada aplicándose encuestas y entrevistas a docentes y alumnos. Por otro lado, se buscó que los docentes realizaran una autoevaluación del trabajo que ellos realizan y, a la vez, una coevaluación que a partir de una crítica constructiva les permitiera realizar los ajustes a su actividad áulica.

V. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Para el desarrollo de la propuesta de intervención se tuvo que transitar por 3 etapas fundamentales. En primer término, la elaboración de un diagnóstico que permitiera delimitar las problemáticas que enfrentan los docentes de telesecundaria. Como es de suponer estas problemáticas resultaron ser muy diversas, por lo cual de todas ellas se decidió considerar una que en particular pareciera la fundamental en el proceso de trabajo de los docentes de telesecundaria. Una segunda etapa fue la planeación y organización de un curso taller que diera respuesta a la problemática detectada. Y finalmente se pasó a la realización del curso-taller denominado **La planeación en telesecundaria para la gestión de ambientes de aprendizaje diversificados para la mejora del desempeño escolar**.

A partir de toda esa información se definieron diferentes categorías que permitieran su organización, tales como la concepción que los docentes tienen sobre el proceso de **enseñanza-aprendizaje**, la idea que tiene cada docente de la **importancia de la planeación**, la forma en que los mismos docentes visualizan el **proceso de enseñanza**, el conocimiento que tienen sobre la **metodología de telesecundaria**, la forma en que favorecen el **desarrollo de las competencias**, su aplicación a **situaciones contextuales**, el **trabajo por proyectos**, la importancia que le dan **la enseñanza diversificada** para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y **la función de la evaluación** para la retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje y del logro de los aprendizajes esperados.

Para poder identificar la información que cada docente proporcionó se definieron siglas según el instrumento o medio utilizado para registrar los datos, esto es:

1. **Cuestionario Diagnóstico** (ver anexo 1). Este instrumento se aplicó antes de iniciar el taller, con la intención de conocer el punto de partida de los docentes con relación a la temática que se trabajaría durante el taller. Para identificar las respuestas de este instrumento se utilizaron las siglas CD acompañados de la primera letra del nombre de pila de los participantes, por ejemplo CDJ.
2. Una actividad empleada para recabar información sobre la forma en que cada docente participante desarrolla su labor, fue la observación en al menos **2**

sesiones de trabajo con sus alumnos (una antes de iniciar el taller y otra al finalizar), con el objetivo de valorar si hubo un cambio significativo en el desempeño de los docentes a partir de su participación durante el taller, a fin de observar su relación ante sus alumnos, el empleo de la metodología, la promoción del desarrollo de las competencias, a la inclusión y empleo de materiales de apoyo didáctico, el empleo de estrategias de trabajo que resultarán significativas a las necesidades de sus alumnos, la generación de espacios de aprendizaje más enriquecidos y diversos. Los comentarios sobre estas observaciones, se identificaron con las siglas GO (Guía de observación), seguidas de la primera letra del nombre de los participantes y el número 1 para la primera sesión observada o 2 para la segunda. Por ejemplo GOJ1. Las Guías de observación fueron acompañadas de una grabación, a partir de las cuales se obtuvo mayor información referida al desempeño de cada docente con sus estudiantes.

3. Durante el desarrollo del taller, se pidió a los docentes su autorización para que permitieran la grabación de las sesiones de trabajo, las cuales se identificaron con las siglas TS seguidas de un número del 1 al 5, dependiendo de la sesión a la que se hacía referencia y la primera letra del nombre del maestro del que se hacía referencia. Por ejemplo TS1J.
4. Al finalizar el taller, se realizó una entrevista grupal a los docentes participantes y a 3 de sus estudiantes, los cuales fueron seleccionados al azar, con la intención de recabar información referida al desarrollo de la actividad y al probable cambio de actitud que se esperaba lograr en los docentes. Estas respuestas se identificaron con las siglas ED y la primera letra de nombre de los docentes, por ejemplo EDJ. En el caso de los alumnos sus respuestas se identificaron con las siglas EA la letra del Docente y el número 1, 2 o 3, por ejemplo EAJ1.

Para poder contrastar la postura de los docentes participantes en el taller con lo que conceptualmente se conoce de cada aspecto abordado, se presentó la postura teórica de diversos autores que hacen referencia a cada temática, seguido de las respuestas que cada uno de los docentes participantes fueron emitiendo durante el proceso en tres momentos y las categorías abordadas a saber:

1. Primer momento. Está integrada por la información recabada a través de la evaluación diagnóstica y la sesión de aprendizaje observada antes de que diera inicio el taller sobre las categorías referidas al ***proceso de enseñanza-aprendizaje, concepto de competencias, competencias docentes, método de trabajo por proyectos, el modelo pedagógico de telesecundaria, la organización de una sesión de aprendizaje, el material de apoyo didáctico, evaluación por competencias, la calificación.***

2. Segundo momento. Corresponde a la información recabada durante el desarrollo del taller. Las categorías abordadas fueron *el modelo pedagógico de Telesecundaria, la función docente, el material de apoyo didáctico, desarrollo de las competencias, la planeación, método de trabajo por proyectos, concepto de competencias.*

3. Tercer momento. Información recabada después de concluido el taller, que corresponde a la observación realizada durante la segunda sesión observada y las entrevistas aplicadas a docentes y alumnos. Las categorías abordadas son: *desarrollo de la sesión, el material de apoyo didáctico, la evaluación por competencias, competencias docentes, enseñanza diversificada.*

A continuación se presentan los resultados conforme a cada uno de los momentos y con base en el orden en que se fueron manifestando para cada categoría observada.

5.1. Primer momento. Valoraciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje

La enseñanza es un proceso a través del cual se promueve que los individuos adquieren determinados contenidos, habilidades, actitudes y valores a partir del análisis, reflexión y síntesis. Fosnot señala que la enseñanza desde el enfoque constructivista es un modelo

"Que enfatiza que los aprendices necesitan estar activamente implicados, para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar el conflicto cognitivo [...]. Un profesor constructivista que favorezca este proceso sería, en opinión de Fosnot el que asume que el alumno debe tener experiencia en formular hipótesis y en predecir, manipular objetos, plantear cuestiones, investigar respuestas, imaginar, investigar e inventar, con la finalidad de que desarrolle nuevas construcciones. Desde esta perspectiva el profesor no puede asegurar que los aprendices adquieran el conocimiento sólo porque el profesor lo reparta; se requiere un modelo de instrucción

activo y centrado en el aprendiz; el profesor ejerce como mediador creativo en este proceso".⁶³

Para los maestros de telesecundaria la enseñanza "(CDE) es un proceso que se utiliza para lograr un aprendizaje mediante una estrategia.", así como "(CDJ) la transmisión conocimientos" o el "(CDA) compartir, impartir conocimientos a otros".

Las respuestas proporcionadas por los docentes CDJ y CDE reflejan una postura tradicional sobre la enseñanza, carente de un proceso de análisis, reflexión y síntesis, en la cual se asume que quienes deben enseñar son los docentes, y a los estudiantes se les coloca en una situación pasiva, como meros receptores del conocimiento. En la respuesta dada por CDE se observa una postura menos tradicional en la que se caracteriza a la enseñanza como un proceso mediante el cual se busca que los estudiantes aprendan a partir de una estrategia, sin embargo nunca hace mención de la importancia de hacer que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje, considerando sus necesidades e intereses, así como sus valores y actitudes.

Kimble y Beltrán, señalan que "el aprendizaje es un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica".⁶⁴ Para Ausubel "Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Para que el aprendizaje sea significativo son necesarias al menos dos condiciones. En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar que el material resulte potencialmente significativo para el alumno, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas inclusivas con las que pueda relacionarse el material. Para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto, según Ausubel, es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno."⁶⁵

CDE considera que el aprendizaje es un "conjunto de conocimientos que se adquieren en el trayecto de la vida.", en el caso de CDJ, indicó que es "la manera de aprender" y CDA mencionó que es el "adquirir conocimientos". En estas respuestas se observa una postura

⁶³ http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto09/sec_4.html. pág 1. Consultado el 19 de abril de 2011.

⁶⁴ Tomado de <http://es.scribd.com/doc/74213333/CAPITULO-1-BELTRAN>. Consultado el 19 de abril de 2011.

⁶⁵ Tomado de http://es.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel. Pág. 1, Consultado el 22 de mayo de 2012.

categoría de que el aprendizaje de los estudiantes se remite exclusivamente a la adquisición de conocimientos socialmente ya dados, de tal manera que lo que corresponde a los estudiantes es la de ser receptores del conocimiento. Así mismo, los comentarios de los docentes no hacen énfasis del proceso que se debe realizar para que los estudiantes lleguen al aprendizaje, procurando que las actividades resulten significativas que como señala Kimble y Beltrán un cambio que se da como resultado de una “práctica”, de una actividad, exige de los estudiantes el poner en movimiento sus saberes previos, su interacción con los conceptos y saberes con los que se desea que interactúen, reflexionen y que involucren con su propio aprendizaje.

Concepto de competencias

Como es de esperarse, este proceso de interacción entre docente y alumnos, se pone en juego el trabajo con conceptos y contenidos que han de propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas y durante la interacción con el docente y sus iguales. El alumno pone en juego sus actitudes y valores de convivencia que lo van incorporando al grupo social al que pertenecen, de aquí la importancia del trabajo orientado al desarrollo de las competencias (Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores).

“Para Arnold y Schüssler, las competencias son la capacidad de una persona para actuar. En este sentido, las competencias se entienden de manera holística y comprenden no sólo contenidos o áreas de conocimiento, sino también habilidades centrales y habilidades genéricas. Achtenhagen, señala que el concepto de competencia, utilizado en el estudio del PISA-VET1, comprende la competencia cognitiva (conocimiento), la competencia funcional (destrezas), competencia social y la auto competencia”.⁶⁶

Los docentes de telesecundaria, señalaron a las competencias como “la capacidad del ser humano para desarrollar y poner en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas. (CDE)” así como “los conocimientos, análisis de una meta (CDA)”.

La respuesta emitida por CDE es muy aproximada al concepto que se maneja sobre las competencias por los autores arriba mencionados, a diferencia de CDA que se encuentra

⁶⁶ <http://www.estandaresdeguatemala.org/foro/administrador/filedata/CompetenciasBasicasparalaVida.doc>. Consultado el 18 de febrero de 2013.

muy alejado de la concepción que se busca como respuesta a partir de la reforma educativa remitiéndose exclusivamente al dominio de un conocimiento para el logro de una meta escolar, sin considerar la promoción del desarrollo de sus habilidades, destrezas y actitudes que deben desarrollarse a partir de la convivencia con sus iguales y el docente, orientados a la resolución de una determinada actividad que resulte significativa para ellos.

Competencias docentes

En lo que respecta a las competencias con las que los docentes deben contar para desempeñar su función pedagógica, los profesores de telesecundaria señalaron que éstas están orientadas a “ayudar a identificar las necesidades y expresarlas de manera clara y respetuosa. (CDE)” y “Que los alumnos aprendan de la mejor manera conocimientos para su vida (CDJ)” “Rivalidad en alcanzar un fin para lograr algo (CDA)”.

Sobre sus funciones como docentes de telesecundaria CDE señaló que debe:

- Saber orientar y guiar una actividad.
- Reconocer las cualidades, aptitudes y potencialidades de sus alumnos para establecer relaciones afectivas.
- Regular el comportamiento de sus alumnos de manera autónoma y responsable.
- Respetar la forma de ser, actuar, pensar, sentir, crear, vivir y convivir de sus alumnos. Y valorar sus diferencias

Con relación a sus funciones que le competen como docente de telesecundaria, la docente CDE es muy acertada, quizás solo le hizo falta señalar la importancia para gestionar los aprendizajes a partir de la generación de ambientes de aprendizaje que atiendan a sus necesidades específicas de cada uno de sus estudiantes.

En el caso de CDA con relación a la concepción que tiene de las competencias docentes, pareciera no tener mucha claridad de lo que esto debe representar para ella al vincularla con la rivalidad para alcanzar una meta, cuando en realidad algo que deben manifestar como competencia es la de aprender a hacer equipo con sus compañeros docentes para alcanzar un fin común que es la mejora del desempeño escolar.

En el caso de CDE es acertado que una de las competencias debe ser el ayudar a identificar las necesidades de sus alumnos, pero no para expresarlas de manera clara y con respeto, sino que éstas deben constituirse en el punto de partida para idear estrategias que les permita enfrentarlas y superarlas.

Por otro lado ninguno de los docentes reconoce que ellos mismos deben contar con ciertos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para desempeñar su función como docentes de Telesecundaria que son enmarcadas en los 12 principios pedagógicos que sustentan el plan y programa de estudios 2011 como son el:

1. Ser capaz de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar como elemento sustantivo de la práctica docente
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
9. Incorporar temas transversales
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. Desarrollar la tutoría y la asesoría académica de la escuela

Por otro lado, el pensar en el concepto de diversidad, señalado en los principios pedagógicos del nuevo plan y programas de estudio 2011, implica el no pensar que todos nuestros alumnos aprenden de la misma forma y, al mismo tiempo, implica tener que pensar en que existen diversos estilos y ritmos de aprendizaje y que, por lo tanto, es necesario que al planificar no se planifique para un determinado grupo homogéneo de alumnos, sino por el contrario en un grupo totalmente heterogéneo, con intereses y necesidades diversas. Señala Carol Ann Tomlinson que pensar en la diversidad supone partir del hecho de que en el aula existen niños de niveles de aprendizaje diversos, a los

cuales se debe atender de forma simultánea. Para hacerlo, los maestros de las escuelas rurales parten de un principio básico de diversificación curricular: preparar sus clases programando, no lo que ellos iban a hacer el día siguiente, sino lo que los alumnos iban a hacer el día siguiente [...] preparar tus clases pensando en las actividades que ellos van a realizar, en lugar de preparar las actividades que tú, como profesor, vas a realizar. Son los alumnos los que tienen que aprender. Ellos solo aprenden cuando se implican en una actividad de aprendizaje; por tanto, programa para ellos actividades de aprendizaje”.⁶⁷

Con relación a la enseñanza diversificada, CDE considera que este es “un modelo integral que toma en cuenta diversos contextos comunicativos y de expresión para enriquecer la comunicación sin la variante de habla”. Además señaló que es importante dar la oportunidad a todos los educandos de integridad sin importar sus capacidades. Brindar una educación con equidad. Con relación a la importancia de considerar las necesidades particulares de sus alumnos para aprender y si estas necesidades eran consideradas para incluirlas en la planeación, CDE señaló que sí porque no todos tienen la misma capacidad para aprender. En el caso de CDJ simplemente mencionó que no lo hace; y en el caso de CDA que lo hace conforme a su estatus social y las capacidades de sus alumnos.

