



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D.F. PONIENTE**

**LA PLANEACIÓN DE AULA CON BASE EN
COMPETENCIAS Y SU VINCULACIÓN CON LA REFORMA
INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011 (RIEB): EL
CASO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS

PRESENTA

MARÍA GREGORIA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 2013



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D.F. PONIENTE**

**LA PLANEACIÓN DE AULA CON BASE EN
COMPETENCIAS Y SU VINCULACIÓN CON LA REFORMA
INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011 (RIEB): EL
CASO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

MARÍA GREGORIA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 2013

**DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION
DE POSGRADO**

México, D. F., 13 de diciembre de 2013

**C. MARÍA GREGORIA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

**LA PLANEACIÓN DE AULA CON BASE EN COMPETENCIAS Y SU
VINCULACIÓN CON LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
2011 (RIEB): EL CASO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Manifiesto a usted, que, reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica.

A T E N T A M E N T E



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 099
D. F. PONIENTE

**MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/arr

DEDICATORIAS

† A mi papá...

Gracias por enseñarme lo más importante de la vida: A SER FELIZ.

A mi mamá...

Gracias por darte a mí sin reserva.

A Sergio...

Gracias por compartir conmigo, las mieles y las hieles día a día.

Por enseñarme a conocer algo de las yerbas que son duras de masticar.

A mi familia...

A mis hermanos (as) y mis cuñados (as), por las muchas aventuras que hemos participado, por compartir conmigo el calor de una fogata, el frío de la nieve, la luz de una estrella y el susurro del mar.

A mis sobrinos (as) quiero decirles que me siento muy orgullosa de ustedes, gracias por sus risas.

Gracias por brindarme su apoyo incondicional.

A mis amigos...

Gracias a todos mis amigos y compañeros que me apoyaron para realizar este trabajo, pero en especial a mi amiga Silvita, que con su compañía, sus consejos y sus ejemplos, soy.

Al cuerpo del Personal Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 099, D.F. Poniente, mi admiración y gratitud, por compartir conmigo sus saberes y experiencias, por su labor de profesionalización de docentes que dignamente llevan a cabo en beneficio de la niñez de México.

Muy especialmente, con cariño, con respeto y con admiración, externo mi más sincero agradecimiento a la Maestra Guadalupe G. Quintanilla Calderón por sus conocimientos, tiempo y esfuerzo que ha dedicado a la formación de mi persona que influye en el campo de profesionalización y personal y que con sus consejos y experiencias compartidas, enriquece mi quehacer docente.

Gracias Maestra Quintanilla.

ÍNDICE

PÁG.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1.- UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA.

1.1.- Problemática educativa.....	5
1.2.- Estado del Arte.....	7
1.3.- Planteamiento del Problema que orienta la Investigación.....	13
1.4.- Planteamiento de la Hipótesis Estadística de Trabajo.....	13
1.5.- Planteamiento de los Objetivos de la Investigación.....	13
1.5.1.- Objetivo General.....	13
1.5.2.- Objetivos Específicos.....	14

CAPÍTULO 2.- ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL ANÁLISIS

INVESTIGATIVO

2.1.- Marco Histórico del Contexto en el cual se presenta la Problemática Educativa.....	15
2.2.- Contexto Geográfico en el cual se presenta el Problema Educativo.....	22
2.3.- Análisis Poblacional y Socio-Económico en el Contexto de la Problemática.....	25

2.4.- El Marco Institucional de Actualización y Capacitación del Magisterio	
dentro del Área Geográfica de la Problemática.....	33
2.5.- Establecimiento de los Perfiles de Desempeño que	
se observan en el Grupo Magisterial.....	35
CAPÍTULO 3.- EL MARCO TEÓRICO INHERENTE AL PROBLEMA	
3.1.- La Globalización.....	38
3.1.1.-Definición.....	38
3.1.2.- Características de la Globalización.....	38
3.1.3.- La función del Estado en el Mundo Global.....	40
3.2.- La Globalización en México.....	41
3.3.- La Globalización en el Contexto Educativo.....	41
3.4.- Políticas Educativas en el contexto Internacional de Impacto	
en México.....	43
3.4.1.- Aprender a ser.....	43
3.4.2.- La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI,	
presidida por Jacques Delor's.....	44
3.4.3.- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.....	45
3.4.4.- El Foro Mundial sobre Educación, celebrada en Dakar.....	46
3.5.- Inserción de Competencias en Educación.....	46
3.5.1.- Proyecto Tuning Europeo.....	46
3.5.2.- Proyecto Tuning Latinoamericano.....	51
3.6.- El Sistema Educativo Mexicano.....	54
3.6.1.- Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.....	54
3.6.2.- Retos del Sistema Educativo Nacional.....	56

3.7.- Políticas Educativas en el Contexto Nacional.....	59
3.7.1.- Programa de Educación Preescolar.....	60
3.7.2.-Reforma de Educación Secundaria.....	61
3.7.3.- Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB-2009).....	62
3.7.4.- Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB-2011).....	62
3.8.- Análisis de la Gestión Institucional.....	73
3.8.1.- La Gestión Educativa Institucional.....	75
3.8.2.- La Gestión Educativa Escolar.....	76
3.8.3.- La Gestión Pedagógica.....	76
3.9.- Análisis de la Propuesta de Planeación de Acuerdo a la RIEB 2011.....	77
3.9.1.- Definición de Planeación de Aula.....	77
3.9.2.- El papel del Alumno.....	79
3.9.3.- El papel del Docente.....	80
3.10.- Planeación de Aula.....	80
3.10.1.- Dominio Disciplinar.....	81
3.10.2.- Gestión de Ambientes de Aprendizaje Áulico.....	88
3.10.3.- Construcción de Situaciones de Aprendizaje.....	90
3.10.4.- Transversalidad.....	103
3.11.- El Proceso de Evaluación.....	104
3.11.1.- Evaluación Diagnóstica.....	106
3.11.2.- Evaluación Formativa.....	106
3.11.3.- Evaluación Sumativa.....	106

CAPÍTULO 4.- METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO

4.1.- Características del tipo de Estudio de Investigación

Educativa Seleccionado.....108

4.2.- Población que presenta la problemática.....108

4.3.- Selección de la muestra.....109

4.4.- Diseño del Instrumento de Recabación de Datos.....110

4.5.- Diseño Estadístico de Análisis de Datos.....113

4.5.1.- Análisis Inferencial de los Datos.....113

4.5.2.- Resultados: Análisis Descriptivo e Interpretación de los Datos.....113

CAPÍTULO 5.- DIAGNÓSTICO, BASE DE LA PROPUESTA

5.1.- Datos generales arrojados por la encuesta.....257

5.2.- Diagnóstico.....258

CAPÍTULO 6.- UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

6.1.- Denominación de la Propuesta.....261

6.2.- Justificación del diseño y operatividad de la Propuesta.....261

6.3.- Marco Jurídico-Legal relacionado con la Propuesta.....263

6.4.- El diseño Modular: Fundamentación Teórica.....266

6.5.- Diseño y Mapa Curricular de la Propuesta Modular.....269

6.5.1.- Diagrama de Operación de la Propuesta.....273

6.6.- Programa Desglosado de Estudios.....274

6.7.- Perfil de Ingreso de los Aspirantes.....287

6.8.- Criterios de Selección de los Aspirantes.....288

6.9.- Perfil de Egreso.....289

6.10.- Requisitos de permanencia en la Modalidad de Estudios de la Propuesta.....	290
6.11.- Criterios de evaluación y acreditación.....	291
6.12.- Duración del periodo de estudios.....	292

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

INTRODUCCIÓN.

La actualización del Plan y los Programas de Estudio, de acuerdo con la Reforma Educativa vigente, implica para el docente, un cambio de paradigma en la perspectiva que se tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para cubrir el currículo por Grado, el docente requiere abordar los aprendizajes esperados de acuerdo al enfoque y la propuesta metodológica de cada asignatura, requiere de un conocimiento de las características de sus alumnos, de los estilos y ritmos de aprendizaje, del conocimiento y manejo adecuado del material de apoyo, entre otros elementos, pero principalmente de cómo estructurar esta información para su buen uso.

El presente documento “La Planeación de Aula con base en Competencias y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB): el caso de la Educación Primaria”, da cuenta de una intensa investigación respecto a un tópico importante del quehacer docente, la planeación de aula.

Tema en sí trascendental, pues la planeación como instrumento de gestión pedagógica, se enmarca en la propuesta metodológica por competencias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El informe de la investigación realizada se presenta en 6 Capítulos y un apartado de conclusiones, que a continuación se desglosan.

En el Capítulo 1., se plantea la ubicación general de la problemática, partiendo de la experiencia personal, se propone el Objeto de Estudio, pues bajo la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), se requiere de una reestructuración de la elaboración del instrumento de planeación, que responda a cubrir el currículo del Plan y los Programas vigentes. El estudio del Estado del Arte, permite conocer los documentos editados relacionados con el tema, el enfoque con el que se ha trabajado, para reorientar la propuesta a una investigación innovadora.

En el Capítulo 2., se consideran los elementos contextuales del análisis investigativo, se hace referencia a los datos de la institución donde se realizó la investigación, su ubicación, situación geográfica, situación socio-económica y situación cultural.

Se describe la institución en cuestión organizativa y de los elementos docentes que la conforman.

El Capítulo 3., se refiere al marco teórico inherente al problema, se parte de un contexto general, como es el caso de la globalización, de las políticas internacionales a las políticas nacionales en cuestión de educación.

Se analizan los documentos de inserción de competencias en Educación, el Proyecto Tuning Europeo y Latinoamericano y los retos del Sistema Educativo Nacional para garantizar una Educación de Calidad.