Un elemento fundamental para poder desarrollar las propuestas pedagógicas de manera más concreta, considerando la atención a la diversidad y la generación de ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes, es la planeación ya que “en ésta se describe de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de una forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje”⁶⁸.

CDE señaló que la planeación consiste en “ordenar de manera organizada los contenidos, para formular expectativas respecto a la eficiencia de las actividades planteadas”, CDJ

⁶⁷ Tomlinson, Carol Ann. El aula diversificada. Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 2003, pág. 1.

⁶⁸ Tomado de <http://www.sanluispotosi.uvmnet.edu/info/PDP.pdf>. Consultado el 4 de abril de 2011.

indicó que consiste en “llevar un control que permita mejorar enseñanza y aprender los contenidos de los programas”, CDA señaló que es tener organización en la enseñanza.

Método de trabajo por proyectos

El método de trabajo por proyectos es una estrategia de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos. Con la finalidad de saber qué tanto sabían los docentes de telesecundaria sobre dicho método de trabajo, se les cuestionó sobre éste, obteniendo que para CDE esta metodología “permite inducir al niño a la investigación”. En el caso de CDJ señaló que “esta metodología permite trabajar por objetivo” y CDA indicó que el método de trabajo por proyectos son los propósitos personales con respecto a una meta.

De los 3 docentes, CDE es quien tenía una idea más aproximada a lo que representa el método de trabajo por proyectos, a pesar de que esta metodología se incluye en los materiales impresos como parte de las estrategias que se sugiere a los docentes para que aborden los contenidos programáticos.

Desarrollo de las competencias

Como se señaló con antelación en este mismo documento “las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas.”⁶⁹

Sobre la idea que se tiene de éstas y de la forma en que se desarrollan, CDE indicó que “habilidades, actitudes, valores y conocimientos”. CDJ señaló que estas se desarrollan “a partir de dinámicas, motivar, hacer más amena, breve en la exposición (explicación)”, en el caso de CDA no emitió una respuesta.

⁶⁹ Garduño R. “Conferencia: Construcción de Competencias Docentes 2002.”

El modelo pedagógico de telesecundaria

Con relación a lo que representa el modelo pedagógico de telesecundaria CDE respondió que “además de lograr un propósito, favorece la formación armónica e integral del educando y orienta el proceso educativo hacia la promoción social”. En el caso de CDJ, señaló que “es lo que se aplica a través de tecnologías de la enseñanza como en el curso de TV, y el libro del profesor, haciendo obviamente referencia al trabajo que el de forma cotidiana realiza con sus alumnos en Telesecundaria” y en el caso de CDA, indicó que se caracteriza en que un solo maestro es el responsable de las actividades educativas de todas las materias en un grado.

La organización de una sesión de aprendizaje

Una sesión de aprendizaje se define como el conjunto de situaciones que cada docente diseña y organiza con secuencia lógica para desarrollar un conjunto de aprendizajes propuestos en la unidad didáctica, la sesión de aprendizaje desarrolla dos tipos de estrategias de acuerdo a los actores educativos:

- Del Docente: Estratégias de Enseñanza o Procesos Pedagógicos.
- Del Estudiante: Estratégias de aprendizaje o Procesos Cognitivos/socio-afectivos/motores.

Se define a los procesos pedagógicos cómo "actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante"⁷⁰ estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cabe señalar que los procesos pedagógicos no son momentos, son procesos permanentes y se recurren a ellos en cualquier momento que sea necesario.

Estos procesos pedagógicos son:

1. MOTIVACIÓN es el proceso permanente mediante el cual el docente crea las condiciones, despierta y mantiene el interés del estudiante por su aprendizaje.
2. LOS SABERES PREVIOS son aquellos conocimientos que el estudiante ya trae consigo, que se activan al comprender o aplicar un nuevo conocimiento con la finalidad

⁷⁰ <http://carlosyampufe.blogspot.mx/2009/04/los-procesos-pedagogicos-en-la-sesion.html>. Consultado el 14 de mayo de 2012.

de organizarlo y darle sentido, algunas veces suelen ser erróneos o parciales, pero es lo que el estudiante utiliza para interpretar la realidad.

3. CONFLICTO COGNITIVO: Es el desequilibrio de las estructuras mentales, se produce cuando la persona se enfrenta con algo que no puede comprender o explicar con sus propios saberes.

4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: Es el proceso central del desarrollo del aprendizaje en el que se desarrollan los procesos cognitivos u operaciones mentales; éstas se ejecutan mediante tres fases: Entrada - Elaboración - Salida.

5. APLICACIÓN: es la ejecución de la capacidad en situaciones nuevas para el estudiante.

6. REFLEXIÓN: es el proceso mediante el cual el estudiante reconoce sobre lo aprendido, los pasos que realizó y cómo puede mejorar su aprendizaje.

7. EVALUACIÓN: es el proceso que permite reconocer los aciertos y errores para mejorar el aprendizaje.⁷¹

En telesecundaria, es el material impreso en el que se organizan y dosifican los contenidos de cada asignatura conforme lo señalado en el Plan y los programas de estudio, a partir de diversas actividades de aprendizaje, constituidas en sesiones y secuencias de aprendizaje elaboradas por especialistas de cada asignatura.

Sin embargo, está en manos del docente hacer que estas actividades resulten significativas y respondan a las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes y se cumpla con los aprendizajes esperados y de no ser así, es también el responsable de adecuar y agregar actividades, ajustar o sustituir aquellas que considere inapropiadas a partir del conocimiento que tiene de su propio grupo. Así mismo, el docente es el responsable de incorporar y garantizar que los estudiantes cuenten con todas las herramientas para alcanzar los aprendizajes esperados, conforme a la temática y asignatura abordada.

Los docentes de telesecundaria señalaron que las actividades que realizan para el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje y el orden en que las realizan se exponen de la manera siguiente:

⁷¹ Ibid.

Esquema 1
Orden y desarrollo de las sesiones

(CDE)	(CDJ)	(CDA)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comentarios sobre el tema ➤ Lectura grupal ➤ Comentarios sobre lo leído ➤ Ejercicios ➤ Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sesión televisada 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que los alumnos trabajen ➤ veo el programa ➤ Hago planeación ➤ Preparó material ➤ Trabajo con el grupo (lo llevó a la práctica)

Curiosamente, ninguno de los maestros pudo describir lo que en teoría implica una sesión de aprendizaje en telesecundaria, ya que por ejemplo en el caso de CDE, solo mencionó las actividades de trabajo que desarrolla en el aula, pero es obvio que previo a la ejecución de las actividades es necesario realizar una planeación, que sin embargo para muchos docentes están claramente definidas en los materiales impresos de sus estudiantes y, por ende, realizan la mayor parte de las actividades señaladas en ellos, pero que si en verdad se desea atender a la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes se deben ajustar conforme a las características y al contexto del grupo, por lo cual resulta inapropiada, además de que no incluye, como parte del proceso de aprendizaje-enseñanza la incorporación de otros apoyos didácticos que pudieran apoyar a la obtención de los mejores resultados de aprendizaje. En el caso de CDJ está totalmente fuera de foco lo que plantea, ya que los programas de televisión no son sesiones televisadas, siendo éstas un recurso de apoyo didáctico del que echa mano el docente cuando busca recrear algo a través de imágenes y sonido, y cuando considera que de esta manera puede resultar más atractivo para los estudiantes. Además, una sesión de aprendizaje no se puede centrar exclusivamente en esta actividad que, como ya se señaló, está acompañada de los materiales impresos para cada asignatura. Y en el caso de CDA, no es muy explícita en cuanto a lo que realiza en el aula, se observa con claridad que plantea una planeación previa al desarrollo de las actividades, al menos en lo que concierne a lo teórico.

Se debe resaltar que para que los alumnos se mantengan activos es necesario que las actividades que se les planteen los problematice, es decir, los vincule con situaciones de su contexto, les permita la interacción, el intercambio de ideas, el expresar sus opiniones, el que puedan desarrollar su creatividad para dar solución a situaciones contextualizadas y quizás que actividades como la lectura, no implique dedicar un espacio especial a ello, sino que se pueda realizar aún en el desarrollo de las actividades de las sesiones cotidianas.

Materiales de apoyo didáctico

Apoyo didáctico es cualquier medio o recurso que se usa en la enseñanza y aprendizaje. Estos materiales deben representar, aproximar o facilitar al alumno la observación, comparación, investigación o comprensión de la realidad. En esta categoría se incluyen, por tanto, objetos muy diversos: desde libros, hojas de trabajo, videos, software, calculadoras, etc.⁷²

En cuanto a los materiales de apoyo didáctico los docentes de Telesecundaria señalaron que cuentan con:

Esquema 2
Material didáctico

CDE	CDA	CDJ
<ul style="list-style-type: none"> • Libros • Televisión • Pizarrón • DVD 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros de la Biblioteca • Televisión • Pizarrón • DVD 	<ul style="list-style-type: none"> • Televisión • Guía Didáctica

Resulta curioso que ninguna de las respuesta de los maestros señalen al libro del alumno como uno de los materiales de apoyo que emplean para desarrollar su trabajo, siendo que es el material más socorrido, y, por otro lado, que señalen al televisor como un recurso

⁷². Tomado de http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=36293. Consultado el 14 de febrero de 2012.

para desarrollar sus actividades sin que haya sido empleado en ninguna de las sesiones de trabajo observadas, esto denota que en realidad se hace mención del programa de Televisión como una de las herramientas utilizadas sin que en realidad se le considere como tal durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el pizarrón como apoyo didáctico tradicional no lo señala CDJ, pero si incluyó a la Guía didáctica, que es un material que apoya a los docentes para organizar sus actividades.

Evaluación por competencias

“Una competencia puede requerir de la comprensión de varios conceptos para consolidarse, por lo tanto el concepto se evalúa desde sus niveles de comprensión, esto es, desde la capacidad para comunicarse, argumentar y aplicar la competencia académica desde la capacidad de fundamentar un saber hacer en un contexto específico.”⁷³ “La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, los gobiernos y otros servicios humanos.”⁷⁴ “La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso.”⁷⁵

- A partir de la aplicación del cuestionario diagnóstico los docentes señalaron que la evaluación es un medio de proceso continuo de crecimiento en el cual existe un eje rector que es la mediación y el desarrollo. Se establecen sus distintos momentos; es decir, evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, cuantitativa. (CDJ), por otro lado se señala que la evaluación se realiza “mediante registro de observaciones y niveles de aprovechamiento (CDE). Otras apreciaciones al respecto son:

⁷³. Tomado de <http://www.slideshare.net/triplege/evaluacion-por-competencias>. Consultado el 16 de julio de 2012.

⁷⁴. Tomado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Evaluaci%C3%B3n>. Consultado el 12 de mayo de 2012.

⁷⁵. Tomado de http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/evalu_funcion.htm. Consultado el 19 de octubre de 2011.

- Valorar el nivel de desempeño en el proceso del alumno sobre lo que aprenden en el proceso educativo en función de los propósitos didácticos (CDE)
- Cuánto ha aprendido el niño (CDJ)
- Fijar, valorar (CDA)
- Observar dichos avances en la implementación de estrategias dirigidas al proceso de aprendizaje obtenido (CDE)
- Fijar y valorar sus conocimientos, aptitudes de cada alumno (CDA)

El concepto de calificar

Calificar se caracteriza por valorar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos mostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio: calificué su examen con un notable.

Para CDE la calificación significa dar un valor mediante una escala, medir un aprendizaje, para CDJ significa evaluar el grado de conocimiento de una persona y para CDA representa la valoración que se emite sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades escolares

En el caso de las sesiones de trabajo observado de GOA1 y GOE1, sus actividades se enfocaron exclusivamente al trabajo con el libro del alumno, no se observó el interés de los docentes para motivar a sus alumnos por los temas que se abordaron. Tampoco se observó un interés por recuperar sus saberes previos para vincularlos con los conocimientos y experiencias previas, no se propició el aprendizaje significativo, ni la interacción y la reflexión entre ellos a través del trabajo por equipos. Al finalizar las actividades no se observó una evaluación y/o autoevaluación de los aprendizajes alcanzados.

Con GOE1, los alumnos realizaron una lectura grupal con el apoyo de la docente. Todos los alumnos realizaron la lectura ubicados en su lugar. Se observaron interesados e involucrados en el texto. Se respetó el tiempo de la sesión de trabajo, de hecho los mismos alumnos le señalaron el final de la misma y el inicio de la siguiente. Se observó congruencia con lo que señaló en el cuestionario diagnóstico y la forma en que se

desarrolló la sesión de aprendizaje, sin embargo, al finalizar no realizó ninguna evaluación de la actividad y del desempeño de sus estudiantes, a pesar de que ella misma señaló a la evaluación como parte integral de todo el proceso. Algo que no se observó al menos en esta sesión observada fue el empleo de apoyos didácticos para reforzar los aprendizajes tales como el programa de televisión y los apoyos informáticos, lo cual visto desde afuera y suprimiendo en prefijo Tele, ubicaría a lo desarrollado como el trabajo que se desarrolla en cualquier escuela secundaria, con la única excepción de que un solo docente es el responsable favorecer y apoyar a sus alumnos en el trabajo con todas las asignaturas del grado.