Se describen los documentos antecesores, que sirven de base para la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), el Acuerdo Nacional

para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el Programa de Educación Preescolar (PEP-2004), la Reforma de Educación Secundaria (RES- 2006) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB-2009).

Se describen los niveles de gestión, se analiza el Plan de Estudios 2011, los once temas principales y se analizan los elementos didácticos por asignatura, propuestos en los Programas de Estudio 2011, nivel Primaria.

Se describe el concepto de planeación de aula en una metodología por competencias, se analizan los tres pilares de la planeación de aula, propuestos por la SEP, dominio disciplinar, gestión de ambientes de aprendizaje áulico y transversalidad.

En el Capítulo 4., se describe la metodología de estudio investigativo, se presenta el instrumento de investigación para recabar los datos y se concretan los resultados obtenidos y el análisis de los mismos.

En el Capítulo 5., se interpretan los resultados obtenidos, presentando un diagnóstico, base de la propuesta.

En el Capítulo 6., se aprecia la propuesta de solución al problema, se presenta una justificación de la misma y su operatividad, se encuentra también en este Capítulo el marco Jurídico-Legal que fundamenta la propuesta de intervención.

Elementos importantes de la Propuesta de Intervención son: el diseño y mapa curricular, el diagrama de operación, el perfil de ingreso y de egreso, criterios de evaluación y acreditación y la duración del periodo de estudios.

Finalmente se incluyen, las Conclusiones alcanzadas, la Bibliografía consultada y las Referencias de Internet.

CAPÍTULO 1. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

1.1.- Problemática Educativa

Las condiciones actuales de la sociedad llevan a considerar, respecto del proceso enseñanza-aprendizaje que se necesita enseñar a los alumnos a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, basada en la propuesta de la RIEB del trabajo por competencias, se espera una educación centrada no sólo en la formación del ser, en el desarrollo de sus procesos cognitivos superiores sino también en la pertinencia social de los saberes que se enseñan y aprenden.

Es importante la participación de docentes que hagan de todos los momentos de aprendizaje un espacio de reflexión sobre lo que enseñan, la forma como lo comunican y los tipos de aprendizajes que promueven. Si las maestras y los maestros no comprenden lo que hacen, la práctica pedagógica será una rutina, una respuesta mecánica, dirigida, estática, sin definir claramente lo que se espera de los alumnos.

Por ello, la importancia de repensar y cualificar el quehacer pedagógico, como un modelo de gestión de los aprendizajes del alumno a través de una planeación acorde con la propuesta de aprendizajes por competencias.

La planeación áulica funge como instrumento de gestión que media el proceso de enseñanza aprendizaje, la relevancia que tiene para los profesores por su incidencia

en los aprendizajes de los alumnos, lleva a tomar decisiones en función de emprender una acción innovadora para organizar el quehacer docente.

Una planeación se elabora a partir del análisis concienzudo de los elementos que conforman el currículo, su conocimiento y dominio, delimitando un bosquejo general para los elementos intransferibles, estándares y necesarios; y un apartado que contemple las necesidades propias del docente en función de las características del grupo que atiende, innovar en las propuestas de ambientes educativos y el manejo de un currículo transversal, considerar las características de los estudiantes y del contexto en donde se labora, de su perspectiva de intervención y la creatividad para generar propuestas didácticas apropiadas y procesos de evaluación acordes con los aprendizajes esperados.

Además, de que se propicie un trabajo colaborativo entre maestros del mismo grado pues las interacciones que el maestro logre generar con sus iguales y alumnos, son trascendentales para la formación de los mismos pues el trabajo en equipo es importante para llevar a buen fin el currículo, propiciar la participación en proyectos comunes y socializar los conocimientos; dependemos de las relaciones sociales y de la convivencia para evitar conflictos, los procesos de comunicación eficiente juegan un papel importante.

Lo que se espera de los diferentes actores de la vida escolar es que experimenten el proceso de cambio, lo adapten a sus propias condiciones, encuentren sus virtudes reflejadas en resultados efectivos y comprueben que es posible trabajar con las nuevas exigencias.

La propuesta de reconocer en los docentes cómo elaboran su planeación para el nivel de Primaria, basado en la propuesta de la RIEB-2011, es para incursionar respecto al tipo de planeación áulica que permita a los docentes optimizar tiempo de elaboración, uso efectivo del Programa de Estudio y materiales de apoyo didáctico y pedagógico, que se atienda el desarrollo de competencias para la vida con la intención de preparar a los alumnos para ser personas autónomas e independientes. Se espera una planeación áulica donde los procesos de enseñanza-aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para los alumnos.

Es con la intención de optimizar tiempo y esfuerzo para el docente, con un máximo de eficiencia, que sea relevante en su quehacer docente y real con su contexto.

1.2.- Estado del Arte

Se compilaron y analizaron 17 reportes de investigación, publicados del año 2000 a la fecha, nacionales en su mayoría, excepción de 2 capítulos de libro que son latinoamericanos, del tipo de: 2 libros completos, 2 capítulos de libro, 4 artículos de revista, 1 cuadernillo de curso básico de formación continua para maestros en servicio, 2 tesis de maestría, 3 tesis de licenciatura, 2 tesinas de licenciatura y una ponencia.

Los reportes se buscaron en los siguientes bancos de información y bibliotecas: Bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de México Unidad Xochimilco (UAM-X), Departamento de Investigación Educativa - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV_DIE_IPN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN),

Colegio de México (COLMEX), y Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

A manera de síntesis, los documentos de investigación:

- Dan cuenta de la enorme riqueza e interés que presenta el tema de planeación, aunque la planeación áulica es un tema específico que compete a maestros en servicio utilizado como un trámite más administrativo que funcional.
- El concepto de “planeación áulica” es un término de reciente utilización, apegado a la propuesta de trabajo por competencias, por lo que en los documentos revisados se presenta como planificación de clase, programación de aula y planeación por competencias.
- La propuesta de investigación es respecto a un tema no consolidado como es el caso de la RIEB-2011, que entra en vigor, en el nivel Primaria, en el ciclo escolar 2009-2010 para los grupos de 1° y 6° Grado, 2010-2011 para los grupos de 2° y 5° Grado y para el ciclo escolar 2011- 2012 para los grupos de 3° y 4° Grado, por lo que los maestros apenas lo están conociendo y sobre la marcha se van realizando adecuaciones en la actividad de planeación; existe una diferencia de la planeación que se estaba acostumbrado a realizar considerando Plan y Programas 1993 y de la propuesta de los programas piloto respecto de cubrir las necesidades actuales que respondan a las exigencias de Plan y Programa 2011.

- No hay proyectos de investigación de planeación áulica bajo las condiciones de enfoque por competencias de acuerdo a la propuesta de la RIEB-2011 para nivel Primaria de Educación Básica.

Clasificación de las investigaciones:

Se retoma el concepto de Estado del conocimiento propuesto por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa citado por Hirsch (2001)

“Entenderemos por estado del conocimiento el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado.” Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción general, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.” (Hirsch, 2001, p.13)

Enfoque disciplinario.

Del material analizado se presenta la organización de acuerdo al enfoque disciplinario: 2 documentos con un enfoque pedagógico, 1 didáctico, 2 en el enfoque holístico de la educación, 12 educativo-etnográfico.

Análisis temático.

En los documentos investigados se encuentra homogeneidad del tema, considerándose como subtemas: planeación en el aula, planeación a través de un enfoque constructivista y planeación a través de un enfoque por competencias.

a) Planeación en el aula.

La intencionalidad de estos documentos, mencionando a Antúnez 2000, Ferreyra 2006, Bixio 2003, es un soporte teórico conceptual del conocimiento, son textos de consulta.

En Antúnez (2000, p. 105) hay un capítulo denominado “La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible”, gira en torno del análisis de programar en el aula y los componentes a considerar para una intervención adecuada al desarrollar en los alumnos procesos de aprendizaje.

b) Planeación a través de un enfoque constructivista.

Salgado (2007), es una tesis con información completa y que se apega al tema a desarrollar, lo más enriquecedor es su amplia bibliografía que en la mayoría de los casos sirve para contrastar, principalmente en conceptos y enfoques de planeación, sin embargo se refiere a una propuesta emanada de Plan y Programa 1993.

El autor Delgado (2003, p. 93) concluye que la falta de profesionalización, de comprensión y conocimiento del Plan y los Programas de Estudio por parte de los responsables de llevar a cabo la intervención pedagógica es en gran medida la principal causa del desfase observado entre la propuesta pedagógica del programa y la práctica docente diaria por lo que es importante diseñar estrategias permanentes que permitan a los responsables realizar innovaciones en su intervención pedagógica.

En el documento de López (2001, p. 58) argumenta que la escuela queda a desnivel por seguir usando medios obsoletos y poco atractivos para el alumnado, como el hecho de realizar clases magistro céntricas, para poder superar dichas situaciones el compromiso que el docente adquiere para modificar su práctica educativa es trascendental en el cambio de paradigma, reto difícil que pocos docentes aceptan ya que esto conlleva a hacer un análisis de las materias, contenidos, objetivos, materiales, entre otros, que se contemplarán, organizando así el currículum del curso escolar.

c) Planeación a través de un enfoque por competencias.

De Camero (2008, p. 72) se considera que esta tesis da una visión concreta de cómo planear por competencias, trabaja propuestas muy apegadas a la realidad y con un enfoque por competencias, es a nivel Preescolar pero las sugerencias pueden funcionar para innovar el trabajo a nivel Primaria.

Un documento más que fue revisado es Lozano (2008, p. 136), esta tesis contiene información relevante respecto a competencias, como se manejan en Preescolar y se pueden rescatar conceptos y puntos de vista.

Del documento de Parra (2010, p. 36) es una ponencia que corresponde a nivel universitario, pero tiene un contexto que permite orientar el trabajo, principalmente para acotar la intervención investigativa.

En Ferreyra (2006, p. 51) se encuentra un capítulo referente a seis áreas de competencias emergentes para el mejoramiento de los aprendizajes y de la

enseñanza, de los cuales destaca el “organizar y gestionar situaciones de aprendizaje” y “propiciar ambientes facilitadores del aprendizaje”.

Frade (2008) se remite al diseño curricular y el cambio de paradigma por parte de los docentes.

SEP (2010, p. 9) es la orientación didáctica metodológica del curso básico de formación continua para maestros en servicio en relación a la planeación didáctica.

Sujetos de investigación:

Los sujetos investigados fueron: maestros, directivos, alumnos en nivel Preescolar, Primaria, Secundaria, Superior y Padres de Familia,

Objeto de estudio:

La planeación de aula.

Referentes conceptuales:

Los principales referentes conceptuales se basan en categorías de: programación de las tareas de aula, complejidad de la cotidianidad: organizar y gestionar situaciones de aprendizaje, planear por competencias, práctica educativa, intervención pedagógica, planeación, metodología didáctica, planeación didáctica, planificar en el aula, planificación de clase y práctica docente.

Temas poco investigados

La planeación por competencias a nivel Primaria es un tema con poca injerencia en la investigación realizada en este estado del arte, tema que se aborda en el presente trabajo.

1.3.- Planteamiento del Problema que orienta la investigación

¿La planeación por competencias que llevan a cabo los docentes de la Escuela Primaria Pública “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino de la Delegación Coyoacán, responde a la propuesta de trabajo que propone el modelo educativo de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB)?

1.4.- Planteamiento de la Hipótesis de Trabajo

Los docentes de la Escuela Primaria Pública “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino de la Delegación Coyoacán no planean con base en competencias porque éstos carecen del dominio de los elementos que conforman los nuevos currícula de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB).

1.5.- Planteamiento de los Objetivos de la Investigación

1.5.1.- Objetivo General

Identificar en la práctica pedagógica de los docentes de la Escuela Primaria Pública “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino de la Delegación Coyoacán, si el patrón de gestión con que se planea el aprendizaje de los alumnos es con base en el desarrollo de competencias.

1.5.2.- Objetivos Específicos

- **Analizar la propuesta de trabajo que se sugiere para planear con base en el desarrollo de competencias, de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, de los maestros de la Escuela Primaria Pública “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino de la Delegación Coyoacán.**
- **Analizar los elementos del nuevo currícula que se propone en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, Nivel Primaria.**
- **Comparar la propuesta de planeación de los maestros de la Escuela Primaria Pública “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino de la Delegación Coyoacán, con los elementos del Plan y Programa del currícula que se propone en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, Nivel Primaria.**

CAPÍTULO 2. ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL ANÁLISIS INVESTIGATIVO

2.1.- Marco Histórico del contexto en el cual se presenta la problemática Educativa.

La Delegación Coyoacán es uno de los espacios emblemáticos de la Ciudad de México. En tiempos prehispánicos ya existían asentamientos humanos en este lugar, después de la caída de México Tenochtitlán, se convirtió en un territorio de mestizaje, siendo un importante enclave cultural que participó en la conformación de la Nación Mexicana.

A lo largo de su historia se da la amalgama de las tradiciones más arraigadas del pueblo mexicano con los elementos de la constante modernidad, formándose una sociedad cuyas particularidades culturales propician el acercamiento de pintores, músicos, historiadores, poetas, e incluso trascienden las fronteras nacionales, siendo visitado por numerosos turistas extranjeros.

Coyoacán posee una identidad urbana que lo distingue como un lugar con historia, que se valora por ser espacio de cultura y educación, donde se aprecia la arquitectura de sus pueblos ancestrales, del tipo colonial y de sus nuevas colonias,

un conjunto multifacético del que destaca su centro histórico, que permite distinguirlo de otros lugares de la ciudad.

El vocablo “Coyoacán” proviene de la palabra náhuatl *Coyohuacan* de cuyo significado se tienen varias acepciones, en primera instancia se retoma el más aceptado y que lo define como: “lugar de los que tienen o poseen coyotes”, basándose en la explicación del topónimo original, que se compone de tres voces nahuas: *coyotl* (coyote), *hua* (posesión) y *can* (lugar). (CIDHCC, 2009, p.23)

El jeroglífico coyoacanense representa a un coyote sentado visto de perfil, afilado, con la lengua de fuera y un círculo a mitad del cuerpo, anteriormente, se interpretaba como un coyote hambriento y sediento. Actualmente, especialistas en historia prehispánica han relacionado tanto al topónimo como al glifo coyoacanense con la abundancia de agua que caracterizó a la zona.

Resaltan también las investigaciones del etnohistoriador Enrique Rivas Llanos, que interpreta como “lugar donde existen abundantes manantiales” a partir de los vocablos *coyotl* (pozo de agua) y *can* (lugar) y explica “el coyote aparece representado con un agujero central, lo que podría ser un pozo o manantial”. (CIDHCC, 2009, p.92)

A partir de principios del Siglo XX se han incrementado los trabajos de investigación y salvamento arqueológico de la Zona Sur de la Ciudad de México, con lo que se ha corroborado la existencia de grupos de habitantes asentados en esta demarcación varios Siglos antes de la era cristiana.

Dos grandes centros prehispánicos de gran importancia social, económica, política, cultural y religiosas sobresalen en esta región: *Copilco* “lugar de Cópil” o “lugar de la corona señorial” y *Cuicuilco* “lugar donde se esculpen o hacen esculturas” o “lugar de cantos y danzas”, y sus habitantes pueden ser considerados como los primeros coyoacanenses.

Los vestigios fúnebres encontrados cerca de Copilco, remiten a una civilización que ya hacía uso de sencillos instrumentos para la pesca, el cultivo y la recolección de frutos, destacando, una sólida creencia cosmogónica acerca de la inmortalidad del alma, ya que en esas fosas cilíndricas, además de esqueletos, se encontraron diversos objetos de uso personal como vasijas, armas y metales que habrían de acompañar al difunto al más allá (CIDHCC, 2009, p.15).

Estos centros ceremoniales fueron parcialmente destruidos por lava proveniente de la erupción del *Xitle* (*xictli* “ombligo” en náhuatl), volcán perteneciente a la Sierra del Ajusco, que por ejemplo, en el caso de la pirámide de Cuicuilco el derrame basáltico superó los ocho metros de espesor, esto demuestra que la construcción original fue muy elevada y se sabe también que fue construida antes de las primeras fases eruptivas de este volcán.

En la parte Oriente de la Delegación los primeros pobladores fueron los colhuas, cultura arcaica sedentaria.

Los sondeos realizados con alta tecnología en Cuicuilco y Chimalistac durante la primera mitad del Siglo XX por el Instituto de Geofísica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Escuela Nacional de Antropología e Historia

(ENAH) y la Universidad de Texas, indican que “la erupción del Xitle, ocurrió hace aproximadamente dos mil años. Las muestras para este estudio fueron tomadas de la capa de suelo ubicada directamente bajo el derrame de lava, y su edad fue establecida por medio del método de carbono 14” (CIDHCC, 2009, p. 32)

La zona fue habitada paulatinamente una vez que la lava solidificó, además al retirarse las aguas del lago de Texcoco dejaron al descubierto tierras fértiles que favorecieron el asentamiento de pequeños grupos, el caso de *Coyohuacan*, una pequeña población tributaria de *Culhuacán*, posteriormente de los *tepanecas*, que al ser sometidos daban paso a los grupos opresores.

Los *tepanecas* “los que se encuentran sobre la piedra”, una de las siete tribus nahuatlacas provenientes del norte, se asentaron en esta zona aproximadamente en el Siglo XI d.C.; para el año 1410 obtuvo el rango de Ciudad por Tezozómoc, señor de Azcapotzalco, y gobernada por uno de sus hijos Maxtla, “fiero y sanguinario enemigo de los mexicas” (CIDHCC, 2009, p.33), que actuaba con tiranía hacia ellos pidiendo tributos excesivos.

Para el año 1428, la gente de Texcoco, Tlacopan y Tenochtitlán se sublevaron a la opresión de Azcapotzalco, lo que históricamente se conoce como la triple Alianza, arremetieron también contra Coyohuacan y derrotando a Maxtla y su ejército de *tepanecas*, los *coyohuacas* sobrevivientes fueron sometidos como tributarios de sus enemigos los *mexicas*.

La llegada de Hernán Cortés y su ejército a Tenochtitlán y la conquista que realiza de esta ciudad marca la destrucción del mundo mesoamericano, pues es en esta

jurisdicción donde tuvo lugar el surgimiento de nuestro país. Con la fusión de dos culturas la indígena y la española.

Hernán Cortés fue bien recibido en Coyohuacan, pues los gobernantes deseaban ayudarlo en el combate contra sus opresores, los mexicas. (Delegaciones. En línea)

Elegida por Cortés como cuartel para preparar la conquista de Tenochtitlan, esta zona se convierte en centro de apoyo, de control estratégico, cuando los grandes señores de los pueblos derrotados son hechos prisioneros, entre ellos Cuauhtémoc, es aquí donde se les tortura para que revelen el sitio en que se escondía el oro de Tenochtitlan.

Mientras se reconstruye la ciudad conquistada, Cortés se instala en Coyoacán, por tanto se convierte en la primera capital de la Nueva España, primer ayuntamiento en el Altiplano y segundo en tierra firme, antes se había establecido uno en el Puerto de Veracruz.

En este periodo (de 1521 a 1523) en Coyoacán: se instituye la esclavitud, se establecen impuestos, se funda la Audiencia y se crean las Encomiendas de Indios. También en Coyoacán Cortés impone la costumbre de marcar en la frente con fierro candente a los indios.