En el caso de GOA1, se observó poco dominio del grupo, sobre todo porque los estudiantes se observaban desordenados, desorganizados y desmotivados para el trabajo que debían desarrollar. Se empujaban, gritaban, se arrojaban cosas y la maestra no podía mantener el orden y la disciplina del grupo. La actividad fundamental fue la realización de las actividades señaladas en el libro del alumno, sin embargo, no se realizaron tal y como se señalaba en los materiales, se dejó de lado el trabajo en equipos y fundamentalmente se trabajó en grupo. La maestra señaló que en cada sesión realiza una planeación previa y prepara material, se pudo percibir una constante improvisación. Así mismo, a pesar de que señaló que como parte de sus actividades observa el programa de televisión no se empleó este en ningún momento.

En el caso de la sesión coordinada por GOJ1, su participación se orientó a que cada uno de sus alumnos realizara una actividad de lectura. Para dicha actividad dedicó aproximadamente 50 minutos, que corresponde al tiempo que se debe dedicar a cada sesión de trabajo en telesecundaria, aunque no hubo un horario para dar inicio con la sesión. Por otra parte a pesar de que el mismo docente señaló las actividades que se deben desarrollar en las sesiones de aprendizaje el observar el programa de televisión, en ningún momento lo empleó.

De las primeras sesiones de trabajo observadas se obtuvo que la función desempeñada por los docentes de Telesecundaria es:

- Para GOJ1 la organización de una actividad de lectura con sus alumnos, en la cual se dedicó a hacer participar a cada uno de los alumnos en la lectura de un texto de sus libros por turnos, corregir los “errores” de dicción y entonación al realizar la lectura y hacer observaciones. Así mismo, no se pudo apreciar una planeación estructurada para la actividad, sino más bien se observó la improvisación, a pesar de que el docente señaló que esta actividad ya la tenían programada, tampoco se utilizó ningún otro material de apoyo más que el libro de los alumnos. Es importante señalar que debido a que el docente se dedicó exclusivamente a esta actividad, dejó de lado lo que conforme a los materiales impresos y televisivos debería ser la programación de actividades señaladas en los materiales impresos de los estudiantes.
- En el caso de GOE1 su trabajo pedagógico consistió en orientar a sus alumnos en la realización de las actividades señaladas en material impreso de apoyo de la asignatura, conforme a lo que se tenía programado en ella, propiciando la reflexión y expresión de las ideas principales. La actividad se orienta a trabajar con un cuento de la asignatura de español.

Para la realización de la actividad, la maestra entregó a los alumnos un texto complementario determinado previamente, lo cual denota una planeación previa al desarrollo de la sesión. Así mismo, la docente realizó algunos ajustes a las actividades señaladas en cuanto a la forma de organizar a sus alumnos, ya que a pesar de que en el libro se sugiere como parte de la dinámica de trabajo con el contenido de la asignatura el trabajo en equipo, ninguna actividad se realizó de esta forma, además de que a pesar de que en los materiales impresos se señala como opción la observación del programa de televisión o el uso de apoyos didácticos informáticos, para enriquecer las actividades durante la sesión, la profesora no utilizó ninguno de esos apoyos.

- En el caso de GOA1 su trabajo se centró en orientar la realización de las actividades señaladas en el libro del alumno, para lo cual hizo que sus

alumnos participaran en la lectura del texto y que hicieran comentarios al grupo sobre lo leído. No hubo apego total a lo que se señalaba en el proceso ya que las actividades incluían actividades de investigación, reflexión, análisis, trabajo en equipos y quizás si la maestra se lo hubiera propuesto incorporar el empleo de otros materiales de apoyo como es el uso de los programas de televisión o el empleo de la biblioteca del aula.

El único material de apoyo empleado por GOA1, durante la sesión observada, fue el libro del alumno para la asignatura de Historia. Esporádicamente empleó el pizarrón. Ciertamente no se vio una planeación previamente a la sesión desarrollada y a pesar de que las actividades se centraron en lo señalado en el libro del alumno, no hubo un apego tal cual a las actividades marcadas tales como el trabajar en binas trinas o equipo o el emplear el programa de televisión como complemento del contenido abordado durante la sesión.

Materiales de apoyo

Durante la primera sesión de aprendizaje observada, GOJ1 solo empleo el libro del alumno y esporádicamente el pizarrón. A pesar de contar con Televisor, nunca lo empleo como un apoyo didáctico complementario al material impreso. GOE1 Utilizó un texto que preparó previamente para la actividad. No se utilizó el programa de televisión y solo utilizó brevemente el pizarrón y el diccionario para buscar palabras en las que había duda del significado de las palabras o de la forma en que se escriben. En el caso de GOA1, su único apoyo didáctico fue el libro del alumno y el pizarrón, nunca empleó el programa de televisión, diccionario, ni ningún libro del aula escolar, tampoco recurrió a apoyos informáticos, ni se observó el empleo de materiales complementarios.

Evaluación por competencias

Con relación a la evaluación por competencias no se observó una retroalimentación del trabajo de los alumnos por parte de GOJ1, con excepción de los comentarios que el

docente les fue haciendo durante el desarrollo de la lectura. En el caso de GOE1 y GOA1 tampoco realizaron retroalimentación de las actividades realizadas por los alumnos.

5.2. Segundo momento. El modelo Pedagógico de Telesecundaria

“Un modelo [...] pedagógico [...] consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, un modelo [...] pedagógico [...] es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios. Estos modelos varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social.

Al conocer un modelo educativo, el docente puede aprender cómo elaborar y operar un plan de estudios, teniendo en cuenta los elementos que serán determinantes en la planeación didáctica. Por eso, se considera que el mayor conocimiento del modelo educativo por parte del maestro genera mejores resultados en el aula”⁷⁶.

Un Modelo pedagógico⁷⁷:

- Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del [...] estudiante [...] y las características de la práctica docente.
- Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.
- Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje.
- Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación.

Durante la sesión 2 del taller se reflexionó sobre el modelo Pedagógico para los docentes de telesecundarias y de la forma en que se deberían trabajar las sesiones de aprendizaje, a lo cual TS2E señaló que le gustaría ver como se debe estructurar una sesión modelo en la que se empleen todos los materiales de apoyo existentes. Quería que se le señalara el tipo de dinámicas de aprendizaje que podría utilizar para trabajar con sus alumnos pero desde el enfoque constructivista. Y en la sesión 3 nuevamente señaló que le gustaría que se les presentara una sesión modelo que los orientara para organizar las actividades”.

Resulta curiosa la solicitud de TS2E, ya que además ella cuenta ya con 11 años de experiencia en telesecundaria, sin embargo dice no contar con todos los elementos para

⁷⁶. <http://definicion.de/modelo-educativo/> Consultado el 20 de septiembre de 2012.

⁷⁷. <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml#modelo>. Consultado el 20 de septiembre de 2012.

trabajar las sesiones de aprendizaje de telesecundaria, quería que se le señalara el camino, mencionó que “antes el trabajo era rutinario y se iniciaba de lo sencillo a lo complicado y ahora el trabajo es más libre, ya no es necesario trabajar de lo sencillo a lo complicado sino que ahora se pueden buscar de diferentes maneras para llegar a algún propósito que quiera, anteriormente se debía seguir un procedimiento y ahora no necesariamente se debe llegar a partir de un proceso para llegar a un resultado”.

De esta forma resulta contradictorio que diga no saber cuándo en el discurso tiene muy claro cuál es su responsabilidad en cuanto a hacer que los alumnos se movilicen hacia el saber, sin que sea ella la que deba instruirlos y darles las cosas bien diluidas. Algo que reconoce claramente la docente es que “de manera general el trabajo que se realiza con los estudiantes se limita exclusivamente al aula”.

En el caso de TS3A, durante la sesión 3 señaló que “Por lo que entiendo, nosotros mismos a partir de las actividades que realicemos en el taller, daremos respuesta a nuestras necesidades”. Y se planteó la pregunta “¿con relación al modelo anterior, qué teorías pedagógicas son las que orientan las actividades?”

En lo teórico, las respuestas que proporcionan los docentes resultan ser acertadas, sobre todo las de TS2E en las que señala que “[...] ahora el trabajo es más libre, ya no es necesario trabajar de lo sencillo a lo complicado, sino que ahora se pueden buscar de diferentes maneras para llegar a algún propósito que quiera, anteriormente se debía seguir un procedimiento y ahora no necesariamente se debe llegar a partir de un proceso para llegar a un resultado”. Lamentablemente en la práctica lo señalado por los docentes no refleja lo señalado, ya que sus actividades fundamentales se observan como meras exposiciones de los contenidos, el cuidado de los estudiantes, el orden y la disciplina y el cumplimiento al pie de la letra (por así decirlo) de lo que se señala en los materiales impresos de cada asignatura. Se deja de lado la posibilidad de realizar ajustes a las actividades, de generar ambientes de aprendizaje más enriquecidos y, sobre todo, al apego y respeto (si fuera el caso) de la metodología. Así mismo, resulta confuso que a pesar de que los docentes estén trabajando por competencias a partir de un enfoque constructivista, desconozcan qué corrientes teóricas sustentan el modelo pedagógico anterior, esto denota que para TS3A, que fue quien planteó la pregunta, no queda clara la

diferencia y por lo mismo el trabajo que se desarrolla con los nuevos materiales sigue siendo el mismo.

El Modelo Educativo de Telesecundaria es un proceso que **inicia** con la consideración de los conocimientos previos del alumno, ya que de esta manera se busca involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje, pero a la vez permite a los docentes determinar el punto para lograr el aprendizaje sobre una determinada temática.

Posteriormente se pasa a una etapa de **desarrollo** en la cual se desarrollan actividades de aprendizaje que les permitan a los estudiantes aproximarse a los conceptos que se trabajan con el apoyo del docente a partir de actividades individuales, binas, trinas, equipos y grupo. En esta etapa, se pretende fundamentalmente que los alumnos se mantengan en movimiento, que interactúen e intercambien ideas y conocimientos, a la vez que pongan en juego sus actitudes y valores, que aprendan a trabajar en equipo y a convivir, además de que se favorezca el desarrollo de sus habilidades y destrezas que darán como resultado el desarrollo de sus competencias.

Finalmente se pasa a una etapa de **evaluación**, a partir de la cual tanto los alumnos como el maestro realizan una autoevaluación de lo desarrollado de manera que puedan realizar ajustes a lo realizado y lo incorporen en actividades posteriores.

Función docente

La función docente es primordial para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo no todos los docentes tienen claridad de las competencias con las que cuentan y con las que deben contar para cumplir con su labor en dicho proceso a partir de la Reforma de la Educación Básica, ni de la función que les corresponde desarrollar, ya que ellos configuran su actividad a partir de las prácticas asimiladas de los que fueron sus maestros, cumpliendo una función meramente de reproductor del sistema, de transmisor del conocimiento, cuando la enseñanza debería ser, como lo diría Paulo Freire, “Una pedagogía problematizaste y no una pedagogía de “depósito”, “bancaria”. Por eso el camino de la revolución es el de la apertura hacia masas populares y no el del encerramiento frente a ellas”⁷⁸.

⁷⁸. Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI, México 2010. Pag. 79.

Durante la sesión 3 del taller, se trabajó con los docentes precisamente sobre la función que a cada uno de ellos le corresponde con sus alumnos. TS3A señaló que su función como docente de telesecundaria es el de “facilitador del aprendizaje”, transmisor de conocimientos, promotor del aprendizaje, apoyo de los alumnos. Señaló que (refiriéndose al trabajo que realizaban antes de la reforma a la secundaria de 2004) existía una serie de secuencias y una guía sobre la sesión que se tenía que trabajar, con las cuales los docentes organizaban y guiaban las actividades en el salón de clases. Y que ahora su función como docentes había cambiado, ya que ahora ellos solo cumplían la función de facilitadores del aprendizaje. Destacó que antes de la reforma de secundaria la función de los docentes era más clara, apoyaban realizando la exposición, eran auxiliares para reforzar los contenidos, la clase se daba en forma televisada, a diferencia de ahora que resulta más compleja ya que deben buscar la forma de reforzar más, de dar la explicación. “La televisión solo muestra el tema y los docentes deben reforzar. Ahora es más complicado porque el orden no es tan preciso. Antes se debían trabajar los temas en un solo día y ahora se dedican más días para cada tema”. Es evidente que sus comentarios resultan acertados, ya que precisamente en el enfoque conductista lo más importante es la transmisión de conocimientos a los alumnos y para tal fin el docente se apoyaba de los recursos con los que contaba, tales como el programa de Televisión y los materiales impresos en los que se concentraba el contenido programático que los estudiantes debían asimilar con la labor del docente.

En la sesión 5 TS5J indicó que “la función del docente con relación al trabajo por proyectos debe ser la de facilitador, de guía de los estudiantes dándoles las herramientas y los ejes sobre los que se van a trabajar dichos proyectos. Así pues, será un guía en el trabajo”. Mencionó que “deberían ser guías, mediadores, facilitadores, orientador. Si los estudiantes tienen una idea, una meta o un objetivo, la tarea del docente es apoyarlos a alcanzarla”.

Es importante señalar que conforme a los comentarios de los docentes se tiene una clara idea de que a partir de la reforma educativa ha habido un cambio en cuanto a la forma de abordar los temas en telesecundaria y en cuanto a la función que se les encomienda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo resulta curioso que, en términos

generales, a la hora de desempeñar su actividad pedagógica, asumen una postura tradicional, que contradice lo que señalan. Ya que durante las sesiones de trabajo observadas, los docentes se concretaron a centrar la atención de los estudiantes en los contenidos, dejando de lado sus intereses e inquietudes, aunado a que de manera general asumieron un papel protagónico al exponer los temas o al coordinar las actividades, dejando de lado el trabajo grupal o en equipos y el intercambio de ideas o espacios de reflexión que les permitiera realizar sus propias conclusiones sobre cada temática abordada en el taller y quizás vincularlas con el contexto en el que se desenvuelven.

Materiales de apoyo didáctico

En la primera sesión del taller se cuestionó a los docentes sobre la razón por la cual no hacen uso del programa de televisión a lo cual TS1J señaló que “habían tenido algunos problemas en la señal y por ello no se veían los programas”, además mencionó que “la televisión es una herramienta más y quizás el alumno pueda aprender más del programa que del pizarrón”. En el caso de TS1A, preguntó “¿esto no tendrá mucho que ver con que aquí no es provincia y siente que en el Distrito las telesecundarias no tienen el mismo apoyo, en provincia es mejor la dinámica, se trabaja más bonito, se lleva el programa como debe ser”? Así mismo, señaló que “en provincia se tienen mejores resultados, se tomaba la clase televisada y los libros para trabajar con ellos y se tenían buenos resultados y en cambio en el Distrito no se tiene el mismo resultado”.