En 1529 el Rey Carlos I le otorga a Cortés el título de Marqués del Valle de Oaxaca, gracias a lo cual pasan a ser de su propiedad 92 pueblos, entre ellos Coyoacán. Cuando Cortés regresa a España, sus descendientes heredan y gobiernan el marquesado. Se conocen 13 marqueses del Valle de Oaxaca hasta 1811.

En tiempos del virreinato Coyoacán se caracterizó por sus fértiles tierras de cultivo, huertos altamente productivos y su abundancia de agua, se contaban innumerables manantiales y ríos que lo cruzan, aunado a un clima agradable, la población se incrementó por migración de personas que vieron estos factores como ventajas. Abundaban los obrajes, haciendas y conventos, su población estaba integrada por indígenas, españoles, mestizos, castizos y mulatos; otro aspecto importante es la constante construcción de pequeñas y hermosas capillas en los barrios y pueblos.

En tiempos modernos el paisaje del lugar se fue transformando por la paulatina incorporación del grueso de sus ciudadanos al trabajo asalariado y el incremento de la población que llevo al establecimiento de nuevas colonias y fraccionamientos, abarcando grandes territorios de los antiguos pueblos.

Factor importante en el proceso de modernización es la creación de Ciudad Universitaria que conlleva a la apertura de grandes vías de comunicación y los asentamientos masivos para invadir los pedregales con viviendas precarias. También sobre los orgullosos Pedregales de Coyoacán se erigen dos de los principales estadios de futbol de nuestro país: el Estadio Azteca y el Estadio Olímpico Universitario “México 68”

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha recibido dos declaratorias patrimoniales importantes: una a nivel federal que la cataloga como Patrimonio Artístico de la Nación y la otra a nivel mundial que le otorga rango de Patrimonio Cultural de la Humanidad.

La Delegación Coyoacán, cuenta con espacios culturales como: Museo Nacional de las Culturas Populares, Museo Frida Kahlo, Foro Cultural Coyoacanense, Centro Nacional de las Artes, Museo de las Intervenciones, Museo Diego Rivera Anahuacalli, Museo Casa Estudio de Diego Rivera, Museo León Trotsky, Museo de la Acuarela, Museo del Automóvil, El Kiosco de las Palomas, Universum Museo de la Ciencia, Centro Cultural Universitario, Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC).

Algunos de los teatros que se localizan en esta jurisdicción: El Teatro Rafael Solana, Sala Nezahualcoyotl, Teatro Juan Luis de Alarcón, Foro Sor Juana Inés de la Cruz, Centro Nacional de las Artes, Sala Miguel Covarrubias, Sala Carlos Chávez,

Colegios en Coyoacán:

- Escuela Nacional Preparatoria #6
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X)
- Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (IPN) (ESIME)
- Centro Nacional de las Artes (CNA)
- Escuela Nacional de Música (ENM)
- Escuela Superior de Música (ESM)
- Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRM)

2.2.- Contexto Geográfico en el cual se presenta la problemática educativa

Ubicación geográfica.

Coyoacán, una de las 16 Delegaciones Políticas en las que se divide el Distrito Federal, se ubica al Sureste de la Cuenca de México y cubre una superficie de 54.03 kilómetros cuadrados que representa el 3.6 por ciento del territorio del Distrito Federal. (INEGI, 2010, p.2)



Por su extensión territorial, esta Delegación ocupa el décimo lugar entre la división política de la Capital.

<http://www.df.gob.mx/index.php/delegaciones/78-delegaciones/81-coyoacan>

El uso de suelo que predomina en la Delegación es el habitacional que comprende el 69% del total, 3% para usos mixtos, 16% para espacios abiertos, 2% para industria y 10% equipamiento Urbano (fuente: Programa Delegacional de Desarrollo Urbano). Sus coordenadas geográficas son: al Norte 19° 21´, al Sur 19° 18´ de Latitud Norte, al Este 99° 06´ y al Oeste 99° 12´ de Longitud Oeste. (INEGI, 2010, p.2)

Colindancias:

Coyoacán limita con cinco Delegaciones; al Norte con la Delegación Benito Juárez (Avenida Río Churubusco y Calzada Ermita Iztapalapa); al Noreste con la Delegación Iztapalapa (Calzada Ermita Iztapalapa); al Este también con la Delegación Iztapalapa (Calzada de la Viga y Canal Nacional); al Suroeste con la Delegación Xochimilco (Canal Nacional); al Sur con la Delegación Tlalpan (Calzada del Hueso, Avenida del Bordo, Calzada Acoxpa, Calzada de Tlalpan, Avenida del Pedregal y Boulevard Adolfo Ruiz Cortines o Anillo Periférico) y al Oeste con la Delegación Álvaro Obregón (Boulevard de las Cataratas, Circuito Universitario, Avenida Ciudad Universitaria, San Jerónimo, Río Magdalena y Avenida Universidad). (INEGI, 2010, p.3)

Clima:

Coyoacán tiene un clima templado la mayor parte del año. La temperatura promedio anual en el periodo de 1971 a 2000 fue de 17° centígrados: con 15° para el año más frío y 19.3° para el más caluroso.

En diciembre la temperatura puede fluctuar entre los 2° y 4°, mayo es uno de los meses que registra mayor temperatura en la Delegación, con una máxima media de 28° a 31°.

La precipitación anual es de 80.8 milímetros, siendo los meses más lluviosos de mayo a octubre (hasta 157 mm en julio) y los más secos de diciembre a febrero. (INEGI, 2010, p.4)

Geomorfología y Edafología.

La mayor parte de la Delegación se encuentra a una altura de 2240 Metros Sobre el Nivel del Mar. La elevación principal es el Cerro Zacatépetl, ubicado aproximadamente en el cruce de Insurgentes Sur y Periférico Sur, con una altitud de 2420 Metros Sobre el Nivel del Mar.

Dos tipos de suelo componen la mayor parte de esta demarcación: el de origen volcánico y el de las regiones lacustres, que provienen de los lagos que se encuentran ubicados en esta zona.

Con base en la clasificación estratigráfica, la Ciudad se ha dividido en cuatro zonas convencionales, en Coyoacán encontramos dos de ellas: las lomas cubiertas por derrames basálticos que conforman el pedregal, y que comprenden las áreas de Los Pedregales, Ciudad Universitaria, el Pedregal de Carrasco, Santa Úrsula Coapa, Copilco el Alto, los Viveros de Coyoacán y el Centro Histórico, principalmente; y las zonas de transición que se componen de depósitos arcillosos y limosos que cubren capas de arcilla volcánica de potencia variable y que corresponde al límite superior del plan lacustre. (INEGI, 2010, p.6)

Hidrografía.

Cuenta con corrientes y cuerpos de agua como Río Churubusco, actualmente entubado, el Río Chiquito, que se encuentra parcialmente entubado y Canal Nacional.

Vegetación.

La mancha urbana ha invadido y extinguido los bosques y la variedad de coníferas que caracterizan el paisaje de Coyoacán. Como medida de protección ambiental se han cultivado bosques artificiales de eucaliptos, pirules y casuarinas. Los Viveros de Coyoacán es el primer vivero forestal oficial del país. (INEGI, 2010, p.7)

Otras variedades vegetales que habitan en la zona son: el matorral primario endémico de Los Pedregales, la agrupación halófila restringida al medio salobre y plantas herbáceas.

Coyoacán cuenta también, con espacios verdes que tienen un papel vital en las recargas de los mantos acuíferos y la generación de oxígeno. Estos espacios además de los mencionados son: el Parque Ecológico Huayamilpas, el Bosque de Tetlameya, el Parque Xicoténcatl, el Parque Santa Úrsula y las áreas jardinadas con las que cuentan la mayoría de las colonias.

2.3.- Análisis Poblacional y Socio-Económico en el Contexto de la Problemática

Población y Vivienda:

En la Delegación Coyoacán, habitan 620,416 personas al 12 de junio de 2010, de acuerdo con el Cuaderno Estadístico Delegacional del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) de 2010, lo que equivale al 7% de la población total del Distrito Federal y ocupando el quinto lugar como la Delegación

más poblada, la tasa de crecimiento es de -0.31 comparativamente viven 20,007 menos personas que en el año 2000.

La densidad de población por superficie es de 11,483 habitantes por kilómetro cuadrado, también podemos desprender la información para denotar que corresponden 87 metros cuadrados por habitante.

La población por sexo para el Distrito Federal de un total de 8, 851,080 habitantes, 4,233,783 son hombres y 4,617,297 son mujeres, por cada 92 hombres hay 100 mujeres; en particular para la Delegación Coyoacán del total antes mencionado de 620,416 habitantes, 292,491, son hombres y 327,925, son mujeres, es decir, que por cada 89 hombres hay 100 mujeres. Para esta demarcación el porcentaje de relación hombre-mujer se ha mantenido estable en las últimas décadas: en 1990 es de 89.4%, en 2000 es de 88.4% y en 2010 es de 89.2%.

La estructura de la población en la Delegación, es personas de 0 a 14 años representan el 19.1%, personas de 15 a 64 años representa el 71.0%, personas de 65 años y más representan el 9,9 % de la población, la mediana es de 34 años.

El promedio de hijos nacidos vivos de las mujeres de 15 a 49 años de edad es de acuerdo al censo de 2010 de 1.11; comparativamente para el censo de 1990 fue de 1.46, para el año 2000 de 1.26, se nota un decremento en este rubro.

En la Delegación el porcentaje de hijos fallecidos de las mujeres de 12 años y más es de 5.4, para el Distrito Federal es de 6.2.

En la Delegación Coyoacán de cada 100 niños en el rango de 3 a 5 años, 73 asisten a la escuela. En el Distrito Federal para este rango de edad de cada 100 niños, 62 asisten a la escuela. Se aprecia una equidad de género.

El total de población de 6 a 14 años en la Delegación es de 71,488 personas, con un porcentaje de asistencia escolar del 97.4%, más alto que el porcentaje del Distrito Federal que es 96.4%, siendo esta Entidad Federativa la que presenta uno de los porcentajes más altos de asistencia escolar a Nivel Nacional. En la Delegación de cada 100 hombres, 97 asisten a la escuela, de cada 100 mujeres 97 asisten a la escuela, es una proporción igualitaria de género.

En el caso de las mujeres se observa un incremento paulatino de participación: de acuerdo al censo de 1990 asistían a la escuela el 95.9%, para el año 2000 asistían a la escuela el 96.5% y para el censo de 2010 es 97.5%.

Para los hombres se observa una curva: para 1990 asistían a la escuela 96.7%, para el año 2000 asistían a la escuela 97.1 % y para el año 2010 el 97.3%.

La población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela en la Delegación es del 2.6% que en números absolutos es de 1,862 habitantes.

La población de 15 años y más analfabetas es de 1.5%, es decir 7,434 personas, de los cuales 2,106, son hombres (28.3%) y 5,328, son mujeres (71.7%); que según el grupo de edades: 577 son personas de 15 a 29 años, 978 son personas de 30 a 44 años, 1,391 son personas de 45 a 59 años, 2,454 son personas de 60 a 74 años

y 2,034 son personas de 75 años y más. De estos datos se desprende que 4,488 personas analfabetas son adultos mayores con más de 60 años de edad.

La tasa de analfabetismo ha disminuido en las últimas décadas pasando de 1990 con un 3.2%, al 2000 con un 2.2% y en 2010 con un 1.5%.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más en el Distrito Federal es de 10.5 años, el grado promedio en la Delegación Coyoacán es de 11.7 años que equivale al tercer año de bachillerato.

Servicios de Salud.

El 66.4% de la población está en condición de derechohabiencia a servicios de salud en la Delegación, porcentaje arriba del que presenta el Distrito Federal con 63.8%, en los 10 últimos años en la Delegación se incrementó un 10% las personas con derecho a servicios de salud.

La institución de salud que atiende a la población derechohabiente en la Delegación es: Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS), atiende al 54.1% de la población; Instituto de Seguridad y Servicio Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), atiende al 23.2% de la población; el Seguro Popular para una Nueva Generación, atiende al 12%; la Institución Privada atiende al 9.5%; Otro tipo de Institución, atiende al 2.5%; Pemex, Defensa o Marina, atiende al 1.4% y el ISSSTE Estatal al 0.1%. La suma del porcentaje de los derechohabientes en las distintas instituciones de salud es mayor al 100% por aquella población que tiene derecho a este servicio en más de una institución.

Discapacidad.

En Coyoacán, el total de la población que presenta por lo menos una discapacidad es de 28,572 personas que equivale al 4.6% del total de su población. Personas sin caminar o moverse representan el 54.4%; personas con imposibilidad para ver el 28.9%; Con problemas mentales el 12.0%; personas con imposibilidad para oír el 11.4%; personas con imposibilidad para hablar o comunicarse el 6.7%; personas imposibilitadas para atender el cuidado personal son el 5.7%; personas con dificultad para poner atención o aprender el 4.5%; la suma de los porcentajes es mayor a 100 debido a la población que tiene más de una limitación.

Situación Conyugal.

La población de 12 años y más según situación conyugal en Coyoacán es: el 37.6% está casada; el 38.8% es soltera; el 10.3% vive en unión libre; el 5.5% es viuda; el 4.1% es separada; el 3.4% es divorciada; destaca la población en unión libre al pasar de 4.6% a 10.3% de 1990 a 2010.

Lengua indígena.

En esta Delegación 8,277 personas de 3 años y más son hablantes de lengua indígena, de estos 43.2 por ciento son hombres y 56.8 por ciento son mujeres. El 5.3% del total de la población de la Delegación de 3 años y más se admite con pertenencia a una etnia.

Religión

En la Delegación Coyoacán, el total de la población de 5 años y más es de 562,969, de los cuales manifestaron tener una religión: Católica el 83.7%, Protestantes o Evangélicas 5.0%, Otras 11.3%.

Características económicas.

En la Delegación Coyoacán, la tasa de participación económica de la población de 12 años y más, es del 56.4% (286,899). La tasa de participación masculina, es del 69.1% y la femenina de 45.5%. En 10 años la participación de la mujer, registró un aumento en 2.4%.

De acuerdo a la actividad económica se tiene: el 0.14% en el sector agropecuario, el 12.64% en el sector industrial y de la construcción y 84.72% en el sector comercio y servicios.

La población ocupada según posición en el trabajo es de un total de 278,808 personas, el 71.33% son trabajadores asalariados, el 25.80% son trabajadores no asalariados y el 2.88% no especificaron.

Para Coyoacán del total de residentes (620,416 personas) 182,458 son población ocupada que trabaja en Municipios diferentes al que reside y su porcentaje respecto del total de su población es de 29.41%.

Características de la vivienda.

Son 180,862 viviendas particulares habitadas, 10,571 viviendas deshabitadas y 4,072 viviendas de uso temporal. Hay un promedio de 3.4 ocupantes por vivienda particular habitada.

El 99.97% de estas viviendas disponen de energía eléctrica, el 99.3% disponen de agua entubada, el 99.1% de drenaje, el 93.8% tiene servicio de recolección de basura domiciliaria, 5.6% elimina su basura en contenedores o basureros públicos, y el 0.6% no especifica.

Tabla 1.- Viviendas particulares según bienes de que disponen en la Delegación Coyoacán.

Distrito federal	Bien	Coyoacán
39.2%	Internet	52.4%
76.1%	Teléfono celular	81.1%
71.9%	Línea telefónica	81.3%
49.1%	Computadora	61.3%
98.0%	Televisor	98.3%
91.6%	Radio	93.5%
46.5%	Automóvil o camioneta	57.9%
77.7%	Lavadora	83.3%
90.8%	Refrigerador	94.4%

Fuente: Cuaderno Estadístico Delegacional. INEGI 2010

Se observa que la Delegación Coyoacán presenta porcentajes más altos que el promedio del Distrito Federal respecto a los bienes de que se dispone, que permite considerar una mejor calidad de vida.

76 de cada 100 viviendas particulares habitadas son propias, 18 de cada 100 son alquiladas y 6 de cada 100 se encuentra en otra situación.

Hogares.

Un hogar censal es una unidad formada por una o más personas, unidas o no por lazos de parentesco, que residen habitualmente en la misma vivienda particular. En la Delegación, 22,372 son hogares censales no familiares con una población de 26,123 personas, y 150,793 hogares censales familiares con una población de 569,190 personas.

En Coyoacán el 32.5% son hogares con jefatura femenina. Según condición de presencia de los padres en el hogar tenemos que en el 67.3% de ellos ambos residen en la vivienda, que en el 22.7% sólo el padre o la madre reside en la vivienda y en el 2.3% ninguno reside en la vivienda.

División Política.

En el año 2005 se efectuaron mesas de trabajo en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda (SEDUVI), en las que participaron personal de Código Postal Mexicano (CEPOMEX), de Tesorería, de la Dirección General de Regularización Territorial (DGRT y la Delegación Coyoacán, para elaborar la cartografía única de los límites de las localidades habitacionales, se consideran actualmente 95

localidades habitacionales que corresponden a 82 colonias, 9 barrios y 4 pueblos (CIDHCC, 2009, p.36). La escuela de estudio, se localiza en la Colonia Pedregal de Santa Úrsula Coapa, esta se encuentra al Sur de la Delegación.

2.4.- El Marco Institucional de Actualización y Capacitación del Magisterio dentro del Área Geográfica de la Problemática.

La Educación en México tiene metas y compromisos claramente definidos en el Artículo 3° de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación, en este último documento se especifica en el Capítulo II, Sección 1, Artículo 12, que, Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las siguientes:

VI.- “Regular un Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación para maestros de Educación Básica”. (Ley General de Educación, p.11)

Y en su Artículo 13 Corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

VI.- “Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de Educación Básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine” (Ley General de Educación, p.11).

Se reconocen tres vertientes de formación del magisterio: la actualización (con énfasis a actualizar los conocimientos del docente en servicio,); la capacitación (dirigida a maestros en servicio para completar su licenciatura) y la superación

profesional (para estudios de posgrado). (Arnaut, en línea)

De los programas educativos nacionales, como estrategias de actualización del magisterio, se tienen:

Programa “Cero Rezago Educativo”, conjunto de estrategias orientadas a la incorporación, permanencia y egreso de jóvenes y adultos en rezago.

Programa de Educación Continua para la Formación y Actualización Docente, impulsa la preparación profesional con programas de posgrado en áreas estratégicas de la ciencia y la tecnología.

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), ofrece una oferta permanente de programas de actualización, que atiende a las necesidades del mejoramiento de la práctica docente.

Se ofrecen dos grandes tipos de programas de estudio, los nacionales y los estatales.

Los directamente encargados de ejecutar estos programas son los Centros de Maestros.

Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP, desarrolla, coordina y evalúa acciones y estrategias relativas a la formación y actualización de docentes.

Programa Nacional de Carrera Magisterial, sistema de promoción horizontal, que tiene como propósito coadyuvar a elevar la calidad de la educación mediante el

reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida.

La Subsecretaría de Educación Básica promueve el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, quien propone una oferta formativa de cursos de actualización a través de El Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013.

El Catálogo Nacional 2012-2013, contiene 1,115 propuestas académicas diseñadas por 320 instituciones educativas. Se organiza por área de conocimiento en las cuales se ofertan cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. También incluye 108 programas de posgrado de competencias internacionales, reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

2.5.- Establecimiento de los Perfiles de Desempeño que se observan en el Grupo Magisterial del Sector de la Problemática

Datos de identificación de la escuela.