En el caso de TS3J mencionó que los materiales impresos antes tenían conocimientos continuos en el aspecto que desglosaban los contenidos. No se manejaba secuencias en algunos contenidos, eran teóricos, daban ejercicios y ejemplos como en química y biología estaban integrados. Daban la facilidad a los maestros y se podían aplicar a la realidad. Los materiales estaban muy bien. Carecían de ilustraciones, no eran llamativos, tenían un glosario y tenían más especificados los conceptos, tenían un mayor contenido.

Los comentarios realizados por los docentes de telesecundaria destacan la importancia de los materiales de apoyo didáctico para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, sin embargo pareciera ser que tienen la idea de que el trabajo con los apoyos didácticos es

mejor en provincia que en las ciudades. Pareciera ser esto una justificación de él porque no emplean todos los apoyos didácticos ya que la escuela telesecundaria donde laboran está ubicada en una zona urbana.

La planeación en Telesecundaria

Durante el desarrollo de la sesión 4 del taller se trabajó la concepción de la planeación a lo cual TS4J señaló que “la función de la planeación es lo que se está trabajando en el taller, con el enfoque constructivista”. Durante la sesión 5 se les preguntó a los docentes sobre la importancia de la planeación a lo cual TS5J contestó que “cuando uno planifica uno sabe cómo va a llegar a la meta establecida a partir de la organización. Señaló que a partir de este curso, él podrá tener una visión más amplia a partir de las reflexiones realizadas”.

TS4A mencionó que “lo que se tiene que hacer en si es mejorar la planeación”. En la sesión 5 TS5A, dijo que “la planeación son las actividades que se proponen realizar durante las sesiones y ella considera para su planeación los temas y los programas a partir de lo que señalan los libros. Sin embargo mencionó que en ocasiones no comprende porque algunos temas se abordan por más de una sesión de trabajo”.

Método de trabajo por proyectos

Durante el desarrollo del taller se resaltó la importancia del método de trabajo por proyectos como una alternativa favorecer el aprendizaje significativo de sus estudiantes y para favorecer el desarrollo de sus competencias para el aprendizaje, como son la búsqueda de información, el análisis y síntesis de la misma, la expresión verbal, la interacción entre sus iguales, el trabajo en equipo, entre otras.

En la primera sesión de trabajo del taller, con relación al trabajo por proyectos TS1J señaló que “en el mismo programa de estudios se trabaja por proyectos de forma regular”. Por otro lado mencionó que “se deben crear las escuelas conforme a las necesidades de cada estado”.

El director de la escuela Telesecundaria indicó que “en este ciclo escolar se pretende trabajar por proyectos, al menos en telesecundaria aunque las demás modalidades también lo están haciendo. Así se trabajaba antes en la anterior modalidad.” Además señaló que “Aquí desde que se dio la reforma educativa ya no se trabaja así, directamente la demostración de lo aprendido, lo que se hacía antes era que al final se realizaba una muestra pedagógica, en la que participaban los padres de familia”.

TS5J señaló que “cuando se trabaje por proyecto, este debe tener un sustento de lo que se quiere explicar, debe estar basado en un sustento teórico-práctico”. Agregó que “El trabajo por proyectos ayuda a los alumnos a ser reflexivos, analíticos y a desarrollar un pensamiento autocrítico”.

TS5E señaló que “las técnicas ayudan a desarrollar el análisis, la síntesis y la evaluación de la información, posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, trabajo en equipo y toma de decisiones así como fomentar actitudes y valores.”

Lo más interesante de las reflexiones de los docentes y el director con relación al trabajo por proyectos, es el reconocimiento de su valor para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo y a pesar de saberlo, reconocer que actualmente no se trabaja con este tipo de estrategias.

Desarrollo de las competencias

En la sesión 5, TS5J señaló que para el desarrollo de las competencias “El alumno debe reflexionar sobre su propio aprendizaje. Ser como el obrero, el que va a trabajar, el que va a estar pensando, se va a estar formando a través del trabajo, va a buscar las fuentes, será reflexivo y analítico, pero no que lo vea como una calificación que se le va a dar, buscar las estrategias que permitan lograrlo”. Agregó que ellos como docentes hacen su labor en la escuela pero que en casa todo lo que ellos les enseñan se va para abajo. Lo que se les enseña en la escuela se contradice en las casa. En cada escuela los contextos cambian, ya que en algunas escuelas se manifiesta mayor respeto a los docentes que en otros, y señala que los niños de provincia no están tan maleados como los niños de las escuelas urbanas, lo cual se interpretaría como que los alumnos de escuelas rurales son más fáciles de manipular además de obedientes.

En el caso de TS5A señaló que la función del alumno es trabajar sus ideas y sus notas. De esta reflexión se puede entender que para favorecer el aprendizaje, es fundamental que se active al estudiante, que se les ponga a hacer algo, reconociendo lo que señaló Dewey, se aprende haciendo, favoreciendo las actividades en lo concreto, en la práctica, sin embargo de lo observado con relación a la práctica de TS5A, las actividades se centran fundamentalmente en lo señalado en los materiales impresos de cada asignatura.

5.3. Tercer momento. Las situaciones de aprendizaje

Una vez concluidas las actividades relacionadas con el taller, se pidió a los docentes participantes que organizaran una sesión de aprendizaje en la que aplicaran los conceptos reflexionados durante las diversas sesiones del taller, del cual se obtuvo como resultado lo siguiente:

Desarrollo de la sesión

GOJ2, señaló que había podido preparar la sesión conforme a lo que se trabajó en el taller, por ser una sesión de repaso, el docente planteó preguntas sobre la temática, las cuales fueron resueltas por sus alumnos. Sus respuestas fueron cotejadas con el trabajo que ya se había realizado.

GOJ2 trabajó con la asignatura de Geografía de 2do Grado, se centró a repasar las respuestas que ya habían anotado sus alumnos en sus materiales de trabajo. Buscó propiciar la participación de sus alumnos, de manera que expresaran sus ideas sobre el contenido abordado, pero como ya se había trabajado con este contenido, el profesor hizo énfasis en las respuestas correctas e incorrectas. Mantuvo sentados a todos sus alumnos y se manifestó enérgico con algunas de sus alumnas, tan es así que hasta podría considerarse que fue grosero. A pesar de todo el trabajo que realizó durante el taller, siendo uno de los que mostró más interés, por trabajar de diferente manera, asumió en la práctica una postura tradicional y expositiva. Procuró mantener el orden del grupo, mediante el regaño. Favoreció la participación de los alumnos. Con relación al tiempo dedicado a las actividades el profesor cumplió conforme a lo que establece la metodología de telesecundaria para el desarrollo de las actividades (50 min).

En el caso de GOE2, se observó una mayor organización de las actividades. Se trabajó con la asignatura de Matemáticas de 2do. Grado. Las actividades se realizaron de forma grupal, involucrando a todos sus alumnos en las actividades. Resolvieron las actividades señaladas en el libro de los alumnos y posteriormente hizo que los alumnos pasaran al frente a resolver las actividades, también pidió a los alumnos que realizaran actividades en binas. En ciertos momentos de la sesión, asumió una postura expositiva para destacar algunos contenidos y apoyo a sus alumnos en la resolución de las actividades señaladas. Así mismo para comprobar el aprendizaje de sus alumnos, pidió que cada uno resolviera algunas actividades señaladas en el libro y, una vez concluida, pidió que voluntariamente pasaran al frente para que resolvieran los ejercicios con el grupo. Así mismo, la profesora respetó el tiempo que establece el modelo de secundaria para el desarrollo de una sesión de aprendizaje.

GOA2, declinó su participación y se negó a que se realizara la observación a su grupo.

Los materiales de apoyo didáctico

Para el desarrollo de las sesiones y secuencias de aprendizaje los docentes de telesecundaria cuentan con diversos materiales de apoyo didáctico de los que ellos pueden hacer uso para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes que pueden ser “cualquier medio o recurso que se usa en la enseñanza y aprendizaje. Estos materiales deben representar, aproximar o facilitar al alumno la observación, comparación, investigación o comprensión de la realidad. En esta categoría se incluyen, por tanto, objetos muy diversos: desde libros, hojas de trabajo, videos, software, calculadoras, etc.”⁷⁹

En el caso de las escuelas Telesecundarias se cuenta al menos con 2 elementos fundamentales para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje que son por un lado los materiales impresos para los alumnos, en los que se les señalan específicamente las actividades que deberán realizar para que se favorezca su aprendizaje organizados por sesiones y secuencias de aprendizaje. Por otro lado, se encuentran los programas de televisión de los cuales se retoma el nombre de Telesecundaria. En estos se presenta

⁷⁹. Tomado de http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=36293. Consultado el día 19 de mayo de 2011.

información referida a los contenidos trabajados durante las secuencias de aprendizaje que sirven de apoyo para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Además de estos apoyos didácticos, en las escuelas se cuenta con materiales de apoyo como son la biblioteca del Aula y la Biblioteca escolar, que pueden ser utilizados para complementar la información contenida en los materiales impresos y en los programas de televisión, los cuales además son recomendados en los materiales impresos como parte de los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, se cuenta además con apoyos didácticos informáticos para algunas de las asignaturas de cada grado, el maestro tiene además la posibilidad de complementar con materiales de apoyo que él mismo seleccione y considere que le puedan ayudar para que sus alumnos logren adquirir los aprendizajes esperados de cada asignatura, considerando para ello las necesidades específicas de cada uno de ellos. Todo lo anterior es lo que en teoría está al alcance de los docentes de telesecundaria.

Con relación a los materiales de apoyo utilizados durante la segunda sesión de aprendizaje observada, se obtuvo que GOJ2 se apoya exclusivamente en el libro de geografía, aunque utilizó esporádicamente el pizarrón. No se utilizó ni el programa de televisión, ni algún otro apoyo didáctico que pudiera incorporarse en la actividad. En el caso de GOE2 para el desarrollo de la sesión se apoyó en hojas de rota folio elaboradas previamente, libro del alumno, un dado elaborado por la docente, sin embargo no se utilizó nunca el programa de Televisión.

Evaluación por competencias

Para GOJ2 la forma de evaluar las actividades fue mediante la descalificación verbal de los alumnos, apegado a los resultados que ya habían obtenido de esta sesión en actividades previas. Y en el caso de GOE2 no hubo retroalimentación.

Durante el desarrollo de la sesión, la forma en que GOJ2, evaluó las actividades fue mediante comentarios verbales a sus alumnos, apegado a los resultados que ya habían obtenido de esta sesión en actividades previas. En el caso de GOE2 no realizó ninguna retroalimentación.

Entrevista a docentes

Una vez concluida la observación de las sesiones de trabajo de los docentes de Telesecundaria, se realizó una entrevista orientada a valorar los avances logrados por los docentes sobre las temáticas abordadas durante el desarrollo del taller, de lo cual se obtuvo lo siguiente:

Competencias docentes

Sobre el concepto de competencias, EDJ lo define como “ser una persona que tenga las cualidades, que sea capaz, como una empresa, [...], las competencias pueden aplicarse a una empresa. Que el alumno tenga la capacidad, que vean en cualquier problema [...] la solución, que no dependa de lo que exija la maestra, sino que piensen [...], siempre de buscar soluciones”.

En este sentido, y a pesar de no haber descrito textualmente la situación, EDJ manifiesta una postura muy apropiada al resaltar que “el alumno debe ser capaz de enfrentar y dar solución a las problemáticas que vaya enfrentando conforme al contexto en el que se desenvuelvan”. Esta entrevista, como se señaló anteriormente, se realizó al concluir el taller, por lo cual se percibe que en lo teórico da la respuesta que de ellos se esperaba al final de los temas abordados durante el Taller.

En la entrevista a EDJ, éste señaló que el docente que sea competente “debe ser responsable, tener visión, ser amable y sensible a las cosas, debe tener cierta capacidad y dominio de algunos conocimientos, porque se supone que está representando a una institución, y esa institución es la que va a avalar si es o no competente.” Y con relación a sus funciones señaló que “el maestro es el que enseña y el alumno es el que aprende”. Además señaló que “pero eso yo creo que en la educación tradicional el alumno es el que aprende, pero ya como seres humanos siempre aprendemos, siempre estamos en un proceso de aprendizaje”.

En lo que respecta a la enseñanza diversificada Tomlinson señala que “al diferenciar la enseñanza, los docentes ya no se ven a sí mismos como guardianes y transmisores de conocimientos, sino como organizadores de oportunidades de aprendizaje. Si bien el conocimiento de los contenidos sigue siendo importante, estos docentes se concentran menos en saber todas las respuestas y más en ‘leer a sus alumnos’. Así, pueden crear modos de aprender que a la vez capten la atención de los estudiantes y promuevan su comprensión. Organizar las clases apuntando a la actividad y la investigación eficaz pasa entonces a ser la tarea prioritaria”.⁸⁰

En el caso de EDE, no expresó ningún comentario sobre las competencias docentes y con relación a su función como docente señaló que: “Todos aprendemos yo creo. Los docentes solo guían, porque hay ocasiones, yo lo digo así, por ejemplo, tengo un alumno que en inglés si le sabe, porque a veces le pregunto ¿Qué dice aquí? Y ya me dice y entonces ya lo aprendí”.

En el caso de la docente EDA no concluyó su participación, por lo cual no se tiene información de su postura sobre las competencias docentes ni de lo que son sus funciones como docente.

A pesar de que algunas respuestas compaginan con la postura que se deben tener los docentes de telesecundaria a partir de la reforma educativa, que es la de ser un mediador entre los conceptos y contenidos que se busca que el estudiante aprenda, se percibe también una postura tradicional en respuestas como la EDJ, en la que señala que el “docente es el que enseña y el alumno es el que aprende”.