La escuela donde se propone llevar a cabo el trabajo de investigación es la Escuela Primaria Oficial, Turno Matutino “Profr. Alfredo Basurto García” con clave económica: 51-2134-507-31-x-014 y CCT: 09DPR2834K, con domicilio en Calle Sn. Hermilo esq. Sn. Pascasio s/n Col. Pedregal de Santa Úrsula Coapa, Coyoacán, Distrito Federal, teléfono 56 10 18 55. Perteneciente a la Administración Federal de

Servicios Educativos en el Distrito Federal, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, Dirección Operativa No. 5 de Educación Primaria.

Origen del nombre de la escuela

Fue Fundada el 20 de noviembre de 1974. La escuela tiene el nombre de un gran maestro mexicano, “Profr. Alfredo Basurto García”, (1900-1967), de su biografía destaca: fundador de las misiones culturales que tenían como objetivo mejorar social y culturalmente al pueblo, impartiendo enseñanza laica y hábitos de superación personal que permitieran el desarrollo del lugar.

Fue nombrado Director de las Escuelas Secundarias Federales, Inspector técnico en Escuelas Regionales, Docente de la Escuela Normal Oral dependiente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Publicó varios libros: Técnicas de la enseñanza del cálculo y del lenguaje, Geografía de la República Mexicana, Técnicas de la enseñanza de diferentes asignaturas, Obras Pedagógicas, Libros de Texto, en colaboración con su hermana, Carmen Basurto, escribió la serie completa de libros “NUEVA SENDA”. Colaborador activo de la revista “El maestro mexicano” y redactor del Boletín de la Dirección General de la SEP. (Hermoso, s/f, p.19)

Fue pionero en llevar “La Escuela Mexicana” por toda la República.

La escuela cuenta como patrimonio cultural con un Himno a la Escuela y el Acróstico correspondiente.

Recursos humanos.

La escuela cuenta con un director, 18 maestros frente a grupo, tres maestros de apoyo técnico pedagógico, dos profesores de USAER, 2 profesores de educación física, 1 conserje y 4 personas de intendentes.

Del total de maestros, 6 participan en Carrera Magisterial en esta escuela y 2 más en contra turno.

Son 14 maestros que tienen licenciatura terminada y titulada, uno con maestría terminada y uno con maestría en proceso.

Este nivel académico está permitiendo que los maestros compartan sus experiencias y conocimientos con sus compañeros. Cada integrante de la plantilla de personal tiene diferentes habilidades, conocimientos y capacidades, y es necesario identificarlas y no solo ponerlas en práctica individualmente sino socializar las ideas en colectivo para obtener mayores beneficios como comunidad educativa.

CAPÍTULO 3.- EL MARCO TEÓRICO INHERENTE AL PROBLEMA.

3.1.- La Globalización.

3.1.1.- Definición.

A nivel mundial, posterior a la Segunda Guerra Mundial, pero agudizándose en la década de los años 80's del Siglo XX, la sociedad experimenta un cambio en sus relaciones económicas, para algunos personajes contemporáneos la globalización se define como "la fase en que se encuentra el capitalismo a nivel mundial que está eliminando las fronteras económicas que impiden la libre circulación de bienes y servicios, pero fundamentalmente de capitales". (Calderón, 1996, p.8)

3.1.2.- Características de la Globalización.

Desmembrando la conceptualización anterior, tres son los puntos que se rescatan: eliminar las fronteras económicas, la libre circulación de bienes y servicios y la libre circulación de capitales.

Un ejemplo de "la libre circulación de capitales", es el uso de la banca electrónica, así se pueden realizar transacciones desde lugares lejanos, en un tiempo real.

Un ejemplo de "la libre circulación de bienes y servicios", se observa en las relaciones de mercado que anteriormente se realizaban a nivel local y se han

modificado ampliando sus horizontes a una estructura mundial, con las consecuentes implicaciones de beneficio o perjuicio en diferentes ámbitos, no sólo económicos, sino sociales y políticos, y a sus diferentes actores, concretando así que “la libre circulación de bienes y servicios se benefician por el uso de los sistemas de comunicación”. (Chomsky, 1995, p. 53)

Al hablar de los sistemas de comunicación, éstos son altamente influenciados por los nuevos avances tecnológicos que hacen accesible su uso a un mayor número de personas, así “el desarrollo de las tecnologías de comunicación y de transporte proporciono (sic), a los procesos de producción una movilidad y flexibilidad geográfica” (Chomsky, 1995, p.56).

Para ilustrar lo anterior, de los avances tecnológicos aplicados a la comunicación, se destacan: el uso de internet y las computadoras. Esto no sólo en las empresas transnacionales, sino también las microempresas, ya que pueden adquirir su equipo porque son de bajo costo y fácil manejo, y con ello, se potencia el servicio que brindan, rompiendo las barreras de distancia y tiempo.

Los gobiernos invierten en la infraestructura para nuevas líneas de comunicación, ya sean férreas, marítimas, terrestres o aéreas, facilitando así la movilidad de los bienes y servicios al interior de sus territorios, sin embargo, al traspasar las fronteras de los diferentes países, las empresas transnacionales se ven beneficiadas con estas acciones, movilizando sus productos, puesto que como ellas cuentan con tecnología más actualizada, ofrecen mercancías de mayor calidad con un costo más

bajo y el fenómeno que se observa es una competencia desigual con las pequeñas y medianas empresas locales que generalmente se ven desplazadas.

Respecto al punto tres del concepto, hablar de “eliminar las fronteras económicas”, es considerar la eliminación de “barreras de comercio”, así entre las naciones el flujo de mercancías se ve favorecido con la disminución o nulidad de aranceles, la modificación de reglamentos, etc., a través de convenios internacionales, que permitan el libre tránsito entre los países que se suscriben a tal convenio, creando un beneficio ante otros países no incorporados.

3.1.3.- La función del Estado en el Mundo Global.

De lo anterior, se deduce, que las políticas económicas nacionales, ya no funcionan de manera aislada, como tradicionalmente se hacía, se requiere de organismos internacionales que asuman la legislación y organización para el intercambio comercial, tal es el caso de “el Consejo de Seguridad, el grupo G-7, la OTAN, el GATT, el FMI, el BM, etc., son todos ellos elementos constitutivos del proto Estado mundial capitalista que ha comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses transnacionales” (Chomsky, 1995, p.63).

La principal consecuencia de estas políticas internacionales es que “el Estado Nación tiende a debilitarse” (González, 2010, p.100), pierde autonomía ante las empresas transnacionales y ante otros Estado Nación, la presión que se ejerce en ellos es muy grande, y repercute en diferentes ámbitos, como el económico, social o educativo, así tenemos por ejemplo, que en la competencia entre empresas, si las nacionales se van a la quiebra, el Estado las rescata, para conservar los empleos,

no sólo perdiendo la inversión sino que se requiere, en muchos casos, de apoyar con subsidios por periodos largos de tiempo, para que sigan funcionando.

3.2.- La Globalización en México.

En el caso particular de México, su inserción al fenómeno de globalización se ve consolidado con la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), el 1 de enero de 1994, cuyas expectativas de crecimiento económico se desvanecen con las acciones de desigualdad que se presentan, donde los países de Estados Unidos y Canadá, favorecen la libre circulación de sus productos, poniendo trabas a los de México, como es la restricción de entrada a su territorio de camiones de carga, so pretexto de su mala calidad y antigüedad que contaminan.

Otro ejemplo, de conocimiento general, es la restricción que ponen a los productos mexicanos del campo, con altas normas de sanidad, por lo que se seleccionan los mejores para la exportación y nuestro país, no tiene las mismas normas de control de calidad para las importaciones, por lo que los productos no siempre son de buena calidad.

3.3.- La Globalización en el Contexto Educativo.

La dimensión de este fenómeno social, rompe fronteras no sólo de espacio geográfico y percepción del tiempo, también de los elementos de la sociedad, “el concepto de “globalización” no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la

economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política...”. (Tünnermann, 2001, p.258)

Considerando en particular el papel que debe de jugar la educación en este proceso de desarrollo global, como institución de formación de los nuevos ciudadanos, es menester considerar que su actualización esté de acuerdo con las exigencias no sólo actuales sino las que se presenten en el futuro.

En la sociedad actual observamos que conviven diferentes generaciones estudiantiles, tan divergentes en su formación, sin embargo, la preocupación generalizada es cómo los estudiantes van a hacer frente a los cambios que se presentan cotidianamente, en su actividad laboral, en su formación y actualización profesional, pues los conocimientos adquiridos no son suficientes para responder a las necesidades laborales actuales. Para la comunidad estudiantil y en particular para las nuevas generaciones, “la habilidad más competitiva en el futuro será la de aprender y el aprendizaje será la materia prima estratégica para el desarrollo de las naciones” (Tünnermann, 2001, p.257).

Así, el principal reto de cada país, en materia de las políticas educativas, es el incorporar en los currícula, el cómo hacer uso de los conocimientos científicos y tecnológicos que se van generando y que éstos, respondan a las necesidades que demandan los empleadores de servicios.

3.4.- Políticas Educativas en el contexto Internacional de Impacto en México.

El desafío de la mejora y actualización en educación, no es un caso aislado para cada país, sino que esta problemática se aborda a nivel internacional, donde existe una preocupación universal respecto al cómo afrontar temas relevantes como son la cobertura y la calidad para la educación, en particular la educación básica. Se han abierto diferentes espacios de análisis y en diversos tiempos, cuyos resultados se ven plasmados en sendos documentos, de los que destacan:

-El informe de la Comisión Internacional sobre el Derecho de la Educación, compilado por Edgar Faure (1972)

-La Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990)

- La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996).

-El Foro Mundial sobre la Educación, celebrada en Dakar (2000).

-La Cumbre del Milenio (2000).

3.4.1.- Aprender a ser.

El trabajo llevado a cabo por Faure y colaboradores es el primer intento por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de tener un conocimiento sistemático y real de la situación en que se

encuentra la educación a nivel mundial.

La premisa básica que se desprende de este documento y que servirá de piedra angular para subsiguientes trabajos de investigación en educación, es que “todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda la vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad Educativa.” (Faure, 1986, p.265).

Al introducir el principio de “educación permanente”, como resultado de su valoración de la situación de la educación y al presentar sus propuestas de innovación en este campo, deja un compromiso al sistema educativo de cada país, quienes deben incursionar en nuevas propuestas pedagógicas acordes con las necesidades de nuestra época.

3.4.2.- La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delor's.

Para Delor's (1996) en su Informe “La educación encierra un tesoro” a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, el compromiso formativo no sólo compete al sistema educativo sino a cada persona. Retoma el concepto de “educación permanente” para fortalecerlo a una percepción de “aprendizaje permanente”.

La formación de un individuo no termina con un periodo escolar determinado, el que ofrece el sistema educativo, sino que debe tener las herramientas necesarias para que de una forma autodidacta, en cualquier circunstancias y diferentes espacios,

que sea arquitecto de su propio aprendizaje, para lograr estas perspectivas “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.” (Delor’s, 1996, p.91).

Delor’s, al igual que Faure, también se remite a considerar una “ciudad educativa”, esto lleva a plantearse la función que debe asumirse en los diferentes niveles de los núcleos sociales, la participación de la familia para el buen desenvolvimiento del individuo y lo que se espera de ella; la comunidad local dueña de tradiciones y costumbres, cuyo compromiso moral es preservar esta riqueza cultural, respetando las diferencias étnicas, de género y sociales; la comunidad nacional, consolidando su identidad y la comunidad internacional, donde los compromisos de cooperación, diálogo, respeto, entre otros, son mayores y que sólo se pueden llegar a cubrir cuando existe una conciencia de todos los involucrados, padres, maestros y autoridades educativas y sociedad en general.

3.4.3.- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

Para “aprender durante toda la vida”, el individuo requiere de herramientas mínimas de aprendizaje, lo que en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, (1990, p.3), se destaca como objetivo principal “Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.” Cada país tiene sus problemáticas particulares, por eso es importante de una evaluación de la situación de su sistema educativo, para que se puedan establecer objetivos a corto y mediano

plazo que coadyuven al cumplimiento de la propuesta de esta conferencia, donde destacan “una educación para todos”, “universalizar el acceso a la educación, y “concentrar la atención en el aprendizaje”.

3.4.4.- El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en el año 2000, el compromiso prioritario a nivel mundial es dar cobertura a adultos analfabetas, niños sin escolarizar y niños que abandonan la escuela antes de tiempo, hacer llegar a todos los rincones el beneficio de la educación, la herramienta del mejoramiento económico y social.

3.5.- Inserción de Competencias en Educación.

3.5.1.- Proyecto Tuning Europeo.

En un contexto internacional con énfasis en la mejora educativa, el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es una respuesta regional a las necesidades de globalización de la Educación Superior.

El programa se llevó a cabo con la participación de alrededor de 100 instituciones Europeas de Educación Superior, constituidos en 7 grupos de áreas temáticas y 6 grupos de sinergia, para la planeación, seguimiento y evaluación del proyecto se delegó la organización en el Comité de Dirección y en el Comité de Gestión.

Quienes participaron en este plan eligieron como nombre del proyecto que se utilice un verbo en gerundio para considerar que es un proceso, “tuning” que significa

“afinando” y “lo que se afina en este caso son las estructuras educativas que son responsabilidad específica de las universidades, ya que Tuning es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga”. (González, 2003, p.17).

Existen grandes desafíos para la educación, determinados ya en la Declaración de Bolonia, en el caso de la Educación Superior en Europa, se puntualiza en la necesidad de tener ciertos parámetros de convergencia del currículo para que los estudiantes puedan movilizarse entre diferentes países, opción que se amplía a docentes e investigadores y se espera que esta movilidad sea flexible, con un mínimo de requisitos, además de que asegure cierta calidad tanto del estudiante como de la institución.

Otro punto que se considera en el manuscrito se refiere a la titulación, que los documentos que se obtienen reflejen una seguridad generalizada tanto para las instituciones educativas que reciben alumnos de traslado como para los estudiantes que quieran continuar sus estudios o quieran ejercer su profesión en otro país.

Para hacer frente a las problemáticas anteriores se crea un espacio de reflexión entre los representantes de las Instituciones de Educación Superior y no entre Ministerios o Secretaríos de Educación, pues se considera que “mientras que los sistemas educativos son ante todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las Instituciones de Educación Superior” (González, 2003, p.28), y es en las estructuras educativas y en los contenidos en

donde se reincide en una propuesta de cambio y mejora de la calidad educativa a través de un compromiso manifiesto en el Proyecto Tuning.

Para hacer operable un cambio radical en las estructuras educativas y en los contenidos, el esfuerzo se enfoca en el currículo, proponiendo dos nuevas nociones pedagógicas, “se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias.” (González, 2003, p.28). El uso de estos dos elementos no se limita a la elaboración del currículo sino que se hacen presentes en la evaluación o “indicadores de nivel”, y su generalización permite que sean comprendidos internacionalmente.

Al hablar de resultados del aprendizaje se hace referencia “al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje” (González, 2003, p.28).

El concepto anterior se define en función de “competencias”, que en el documento se considera que “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González, 2003, p.80).

Bajo estas premisas se considera que el cometido que una persona lleva a cabo puede ser evaluado considerando varios niveles de desempeño, de acuerdo al dominio y conocimiento que tenga de las tarea que se le asigna.

En el proyecto “las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas y competencias específicas” (González, 2003, p.28), las primeras hacen referencia a los atributos que los estudiantes requieren como tronco común, independientemente del área de estudio, pueden ser consideradas como plataforma de formación general. Su listado (30 competencias genéricas avaladas) depende de la visión de dos polos complementarios, por un lado los propios estudiantes que autodefinen su formación y por otro los empleadores que dan su punto de vista de lo esperado en los profesionales que se incorporan y permanecen en el ámbito laboral.

Las competencias específicas responden a las cualidades particulares de cada enfoque de formación profesional y están dadas por los expertos de cada área temática.

Para la compilación y análisis de datos que sustentan la propuesta del proyecto Tuning, se elaboró una metodología particular, de la que “se han desarrollado cuatro líneas de enfoque: 1.- competencias genéricas, 2.- competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenidos), 3.- el papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y 4.- enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.” (González, 2003, p.29).

Para desarrollar la línea 1 de competencias genéricas, se tienen presentes tres objetivos clave del proyecto, el primero concerniente a la titulación, la cual se considerará como columna articuladora de las relaciones académicas, como

sustento de la misma se propone un esquema basado en puntos comunes de referencia, considerando que éstos estén definidos en términos de resultados del aprendizaje y de competencias pero, además que respondan a cada uno de los dos ciclos (pregrado y posgrado) descritos en el documento de Bolonia. (González, 2003, p.30)

El segundo objetivo contempla “el desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante” (González, 2003, p.36), donde se considera que es el alumno quien comparte las responsabilidades de su propia formación, y de acuerdo con Faure el aprendizaje permanente, es la base de la educación del futuro.

El tercer objetivo tiene como referencia el compromiso social, pues la educación se fortalece y alimenta los principios de ciudadanía global.

Respecto a la línea 2 de competencias específicas de cada área temática, se identificaron tres características “lo común”, “lo diverso”, “lo dinámico” (González, 2003, p.48)., en las conclusiones de los expertos “lo común” se refiere a aquellas asignaturas “que ayudan a comprender los temas básicos” (González, 2003, p.49), estas asignaturas son necesarias y universales para poder entender otros conocimientos, unifican y dan coherencia a conceptos más complejos; “lo diverso” se remite a las asignaturas concretas de cada carrera; “lo dinámico” referido a las actualizaciones necesarias que se realizan al currículo, de acuerdo a los constantes y nuevos conocimientos científicos y técnicos.

La línea 3, se refiere a nuevas perspectivas del European Credit Transfer System (ECTS), como sistema de transferencia y acumulación de créditos, programa que ya existía, el cual se retoma y fortalece por la gran importancia que los créditos toman para hacer compatibles los programas de estudio, como derivación se generaliza el método de ECTS.

La línea 4 de enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad, gira en torno al concepto de calidad, entendiéndose como “el grado de éxito que logre la educación superior europea para generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos y nuevos tipos de aprendizaje” (González, 2003, p.57).

3.5.2.- Proyecto Tuning Latinoamericano.

A partir de los resultados del Proyecto Tuning Europeo, se vislumbra la iniciativa para poner en práctica esta propuesta en América Latina en el periodo 2004-2007, y se cuenta con el apoyo de la Comisión del Proyecto Tuning Europeo a través del Programa ALFA para apoyar esta iniciativa.

Son 18 países latinoamericanos asociados, 181 universidades partícipes, que a través de un comité de gestión se organiza en la toma de decisiones, en 12 áreas temáticas.

Los participantes de este proyecto lo definen “como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente

comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina”. (González, 2007, p.13).

En esencia, la metodología que se propone, es análoga a la propuesta que se trabaja en Europa, con las mismas 4 líneas de acción, salvo pequeñas variantes debidas al contexto histórico de ambas regiones. Igualmente se presenta una propuesta metodológica basada en competencias, el uso de las nuevas tecnologías y la nueva concepción del perfil profesional. (González, 2007, p.14).