Entrevista a los alumnos

Al término del taller y después de la sesión observada se pidió la participación de 3 alumnos de cada grado escolar para realizarles una breve entrevista referida a lo que les gusta y no les gusta de la escuela, sobre la forma de trabajo en telesecundaria y sobre la utilidad de lo que aprenden, esto con la intención de que los mismos estudiantes

⁸⁰. Tomado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/117/biblio/77Elroldeldocenteenunauladiferenciada.pdf>. Consultado el 6 de junio de 2012.

señalaran con sus propias palabras su sentir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De 1er. grado participaron varones y una mujer cuyas edades van de los 12 a los 16 años. En el caso de 2do. grado participaron 2 mujeres y un varón cuyas edades fluctúan entre los 14 a los 15 años. La participación de estos alumnos fue voluntaria.

Orientaciones hacia la escuela

En el caso de los alumnos de 1er. grado que fueron entrevistados, éstos dijeron que lo que más les gusta son los compañeros, el recreo, el maestro que los atiende, participar, el trabajo en equipo, la forma de trabajo, los programas de televisión, así como la atención que les ponen.

Los estudiantes de 2do. grado por su parte, señalaron que lo que más les gusta es el deporte, el trabajo en equipos, la forma en que se dan las clases y los materiales impresos.

En relación a lo que no es del agrado de los alumnos de 1er. grado, éstos señalaron que los molesten sus compañeros y que los maestros los regañen, que los interrumpan cuando están leyendo y que el maestro no trabaje con ellos, que el maestro se enoje, que no desarrollen la asignatura de educación física o que no los dejen salir al baño.

En el caso de los alumnos de 2do. Grado lo que no le gusta son las matemáticas por que los hacen pensar mucho y el que no haya respeto en el aula.

Sugerencias de mejora para el trabajo en el aula

Los alumnos de primer grado señalaron que para que mejoren los resultados, las actividades en el aula sugieren que haya más respeto entre ellos y el maestro, así como que se respete la participación. Que el maestro también respete a los alumnos, que saquen a los niños problemáticos del grupo, que antes de iniciar las clases dejen que vayan a los sanitarios.

Los alumnos de 2do. Grado sugieren que haya más respeto, ya que se agreden entre ellos y no respetan al maestro.

Utilidad de lo aprendido para la vida

En relación a este punto, los alumnos de primer grado consideran que lo aprendido en la Telesecundaria les puede servir para aprender más cosas para aplicarlo en su trabajo y estar más preparado, En especial para la prepa y no se les haga tan difícil y para saber cómo aprender y aplicarlo en la vida diaria.

Por otro lado, los alumnos de segundo grado consideran que lo aprendido en telesecundaria les ha servido para que tengan un buen oficio, un buen trabajo y para la prepa, para ser alguien en la vida, para aprender. Lo cual denota que los estudiantes valoran al menos a la educación como un elemento fundamental para alcanzar sus metas, ya sean laborales o escolares.

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados se pueden señalar algunas conclusiones derivadas de la información obtenida antes, durante y después del desarrollo de la propuesta de intervención que a continuación se señalan:

1. Concepto de enseñanza

En lo que respecta a la postura de los docentes de telesecundaria, sobre la **enseñanza**, éstos la consideran como una etapa del proceso de aprendizaje-enseñanza, que implica la mera transmisión de los conocimientos y contenidos señalados en los planes y programas de estudio. Para dicho fin, los docentes de Telesecundaria se apoyan primordialmente en los materiales impresos de cada asignatura, sin que se haga una revisión previa de los contenidos que permita realizar ajustes a las actividades o incorporar actividades que se consideren más apropiadas y significativas para el aprendizaje de sus estudiantes e involucrarlos en su propio aprendizaje al responder a sus necesidades e intereses.

Durante el curso-taller se buscó propiciar la reflexión de los docentes sobre esta mecánica de meros reproductores, con la idea de transformarla y que tendieran a una postura más flexible, a través de la cual propiciarán el intercambio de opiniones entre sus estudiantes, de promotores del aprendizaje para buscar la reflexión de sus estudiantes sobre su propia formación. Sin embargo, resulta evidente que en un proceso tan breve como el de un taller, difícilmente se puede transformar una práctica arraigada de muchos años atrás, práctica que a pesar de que ha demostrado no ser la más apropiada, es la más sencilla de practicar y de aplicar.

2. Concepto de aprendizaje

En lo que respecta al **aprendizaje**, pareciera ser que los docentes de telesecundaria no tienen claro que, como parte del proceso aprendizaje-enseñanza, la meta fundamental no es el cumplir con el “aprendizaje” de los contenidos programáticos, sino que en realidad son los estudiantes quienes a partir de las actividades de reflexión, análisis, síntesis, así como la interacción con sus iguales, deben desarrollar una postura más crítica sobre los saberes que les son proporcionados y logren un aprendizaje de una forma más significativa. De igual modo, durante las sesiones observadas se pudo percibir que la

función primordial atribuida a los estudiantes de telesecundaria fue limitada a la de ser meros receptores de contenidos, asumiendo una postura pasiva, sin ir más allá de lo que le señalan los contenidos como una realidad ya dada, sin lograr su propio aprendizaje.

3. El enfoque por competencias y las competencias docentes

Sobre el enfoque por competencias que se busca desarrollar a partir de la presente Reforma Educativa de la Educación Básica, los docentes de manera general tienen una idea clara de lo que representan las competencias, sin embargo a la hora de trabajar con sus alumnos no se ve reflejado este interés por desarrollar los conocimientos, las habilidades, destrezas y valores de los alumnos. Y sobre las competencias con las que ellos mismos deberían contar para desempeñarse en su tarea pedagógica, resulta evidente una carencia de elementos para ello

4. Método de trabajo por proyectos

El método por proyectos es una modalidad flexible de trabajo que permite abrir espacios para la incorporación de temas de interés de los alumnos en el que se les permite poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes que contribuye a darle sentido a lo que se aprende, favoreciendo el aprendizaje significativo; es una estrategia vivencial que de manera común debería ser considerada para el desarrollo de actividades de aprendizaje, siendo además una de las estrategias incluidas en los materiales de aprendizaje utilizados en diferentes asignaturas. Sin embargo, no se observó durante las sesiones de trabajo ni durante las sesiones del taller una actividad orientada al desarrollo de la misma, lo que evidencia la falta de un conocimiento del ¿por qué? y el ¿para qué? del empleo de dicha estrategia. Además durante el trabajo del taller se les hizo énfasis que esta sería parte de la tarea a desarrollar y que deberían organizar una planeación echando mano de dicha estrategia, lo cual no se observó en ninguna de las sesiones de aprendizaje observadas al final de la propuesta de intervención.

5. Metodología de Telesecundaria

Con relación al proceso por el que se debe transitar para el desarrollo de las actividades señaladas en el modelo de telesecundaria, y considerando la experiencia de los docentes y la capacitación que seguramente ya habían recibido para desempeñarse a partir de la nueva reforma, resulta claro que falta aún mucho por hacer para que ellos logren

desenvolverse conforme a lo que se establece en los planes y programas de estudio para que se desempeñen conforme a lo que a ellos les compete, más aún con relación a lo que es el enfoque por competencias. Ezequiel Ander Egg señala que “lo fundamental para juzgar un método pedagógico, viene dado por la medida de que este método es eficaz para producir aprendizajes significativos que, a su vez, sean coherentes con los objetivos y finalidades propuestas”⁸¹.

En el caso de los docentes de telesecundaria no se observa un esquema de trabajo fuera de lo señalado por los materiales impresos de los alumnos en los que se organizan conforme a un inicio, un desarrollo y un cierre, los cuales sin embargo no son ni siquiera seguidos tal cual, ya que están organizados por secuencias de aprendizaje, que a su vez están integradas por sesiones de trabajo, sin embargo durante la observación del proceso los docentes trabajan los temas como sesiones de trabajo y conforme a los contenidos, olvidándose del proceso que conforme a las secuencias de aprendizaje se deberían respetar.

Por otra parte, a pesar de que en los materiales impresos de cada asignatura se busca propiciar el trabajo compartido a partir del trabajo por binas, equipos y grupal, la interacción entre los alumnos, el aprendizaje entre iguales, etc., los docentes ignoran dichos procesos y asumen una postura expositiva a la hora de desarrollar las diferentes temáticas, lo cual de alguna manera demerita el trabajo invertido en la elaboración de dichos materiales impresos.

6. El material de apoyo didáctico

Durante las prácticas observadas, el único apoyo didáctico empleado por los docentes de telesecundaria fue el libro del alumno y ocasionalmente el pizarrón, a pesar de que se contaba con televisor y señal televisiva. El argumento fue que como no existe una relación entre los contenidos abordados en los materiales impresos y los programas de TV. no tenían caso observarlos. Con relación a los apoyos de tipo informático, cañón o internet, nunca se hizo siquiera el intento por utilizarlo ni tampoco se empleó algún material de apoyo extraído de la biblioteca escolar, biblioteca del aula o quizás algún material de apoyo que se hubiera solicitado a los alumnos de sus mismas casas. Solo en el caso de una profesora se observó que al menos intentó elaborar un material de apoyo a partir de

⁸¹. Ander Egg, Ezequiel. La planificación educativa, Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores, Editorial magisterio del río de la Plata, Argentina, 1993, pág. 14.

la planeación que se le pidió realizara, después de su participación en el taller. Pareciera ser que los docentes están tan condicionados a seguir “al pie de la letra” los materiales impresos que no pueden romper los esquemas que ya tienen profundamente arraigados.

7. La planeación como estrategia para la atención diversificada

Con relación a la planeación para la atención diversificada, se pudo observar que en realidad todos los docentes en un inicio se concretaban a improvisar las actividades conforme a lo que los materiales impresos les señalaban, siendo este el eje conductor de las actividades y de los procesos de aprendizaje. Los docentes realizaban ajustes a las actividades conforme a lo que su criterio les señalaba, pero no se observaba claridad en cuanto a los aprendizajes esperados ya que al final no se retroalimentaba su desempeño. De igual modo no se observó una estrategia de trabajo que permitiera la atención de los estudiantes conforme a sus necesidades e intereses de aprendizaje, sino que se trabajó de manera estandarizada, sin consideración de ello. Aun después de su participación en el taller no se observó un cambio significativo en el trabajo desarrollado por los docentes con la atención a la diversidad y al trabajo por proyectos, o por lo menos a realizar una variación en cuanto a la consideración de los materiales impresos como la base del proceso de aprendizaje.

8. La función de la evaluación

En lo que respecta a la evaluación como elemento fundamental para que los alumnos reflexionen sobre su práctica y sean capaces de realizar ajustes a su forma de desempeñarse, se observó una nula actividad por parte de los docentes que se le pueda llamar evaluación, esta última solo se concretaba a revisaba los trabajos de los alumnos concluidos en los libros de los alumnos, palomeando o tachando sus respuestas, sin hacerles comentario o sugerencia alguna de cómo mejorar su desempeño.

Limitaciones y sugerencias para el desarrollo de la propuesta de intervención

Para el desarrollo de la propuesta de intervención existen situaciones imponderables que alteraron lo previsto y afectaron el resultado final. A continuación se señalan algunas de dichas situaciones:

1. Un acuerdo que se estableció desde el principio con los maestros participantes para agilizar el proceso, fue el que realizaran la lecturas programadas previamente a la sesión, de manera que no fuera necesario llegar a leer y se pudieran realizar las actividades de una forma más dinámica; sin embargo, solo un docente realizaba las lecturas previas, lo cual generó que se tuviera que dedicar un tiempo para realizar la lectura de forma grupal, restando eficiencia al trabajo planificado.
2. En un principio se estableció un horario y un tiempo para la realización de las sesiones de trabajo con los docentes, sin embargo esto no fue siempre respetado, lo cual no permitía concluir con todas las actividades planificadas por sesión, obligando a que se dejaran algunas actividades para ser realizadas en casa y presentarlas para la sesión posterior.
3. No hubo compromiso por parte de los tres docentes por realizar la actividad, a pesar de que se les comentó que ésta les serviría para mejorar su desempeño como docentes.
4. La distancia entre el tiempo de cada una de las sesiones de trabajo durante el taller generó desánimo, sin embargo esto dependió de la disposición de tiempo de los docentes de telesecundaria.

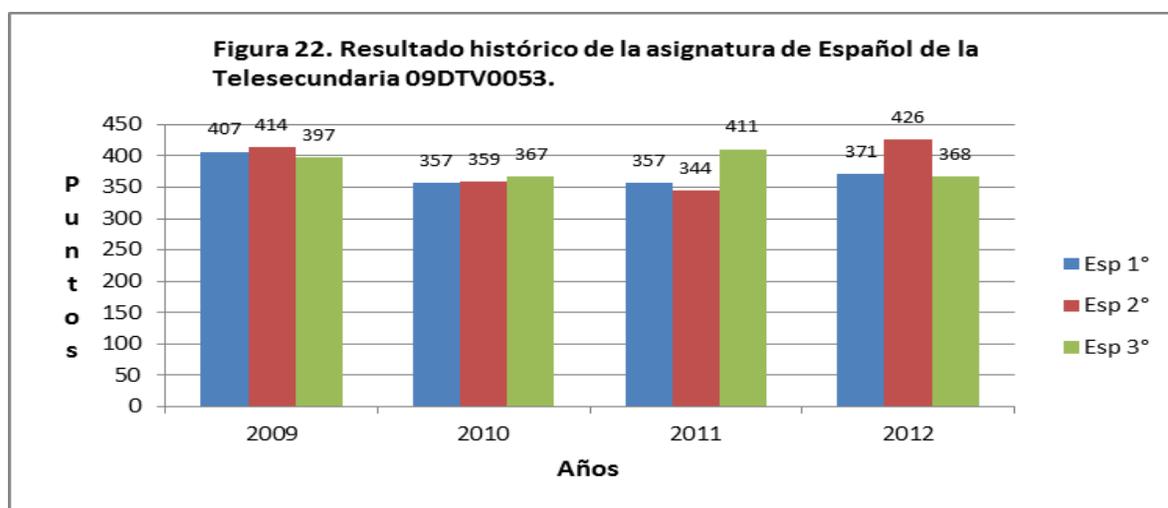
SUGERENCIAS

1. A pesar de que se hizo un diagnóstico de las necesidades e intereses de los docentes de telesecundaria, la selección y organización del material de trabajo estuvo exclusivamente bajo mi responsabilidad, sin considerar la opinión e intereses de los maestros de telesecundaria y como resultado es probable que no se le haya dado prioridad a lo que en verdad ellos consideraban fundamental, por lo cual considero que en toda planeación es indispensable tener presente siempre a los beneficiarios directos y, de ser posible, que ellos mismos señalen qué es lo que más les interesa conocer, ya que esto garantizará un mayor interés y compromiso por parte de los docentes a quienes se les quiere apoyar y seguramente los resultados serán más apropiados. Además, esto podría favorecer que exista un mayor compromiso para participar en las actividades propuestas realizando las lecturas, participando en la reflexión, proponiendo estrategias de trabajo innovadoras y comprometiéndose a trabajar de forma colaborativa con sus compañeros para integrar un verdadero equipo de trabajo.
2. Antes de pensar en el desarrollo de las competencias en los alumnos es fundamental que se procure desarrollar las competencias de los docentes, ya que de esto depende un adecuado desempeño en su actividad, y que además que estén conscientes de que existe en realidad un problema que se debe atender y, de esa manera, hacerlos partícipes de su necesidad de ser capacitados y actualizados sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre la importancia del trabajo por equipo, sobre la importancia de centrar la atención del proceso de aprendizaje en los alumnos y sobre el trabajo por proyectos para alcanzar procesos de enseñanza aprendizaje más significativos, acotados a las necesidades e intereses de los estudiantes y haciéndolos conscientes de que lo que aprenden en el aula ha de ayudarlos a mejorar en su vida cotidiana y apoyarlos en su formación.

Finalmente, al margen de lo que se pudiera pensar y sin el afán de adjudicar al proceso de intervención algún resultado favorable, a continuación se presentan los resultados

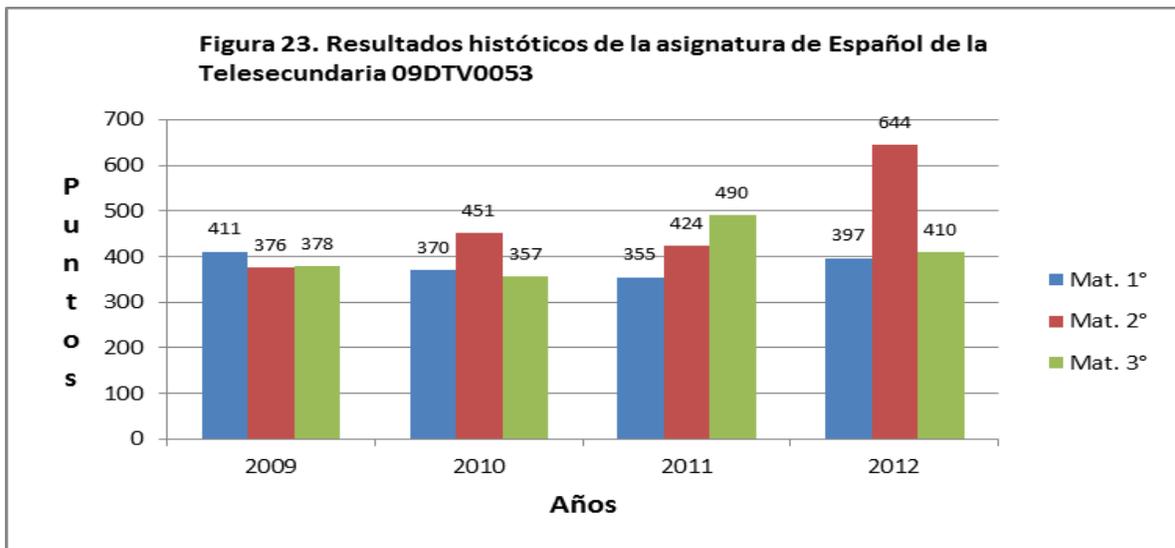
obtenidos en el 2012 de las pruebas Enlace de las asignaturas de Español y Matemáticas de 1° a 3° grados en la escuela Telesecundaria 09DTV0061A.

En la siguiente gráfica se pueden observar los resultados obtenidos en la asignatura de Español del 2009 al 2012, después de haber concluido la propuesta de intervención. Se observa que del 2009 comparado con el 2012 en 1° grado, hubo un decremento de 36 pts., a diferencia de 2° grado en el que hubo un incremento de 12 pts. En el caso de 3° grado también se presentó un decremento de 29 pts. Si se observan fríamente estos resultados, se podría decir que el resultado obtenido de la reflexión de los docentes sobre su práctica docente para que incorporaran una planeación diversificada que permitiera incorporar a todos sus alumnos, no tuvo los resultados esperados. Sin embargo, si la comparación se hace con relación a los resultados obtenidos en el 2011, resulta que en 1° grado se obtuvo un incremento de 14 pts. y en 2° grado el incremento fue de 82 pts. En el caso de 3° grado el resultado fue negativo, ya que hubo un decremento de 43 pts. con relación al 2011 (Ver figura 22).



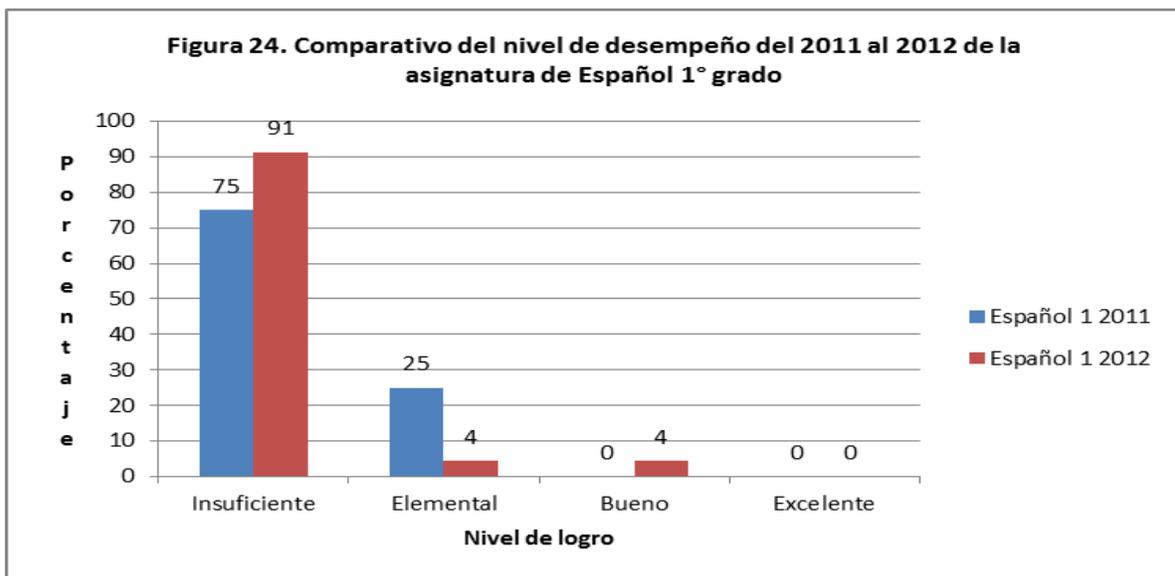
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace.

Comparando los resultados del 2011 al 2012 en que se concluye la propuesta de intervención, se puede apreciar que en el caso de Matemáticas 1° grado, hubo un incremento de 42 pts. Para 2° grado el incremento es enorme, ya que fue de 220 pts. Desafortunadamente para 3° grado se presentó un decremento de 80 pts. (Ver Figura 23).



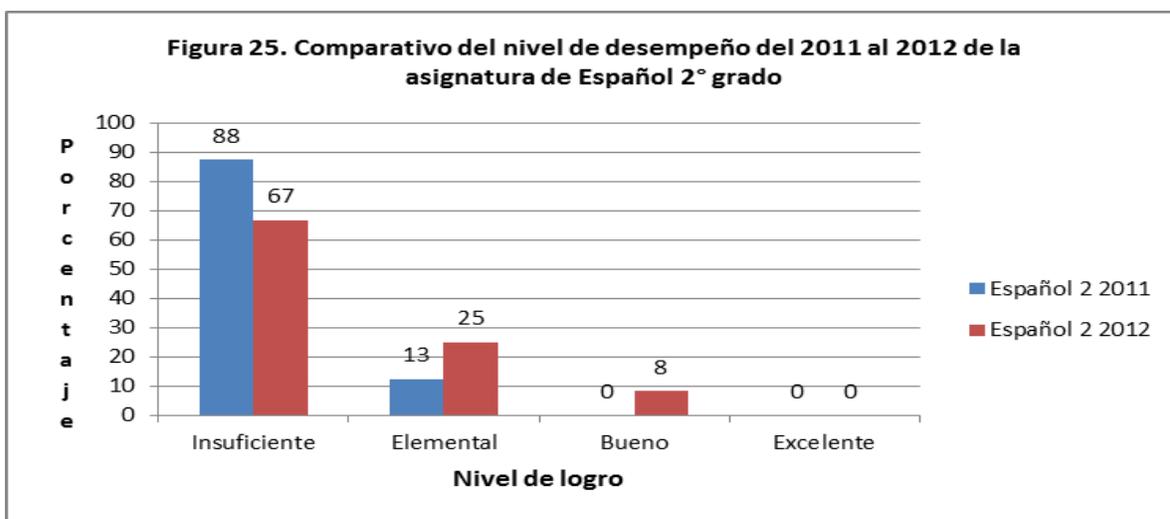
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

Al hacer una comparación entre los resultados del 2011 al 2012 sobre el nivel de desempeño, se puede observar que en la asignatura de español, a pesar de que el número de alumnos que obtuvo un resultado insuficiente en el 2012 es mayor que el obtenido en el 2011 (91% vs 75%), en este año el 4% de los alumnos obtuvieron un resultado bueno. (Ver Figura 24).



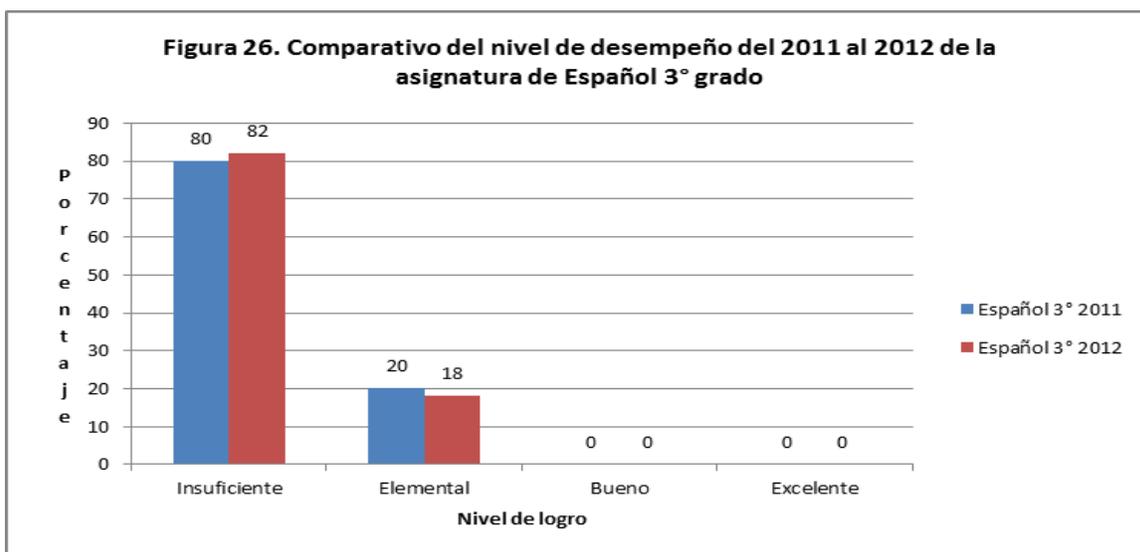
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

En el caso de Español 2° grado, al comparar los niveles de desempeño, en el caso del resultado insuficiente, este se redujo significativamente en 21%, además el 8% de los estudiantes obtuvieron un resultado bueno. (Ver Figura 25).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

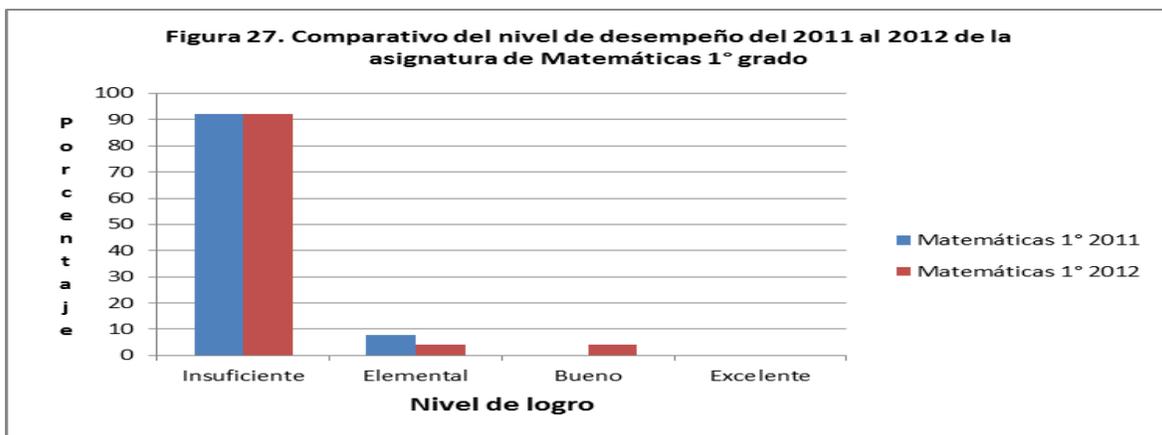
En el caso de Español de 3° grado, el resultado insuficiente se incrementó en un 2% y el resultado elemental descendió en 2%. (Ver Figura 26).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

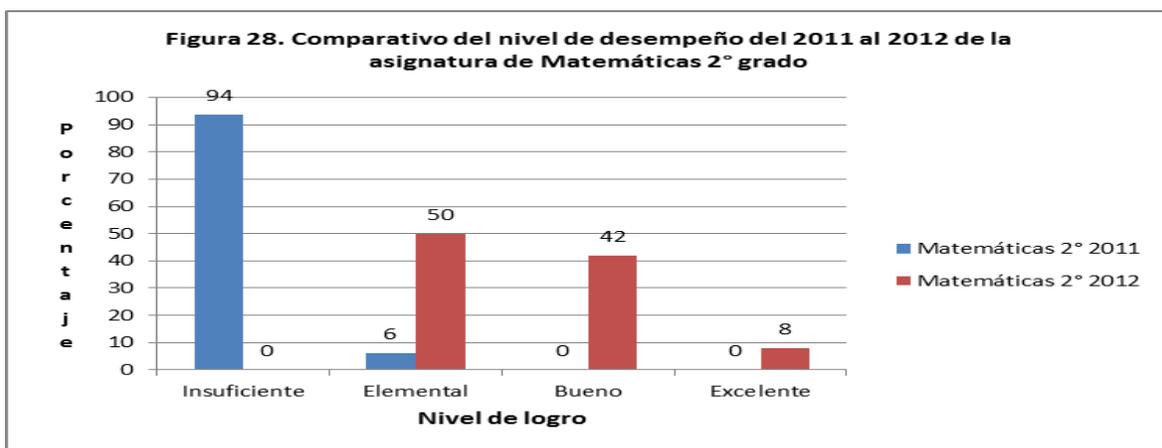
En el caso de la asignatura de Matemáticas 1° grado, en cuanto al nivel de desempeño, en el periodo 2011-2012, en el resultado de insuficiente no se logró cambio alguno (92%),

sin embargo hubo un pequeño avance en el nivel de logro bueno ya que un 4% de los alumnos obtuvieron un resultado bueno a diferencia del año anterior en que ningún alumno obtuvo este resultado. (Ver Figura 27).



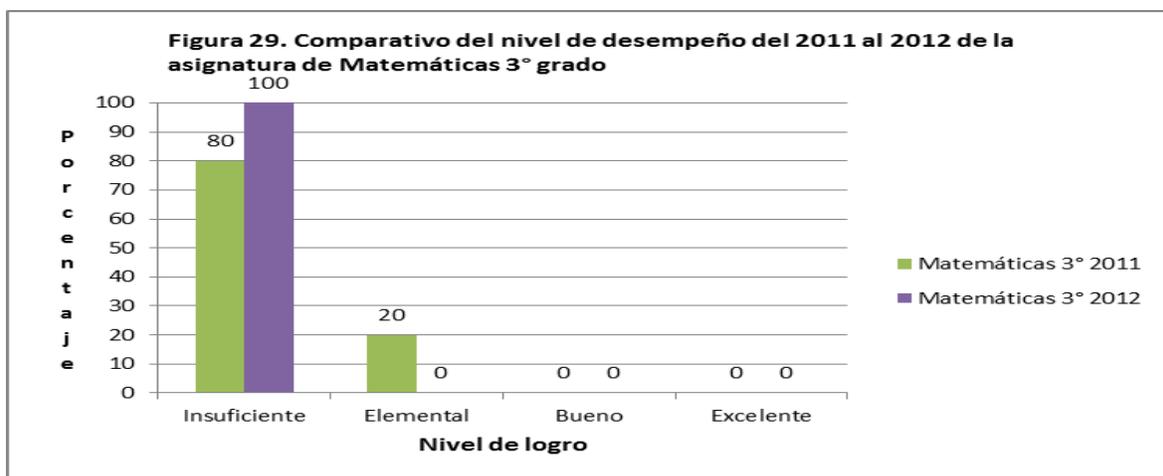
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

El resultado de Matemáticas 2° grado fue excepcional, ya que al comparar el resultado entre el 2011 y el 2012, en el caso del nivel de insuficiente, ningún alumno tuvo dicho resultado a diferencia del 2011 en el que el 94% de los alumnos tuvieron este resultado. En el caso de elemental al menos la mitad de los alumnos llegaron a este nivel y más aún, el 42% de los alumnos alcanzaron resultado bueno y el 8% tuvo un resultado en el nivel de excelente, a diferencia del 2011 que el máximo resultado obtenido había sido en el nivel de elemental (Ver Figura 28).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

Finalmente, en el caso de matemáticas 3° grado, a pesar de que en el 2011 se había tenido un resultado que superaba los años anteriores, para el 2012 desafortunadamente tuvo una caída estrepitosa, ya que el 100% de sus alumnos obtuvo un resultado insuficiente en la prueba Enlace. (Ver Figura 29).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados históricos de la prueba Enlace

Sin un afán pretencioso, ni de generar ideas falsas ideas y expectativas sobre lo ocurrido a partir del desarrollo de la propuesta de intervención, vale la pena destacar que como se señaló en los resultados obtenidos, que quienes se hicieron cargo de los grupos en el ciclo escolar 2011-2012 para primer grado, fueron los maestros que mayor empeño pusieron a participar en el taller, los más propositivos, los más abiertos al diálogo, a diferencia de quien se hizo cargo de atender a los alumnos de 3° grado, quien fue la que puso más obstáculos para desarrollar las actividades y que nunca estuvo de acuerdo en participar, y quien al final del evento se negó a que se volviera a grabar a su grupo.

Desde mi punto de vista, una propuesta de intervención cualquiera, no se le puede atribuir el poder de transformar las prácticas educativas de manera tal que de un resultado negativo se pueda dar un salto cualitativo a un resultado positivo, sin embargo lo que sí creo, es que el hecho de tener un espacio de reflexión en el cual uno pueda exponer su problemática y sea escuchado por sus iguales, puede ser un elemento de cambio. Considero que además la actitud con la que uno participa y se incorpora a las actividades, es determinante para obtener los mejores resultados de una experiencia como ésta. Así pues, creo que la actitud manifestada por los maestros de 1° y 2° grado fueron

determinantes para aprovechar al máximo lo trabajado en el curso y para, por lo menos, hacerlos reflexionar sobre lo que están haciendo o dejando de hacer y quizás les dio idea de que pueden hacer más por sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, José Antonio y Alberto Block. Planeación escolar y formulación de proyectos. Ed. Trillas, México, 2004.

Alcudia, Rosa. Marisa del Carmen. Et al. La atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa, Ed. Laboratorio Educativo, 4ta. Ed., España, 2007.

Ander Egg, Ezequiel. La planificación educativa, Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores, Editorial magisterio del río de la Plata, Argentina, 1993.

Bello, Juan. La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. Ed. Castellanos editores, México, 2010.

Bodrova, Elena, Deborah J. Leong. Herramientas de la mente - 1era. Edición, SEP, México, 2004.

Borsani, María José. Construir un aula inclusiva, Estrategias e intervenciones. Ed. Paidós, argentina, 2011.

Delors, Jaques. La Educación Encierra Un Gran Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Díaz Barriga, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill, México, 2006.

Diccionario práctico de la lengua española. Espasa Calpe, España, 1998.

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

Eliot, J. La investigación-acción en educación. Ed Morata, S. L. España, 2000.

Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y psicología. Ed. Océano, España, 2000.

EPT/PRELAC. Educación de Calidad para todo un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina, 2007.

Frade Rubio, Laura. Planeación por competencias. Ed. Inteligencia Educativa, 2da. Ed., México, 2009.

Freire, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Ed. 5ta., Siglo XXI, ed. México, 2000.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI, México 2010.

Frola, Patricia. Competencias docentes para la evaluación, Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje. Ed, trillas, México, 2010.

- Mugny Gabriel, William Doise. La construcción social de la Inteligencia. Ed. Trillas, México, 1983.
- Garduño R. "Conferencia: Construcción de Competencias Docentes", 2002.
- Garrido, Landívar Jesús. Las ranas y el efecto Pigmalión. 43 relatos para una escuela y una sociedad inclusiva. Ed. Grao, España, 2010.
- Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002.
- Namo de Melo, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 2003, 110 pp.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. UNESCO 2009. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
- Perrenoud, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de educación Pública, México, 2012, 168 pp.
- Pimienta, Prieto Julio H. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Prentice Hall, México, 2008, 134 pp.
- PROSEDU 2007-2012 Diario Oficial de la Federación (17/01/08).
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- Ramírez Martínez, M. J. Los temas transversales. Magisterio Río de la plata. Argentina 1995.
- Rodríguez Gómez, Gregorio y Javier Gil Flores. Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. España, 1999.
- Rodríguez, Rodríguez Alfonsa. Más allá de la perspectiva crítica. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, Castisani, María Ileana. Sistema de Planeación para las instituciones educativas, ITESM, Trillas, México, 2000.
- Sacristán, J. Gimeno. La práctica se institucionaliza: el contexto de la acción educativa. Editorial Morata, 2da. Edición, Madrid, 1999.
- Secretaría de Educación Pública. Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, México, 2011.
- Secretaría de educación Pública. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de escuelas de calidad. México, 2010.

Secretaría de Educación Pública. Curso taller de guionismo de televisión educativa y cultura. SEP, 1ra. Ed. México, 2007.

Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria. México, 2009

Secretaría de Educación Pública. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004.

Secretaría de Educación Pública. Planeación Institucional (metodología). México, 2009.

Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial 2007-2012

SEP. Ley General de la Educación. 1993

SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Diagnóstico y propuestas de mejora del logro educativo en secundaria. México, 2010, Documento en revisión.

Serrano, Ana María. Inteligencias Múltiples y estimulación temprana. Ed. Trillas, 2da.Ed. 2008.

Schmelkes, Sylvia. Calidad de la educación y gestión escolar. Ponencia presentada en el primer seminario México-España sobre los procesos de la Reforma de la Educación Básica. SEP. 1996

Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, México, 1995. 134 pp.

Tejada, J (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: como organizarlo y como evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2) consultado el 16 de febrero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.

Tobón, Sergio. Evaluación de las competencias en educación básica. Ed. Santillana, México, 2011.

Tomlinson, Carol Ann. El aula diversificada. Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 2003, 222 pp.

UNESCO. Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación. Paris, 2009

UNESCO. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 2000.

Referencias de Internet

http://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/10/anexo_sesion_1.pdf. Consultado el 11 de Julio de 2013

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf> consultado el 11 de julio de 2013

<http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/cultura-definicion.html>. Consulta 14 de marzo de 2012

http://www.seiem.gob.mx/web/x1_docs/escri-viendo_16.pdf. Consulta: 18 de octubre de 2012

http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/Modelo_EFT2009.pdf. Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base. Consulta 30 de marzo de 2013

<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/vakcaract.htm>. Consulta el 18 de agosto de 2011.

<http://www.terras.edu.ar/jornadas/117/biblio/77Elroldeldocenteenunauladiferenciada.pdf>

http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=36293

<http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

<http://definicion.de/modelo-educativo/>

<http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml#modelo>

<http://www.slideshare.net/triplege/evaluacion-por-competencias>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Evaluaci%C3%B3n>

http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=36293

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/evalu_funcion.htm

<http://carlosyampufe.blogspot.mx/2009/04/los-procesos-pedagogicos-en-la-sesion.html>

<http://www.sanluispotosi.uvmnet.edu/info/PDP.pdf>

http://www.seiem.gob.mx/web/x1_docs/escri-viendo_16.pdf.

<http://palido.deluz.mx/articulos/257>

<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/conceptosclave/proyectos.pdf>

<http://es.scribd.com/doc/74213333/CAPITULO-1-BELTRAN>

http://es.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel

http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto09/sec_4.html.

<http://www.razonypalabra.org.mx/N/n66/varia/dgutierrez.html>.

http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf. Consultado el 12 de noviembre del 2012

<http://www.recursosees.es/fichas/fm4.pdf>

http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/TPVNM_rev.pdf

ANEXOS

Anexo 1
Evaluación Diagnóstica

Datos Generales			
Nombre del docente:			
Antigüedad en telesecundaria:		Grado máximo de estudios:	
Grado al que atiende:			
Dirección de la escuela:			

Defina con sus palabras los siguientes conceptos:

1. Enseñanza

2. Aprendizaje

3. ¿Qué son las competencias?

4. ¿Cuáles son las competencias como docentes?

5. ¿Qué entiende por función mediadora?

6. ¿Qué entiende por enseñanza diversificada?

7. ¿Cuál es la función de la planeación?

8. ¿Qué entiende por función mediadora?

9. ¿Qué es el trabajo por proyectos?

10. ¿Cómo desarrolla las competencias en sus alumnos?

11. ¿qué son los contenidos transversales?

12. ¿Cómo se evalúa por competencias?

13. ¿Señale usted que es el modelo pedagógico de Telesecundaria?

14. Describa la forma en que usted organiza el desarrollo de una secuencia de aprendizaje

15. Enliste los recursos con los que cuenta en telesecundaria para desarrollar las sesiones y secuencias de aprendizaje:

16. ¿Qué es calificar?

17. ¿Qué es evaluación?

18. ¿Cuál es la función de la Evaluación?

19. Al planear ¿Considera la diversidad de necesidades e intereses de sus alumnos?

Anexo 2

Secretaría de Educación Pública

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 098

Guía de observación

I. DATOS GENERALES	
Fecha:	_____
Escuela:	_____
Grupo:	_____ Número de alumnos presentes: _____
Maestra:	_____ Asignatura observada _____

II. INSTALACIONES Y EQUIPO

Indicadores		NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Espacio apropiado		()	()	()	()
2. Iluminación adecuada		()	()	()	()
3. Ventilación apropiada		()	()	()	()
4. Mobiliario suficiente y adecuado		()	()	()	()
Se utilizó	5. pizarrón	()	()	()	()
	6. cañón	()	()	()	()
	7. rota folio	()	()	()	()
	8. retroproyector	()	()	()	()
	9. videocasetera	()	()	()	()
	10. Televisor	()	()	()	()
11. Equipo de cómputo		()	()	()	()

III. MATERIAL DE APOYO

1. ¿Todos los alumnos contaron con el material de apoyo impreso? _____

2. Además de material impreso, ¿Contaron con otros apoyos didácticos? _____ Si la respuesta es sí señale ¿cuáles?

V. DESARROLLO DEL CURSO

Durante el desarrollo de la sesión el docente:

Indicadores	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Identificó los conocimientos previos, las expectativas y las diversas necesidades del grupo.	()	()	()	()

2. Jerarquizó las necesidades de aprendizaje del grupo.	()	()	()	()
3. Identificó las competencias que requieren desarrollar sus alumnos en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.	()	()	()	()
4. Organizó el trabajo para atender las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.	()	()	()	()
5. Propuso el uso de materiales alternos a los materiales impresos a los alumnos, de manera que pusieran en juego sus conocimientos previos y sean capaces de construir otros.	()	()	()	()
6. Planteó actividades donde los alumnos contrastaran sus descubrimientos con sus experiencias.	()	()	()	()
7. Escuchó con atención los comentarios del grupo.	()	()	()	()
8. Recibió con respeto los puntos de vista opuestos a los suyos.	()	()	()	()
9. Utilizó un lenguaje sencillo y claro al expresar ideas y sentimientos al grupo para crear un ambiente de confianza.	()	()	()	()
10. Propició que los alumnos reflexionaran sobre sus saberes para valorarlos y compararlos con otros conocimientos.	()	()	()	()
11. Propuso experiencias de aprendizaje atractivas y con aplicación en su vida cotidiana.	()	()	()	()
12. Animó a los alumnos a expresar lo que conocen, lo que les interesa y lo que sienten respecto a lo que aprenden.	()	()	()	()
13. Utilizó estrategias de trabajo individual, de equipo o colectivas.	()	()	()	()
14. Aplicó estrategias que permiten al grupo explicar los pasos que siguieron para realizar una actividad o resolver un problema o situación específica.	()	()	()	()
15. Ayudó a los alumnos a identificar las dificultades que tuvieron para aprender algo y cómo las resolvieron.	()	()	()	()
16. Respetó los tiempos y espacios requeridos para que los alumnos aprendan.	()	()	()	()
17. Propició la autoevaluación y la coevaluación para que los alumnos valoren sus aprendizajes.	()	()	()	()
18. Se apegó a lo señalado en los libros para el alumno.	()	()	()	()
19. Empleo el libro del maestro para organizar sus actividades.	()	()	()	()
20. Empleo el programa de televisión durante el desarrollo de la sesión de trabajo.	()	()	()	()

VI. DESEMPEÑO DE LOS CONDUCTORES

Durante el desarrollo del trabajo el docente:

Indicadores	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Planteó los propósitos al inicio de la sesión	()	()	()	()
2. Manifestó experiencia sobre la educación en Telesecundaria	()	()	()	()
3. Mostró conocimiento y aplicó dinámicas grupales	()	()	()	()
4. Motivó a los alumnos a participar	()	()	()	()

5. Manifestó dominio y manejo de los contenidos del curso	()	()	()	()
6. Manejó adecuadamente los materiales de apoyo	()	()	()	()
7. Fue puntual al iniciar y concluir las sesiones de trabajo	()	()	()	()
8. Expuso el tema de la sesión	()	()	()	()
9. Se observó improvisación en su actividad	()	()	()	()
10. Empleo diversos materiales de apoyo para lograr el objetivo de aprendizaje	()	()	()	()
11. Reviso los avances de sus alumnos	()	()	()	()

VII. PARTICIPACIÓN DEL GRUPO

Durante el desarrollo de las sesiones de trabajo los alumnos:

Indicadores	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Manifestaron interés por los contenidos abordados	()	()	()	()
2. Se mostraron participativos en las actividades individuales y grupales	()	()	()	()
3. Expresaron conocimiento de la función que desempeñan	()	()	()	()
4. Mostraron dominio y buen manejo de los contenidos	()	()	()	()
5. Realizaron un manejo adecuado de los materiales de apoyo	()	()	()	()
6. Fueron puntuales al iniciar y concluir las sesión	()	()	()	()
7. Mostraron responsabilidad por el trabajo generado en el curso	()	()	()	()
8. Les quedó clara la estrategia de trabajo	()	()	()	()
9. Cumplieron con los propósitos de la sesión	()	()	()	()
10. Mostraron respeto con relación al trabajo de los conductores	()	()	()	()
11. Plantearon sus dudas	()	()	()	()

Anexo 3

Universidad Pedagógica Nacional

Prácticas pedagógicas en Telesecundaria

La presente encuesta tiene el propósito de recabar información sobre las prácticas educativas que realizan los docentes de telesecundaria de manera cotidiana. Su colaboración es de gran valía por lo cual le solicitamos sea lo más honesto posible, su información es confidencial. De antemano, agradecemos su atención, apoyo y participación. **Gracias**

Datos General

Edad:		Grado máximo de escolaridad	
Nombre de la escuela en la que labora:		Ubicación de la escuela:	
Años laborados en Telesecundaria		Grupo que atiende:	

Sobre su práctica pedagógica:

Instrucciones: señale con unas X la opción que considere más apropiada

Del siguiente listado de apoyos didácticos y material de apoyo, señale con cuales cuenta para realizar su labor docente:

Recursos materiales	
• Libro del alumno	()
• Libro del maestro	()
• Biblioteca del aula	()
• Mediateca	()
• Señal Televisiva	()
• Videos	()
• Audiocassetes	()
• Internet	()
• ODAS	()
• Videocasetera	()
• DVD	()
• Reproductor de cassettes	()
• Pizarrón electrónico	()
• Televisor	()
• Otros	()

Durante el desarrollo de las sesiones y secuencias de trabajo usted utiliza:

Recursos materiales	Siempre	Algunas veces	Nunca
• Libro del alumno			
• Libro del maestro			
• Biblioteca del aula			
• Mediateca			
• Señal Televisiva			
• Videos			
• Audiocassetes			
• Internet			
• ODAS			
• Videocasetera			
• DVD			
• Reproductor de cassettes			
• Pizarrón electrónico			
• Televisor			
• Otros			

Para poder incorporar los recursos didácticos arriba señalados a su quehacer cotidiano, usted:

	Siempre	Algunas veces	Nunca
• Se apoya en el libro del alumno			
• Se apoya en el libro del docente			
• Planifica previamente			
• Planea conforme a los planes de estudio			
• Los emplea para desarrollar las competencias			
• Los incorpora conforme a las necesidades del alumno.			
• Improvisa conforme a lo que requiere			

Para organizar su labor docente usted:

	Siempre	Algunas veces	Nunca
• Se apoya exclusivamente en la guía del docente			
• Se apoya en el libro del alumno			
• Parte de las necesidades de sus alumnos			
• Recibió un curso de capacitación			
• Improvisa			
• Reflexiona sobre lo que debe hacer			
• Analiza las necesidades de sus alumnos			
• Planifica de forma colegiada			
• Considera los contenidos transversales			
• Reflexiona sobre las competencias a desarrollar			

Anexo 4
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098
GUÍA DE ENTREVISTA (Alumnos)

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

SEXO: _____ **GRADO:** _____

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases en telesecundaria?
2. ¿Qué es lo que menos te gusta de tus clases en telesecundaria?
3. ¿Qué sugieres para mejorar las clases en telesecundaria?
4. ¿Para qué te ha servido lo que estudias en telesecundaria?
5. ¿La forma en que se trabaja, ayuda a que se integren a las actividades todos los compañeros de tu grupo? ¿Por qué?

Alumnos entrevistados:

Primer Grado

- Rivera Munguía Marco Polo (16 años)
- González Castillo Linda Alegre (12 años)
- Pablo Camargo Fernanda Yossiley (12 años)

Segundo Grado

- Díaz Hinojosa Jorge Eduardo (14 años)
- Rodríguez Quintero Liliana (15 años)
- Galindo Salinas Monserrat Arely (15 años)

Anexo 5

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 098

GUÍA DE ENTREVISTA (Docentes)

1. ¿Qué les pareció el taller en el que participaron?
2. ¿Qué temas les gustaron más?
3. ¿Qué sugieren que se debe cambiar al taller?
4. ¿Para qué le sirvió lo visto en el taller?
5. ¿Qué temas considera que se deben incluir?
6. ¿Lo abordado durante el taller le sirvió para reflexionar sobre su práctica docente?
7. ¿El taller lo apoyo para mejorar su planeación? ¿Por qué?
8. ¿En su planeación considera actividades que permiten incorporar a los alumnos que manifiestan problemas de aprendizaje?
9. ¿Qué entiende por constructivismo?
10. ¿Qué son las competencias?
11. En el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿Quién enseña y quien aprende?

Anexo 6

Sesión	Documentos de trabajo	Propósito	Tiempo estimado
1. Mis acuerdos y la telesecundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de Actividades • Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los propósitos del curso, así como la forma de trabajo. Aclaración de dudas y establecimiento de acuerdos y tareas para el desarrollo del taller. • Reflexionar sobre los inicios de la escuela Telesecundaria, así como identificar su sustento legal y filosófico, La perspectiva social y su sustento pedagógico. 	2 horas
2. Características del modelo de telesecundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base 	<p>Analizar las características del modelo educativo de Telesecundaria y sus características y diferenciarlo de su Modelo Pedagógico. Infraestructura y equipamiento, gestión de operación.</p> <p>Identificar los elementos que conforman al modelo pedagógico de Telesecundaria tales como la formación docente, los medios comunicativos y la importancia de la evaluación colegiada.</p>	2 horas
3. ¡Asumamos nuestro papel!	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas. 	Reflexionar sobre la importancia del docente ante las Reformas Educativas y la aceptación de su responsabilidad	2 horas
4, La planeación por proyectos es la clave	Metodología de trabajo en el aula y el trabajo por proyectos.	Que los docentes incorporen en su planeación, el trabajo por proyectos como una herramienta para el desarrollo de las competencias y para reconocer a la planeación como una estrategia para la gestión	2 horas

		escolar de ambientes de aprendizaje inclusivos	
5. ¿Cómo evalúo?	La evaluación por competencias.	Identificar la evaluación como elemento central en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Telesecundaria.	2 horas
6. ¡Vamos a practicar!	Aplicación de la planeación	Que el docente incorpore acciones de seguimiento y evaluación que le permita obtener resultados de su planeación para la diversidad	2 horas
Total			12 horas

Anexo 7

Cronograma de actividades

Etapas	Actividades	Ciclo escolar 2011-2012									
		Ago.	Sep.	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
Previo al taller	• Reunión con director y docentes de la telesecundaria										
	• Realización de visitas de observación a los grupos (1°, 2° y 3°)										
Durante el taller	<p>Sesión 1:</p> <p>Propósito: Conocer los propósitos del curso, así como la forma de trabajo. Aclaración de dudas y establecimiento de acuerdos y tareas para el desarrollo del taller.</p>										
	<p>Sesión 2:</p> <p>Propósito: Reflexionar sobre los inicios de la escuela Telesecundaria, así como identificar su sustento Legal y filosófico, La perspectiva social y su sustento</p>										

pedagógico.										
<p>Sesión 3.</p> <p>Propósito: Analizar las características del modelo educativo de Telesecundaria y sus características y diferenciarlo de su Modelo Pedagógico. Infraestructura y equipamiento, gestión de operación.</p>										
<p>Sesión 4.</p> <p>Propósito: Identificar los elementos que conforman al modelo pedagógico de Telesecundaria tales como la formación docente, Los medios comunicativos y la importancia de la evaluación colegiada.</p>										
<p>Sesión 5.</p> <p>Propósito: Reflexionar sobre la importancia del docente ante las Reformas Educativas y la asunción de su</p>										

responsabilidad										
<p>Sesión 6.</p> <p>Propósito: Que los docentes incorporen en su planeación, el trabajo por proyectos como una herramienta para el desarrollo de las competencias y para reconocer a la planeación como una estrategia para la gestión escolar de ambientes de aprendizaje inclusivos.</p>										
<ul style="list-style-type: none"> • Realización de visitas de observación a los grupos. 										
<p>Sesión 7</p> <p>Propósito: Identificar la evaluación como elemento central en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Telesecundaria.</p>										
<p>Sesión 8.</p> <p>Propósito: que el docente incorpore acciones de seguimiento y evaluación que le</p>										

	permita obtener resultados de su planeación para la diversidad										
Después del taller	Análisis del Trabajo realizado										
Procesamiento de la información											
Conclusiones y recomendaciones de la propuesta de intervención											

Anexo 8

Resultados de la Evaluación Diagnóstica

Conceptos básicos	Docentes		
	Adelia	Elvira	Jaime
Enseñanza	Compartir, impartir conocimientos a otros	Proceso que se utiliza para lograr un aprendizaje mediante alguna estrategia	El que transmite conocimientos
Aprendizaje	Adquirir conocimientos	Conjunto de conocimientos que se adquieren en el trayecto de la vida	La manera de aprender
Competencias	Son los conocimientos, análisis de una meta	Capacidad del ser humano para desarrollar y poner en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas	Sin respuesta
Competencias docentes	Rivalidad en alcanzar un fin para lograr algo	Ayudar a identificar las necesidades y expresarlas de manera clara y respetuosa	Que los alumnos aprendan de la mejor manera cosas para la vida
Función mediadora	Sin respuesta	Acción de saber orientar y guiar una actividad	Sin respuesta
Enseñanza diversificada	Sin respuesta	Modelo integral que toma en cuenta diversos contextos comunicativos y de expresión para enriquecer la comunicación sin la	Sin respuesta

		variante de habla	
Función de la planeación	Saber los contenidos de los programas, tener organización en la enseñanza	Ordenar de una manera organizada los contenidos, lo cual permitirá formular expectativas respecto a la eficiencia de las actividades planteadas	Llevar central para una mejor enseñanza
Trabajo por proyectos	Son los propósitos personales con respecto a una meta	Metodología que permite al niño a la investigación	Trabajar por objetivos
Desarrollo de competencias	Dinámicas, motivar, hacer más amena, breve en la exposición (Explicación)	A través de habilidades, actitudes, valores y conocimientos	Sin respuesta
Contenidos transversales	Trabajar temas ligados entre sí, para lograr la reflexión y el juicio de los alumnos en cada una de las materias.	Conjunto de conocimientos o saberes para abordar un tema ligado entre sí, que potencie la reflexión y el juicio de los alumnos sin perder el sentido formativo	Sin respuesta