Respecto a las competencias genéricas que se proponen en Tuning Europa que son 30, para Latinoamérica se acordaron 27. De ellas, al realizar el comparativo se concluye lo siguiente:

Existen 22 competencias convergentes, fácilmente comparables, identificadas en ambos proyectos, las cuales en el listado latinoamericano se han precisado aún más en su definición. Por otro lado, existen cinco competencias del listado europeo que fueron reagrupadas y redefinidas en 2 competencias por el proyecto latinoamericano. Finalmente, hay que resaltar que el proyecto latinoamericano incorpora 3 competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural; tres competencias del proyecto europeo no fueron consideradas en la versión latinoamericana (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro). (González, 2007, p.45)

Una diferencia importante del Proyecto Europeo y el Proyecto Latinoamericano es que este último se organiza para su operatividad por países, donde se conforman en cada uno un Centro Nacional Tuning, favoreciendo con esto la atención particular de las necesidades nacionales, pues nuestro continente presenta rasgos diversos de etnias, idiomas, situaciones geográficas, etc., y esta riqueza de la diversidad

cultural solo puede ser atendida localmente, para posteriormente socializarse y llegar a consensos de puntos de referencia que permitan la compatibilidad.

México, es socio precursor de este proyecto, participando para el año 2006 con 17 universidades nacionales.

Respecto a las competencias genéricas que retoma México, existen 17 competencias que coinciden con las propuestas para Tuning Latinoamérica, 4 más que no son contempladas en el documento (la capacidad de autoaprendizaje, habilidad de liderazgo, conocimientos culturales complementarios y conocimientos sobre el desempeño de la profesión) dando un total de 21 competencias contempladas para determinar el perfil de egreso de un estudiante de Educación Superior en México.

Las diez competencias no contempladas para México que se enlistan en el Proyecto Tuning Latinoamericano son: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, habilidades para trabajar en contextos internacionales, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, compromiso con la preservación del medio ambiente, compromiso con su medio sociocultural, habilidad para trabajar de forma autónoma, compromiso con la calidad y capacidad para formular y gestionar proyectos.(Andrade, 2008, p.112)

3.6.- El Sistema Educativo Mexicano.

El Estado Mexicano tiene el compromiso con la ciudadanía de garantizar el derecho a la educación, contemplada esta premisa en el Artículo 3º de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Para hacerlo operable y ampliar sus principios se expide la Ley General de Educación (LGE) promulgada el 12 de julio de 1993, que actualmente tiene vigencia y que sustituye a la Ley Federal de Educación de 1973.

El Sistema Educativo Nacional (SEN), centra la atención en las políticas educativas dirigidas a mejorar la calidad educativa, preocupación que se da en el ámbito nacional e internacional.

En el proceso histórico de la educación en México, se deja ver la preocupación del Estado por responder a las necesidades que le demanda la sociedad, "...centralizado y corporativo, se encuentra en transición... su fase final comenzó en 1978 con la descentralización administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP)..." (Ornelas, 1994, p.17).

3.6.1.- Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992).

El sistema descentralizado se consolida en un nuevo proyecto que toma forma en la década de los noventa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992, donde se ratifica la corresponsabilidad entre la Federación y los Estados.

Los gobernadores de cada Estado, la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al firmar el compromiso se obligan a impulsar la educación, siendo necesaria una reestructuración del sistema en tres líneas de acción: reorganizar el sistema educativo, reformular los contenidos y materiales educativos y revalorar la función magisterial.

Reorganizar el Sistema Educativo implica la transferencia administrativa y de infraestructura de los planteles escolares a los gobiernos estatales, esto permite atender los problemas y necesidades particulares por región geográfica; a partir de propuestas puntuales cada Estado administra y planea la obra educativa, pero para asegurar el carácter nacional de la educación, la SEP se reserva el derecho de programar y promover acciones que coadyuven a fortalecer la estructura nacional, por ejemplo, “formulará para toda la República los Planes y Programas para la educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal,”(SEP, 1992, p.9), contemplando con esto un control en la estructura educativa.

Se atiende la acción necesaria de reformulación de los contenidos y materiales educativos, pues éstos ya no responden a las necesidades sociales de la época. De las propuestas de trabajo destacan, los programas se cumplían con base a objetivos y con la nueva propuestas se manejan propósitos y contenidos, ampliando con esto la visión estática y limitada de alcanzar un fin; la estructura didáctica era por materias y pasan a ser asignaturas, se amplía el material de apoyo con los libros para el maestro y el fichero de actividades de español y matemáticas y se extiende el calendario escolar a 200 días de trabajo.

El trabajo realizado en el diagnóstico de las características de los niños mexicanos para la propuesta de los contenidos programáticos y los libros de texto, es realizado por especialistas de cada asignatura, llevado a concurso para su selección.

En este acuerdo se ratifica la obligatoriedad de la Educación Primaria, y se suma la Educación Secundaria y por lo menos un año de Educación Preescolar.

En el acuerdo se reconoce que la labor del docente es trascendental para la puesta en marcha de este proyecto, por eso la importancia del reconocimiento social, “la revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (SEP, 1992, p.17).

Para cubrir las necesidades de actualización, se crean espacios para docentes como los Centros de Maestros (CM), y amplían sus servicios algunos ya existentes como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), los cursos que se imparten en estas instituciones responden a los requisitos solicitados para Carrera Magisterial o con valor escalafonario pero no son compatibles entre sí.

Carrera Magisterial es un programa de promoción horizontal, cuyos objetivos son: elevar la calidad educativa y el mejoramiento económico del docente.

3.6.2 Retos del Sistema Educativo Nacional.

Asimismo, se observan avances significativos en la cobertura de la educación básica y logros definidos en materia de calidad educativa, pero el México actual

demanda respuesta a nuevas necesidades sociales, por lo que se replantean las políticas gubernamentales en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, y el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012.

Este replanteamiento obedece a que los principales retos a los que se enfrenta el Sistema Educativo Nacional a nivel de Educación Básica son, de acuerdo al Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria:

- **Ofrecer respuesta educativa de calidad ante la creciente fragmentación demográfica y la diversidad presente en el país.**
- **Intensificar el combate al rezago educativo.**
- **Elevar la calidad de la educación y el logro escolar con principios de equidad.**
- **Articular curricularmente la Educación Básica. (SEP, 2009, p.9)**

Para alcanzar los objetivos anteriores, prioritariamente elevar la calidad de la educación básica, la principal estrategia que se plantea el sistema educativo nacional es el “realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI” (SEP, 2007, p.23)

Para proporcionar una respuesta educativa de calidad, es importante considerar la diversa y complicada situación demográfica que caracteriza a nuestro país, “el desafío es ofrecer espacios y oportunidades educativas a estas poblaciones con modalidades pertinentes para asegurar la calidad” (SEP, 2009, p.18)

En el Sistema Educativo Mexicano, se dan prioridad a cuatro grupos sociales que requieren de la sensibilidad, de una atención diferenciada, poniendo en práctica el principio de equidad para la diversidad social.

Primeramente se reconoce a México como un país multicultural y plurilingüe, aspectos de los que se está consciente y es un orgullo contar con esta riqueza, que es vista como un baluarte para la sociedad; “sin embargo, atender la gran diversidad cultural y lingüística implica un reto muy particular...hace falta maestros que hablen la lengua materna de los alumnos” (SEP, 2009, p.20).

Cuando el maestro surge de la propia comunidad comparte aspectos culturales y de identidad que permiten la empatía, una propuesta es poner énfasis en la formación docente desde adentro de cada comunidad, propiciando el arraigo y fortalecimiento de las raíces culturales.

Un grupo que también requiere atención diferenciada es el de los migrantes, en sus diferentes facetas, los principales problemas a los que se enfrentan son la deserción escolar y la discriminación racial, “la atención educativa de estas poblaciones heterogéneas....requiere de realizar ajustes y adecuaciones particulares al modelo general de atención” (SEP, 2009, p.22).

El tercer grupo se refiere a los hijos de jornaleros agrícolas, que enfrentan las escasas oportunidades de inserción a diferentes instituciones en su particularidad de alumnos en tránsito, complicándose su situación escolar por otros factores sociales, como es la pobreza, la discriminación, para ellos se requiere incorporar en el sistema “un modelo educativo que considere, además de los elementos académicos, las condiciones de vida de dicha población” (SEP, 2009, p.22)

El cuarto grupo engloba a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para atenderlos se puso en marcha, desde

2002, “el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, tiene como propósito central promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro educativo” (SEP, 2009, p.23) para estos niños.

3.7.- Políticas Educativas en el Contexto Nacional.

La Reforma Integral de la Educación Básica.

Como se puntualizó anteriormente, el Estado Mexicano, da respuesta a la necesidad social de elevar la calidad educativa a través de una REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB), reconociendo los tres niveles educativos de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria, con carácter de obligatoriedad; con esto el periodo de estudios es de 12 años, 3 años en el nivel Preescolar, 6 años en el nivel Primaria y 3 años en el nivel Secundaria y se destaca que la reforma tiene como uno de los elementos centrales la articulación curricular de estos tres niveles.

El proyecto inicia con la propuesta pedagógica en Preescolar denominada Programa de la Educación Preescolar, PEP-2004, el nuevo currículo para Secundaria, es la Reforma de la Educación Secundaria, RES-2006, y finalmente en tercer término se implementa la propuesta curricular a nivel Primaria denominada Reforma Integral de la Educación Básica, RIEB-2009. Esta última, se lleva a cabo de la siguiente manera: para grupos de Primero y Sexto Grado se pone en marcha en el ciclo escolar 2009-2010, para Segundo y Quinto Grado entra en vigor en el

ciclo 2010-2011, para Tercer y Cuarto Grado se programa para el ciclo escolar 2011-2012. La articulación de los tres niveles se ve reflejada en la RIEB-2011.

Estos documentos operacionales engloban la filosofía del Sistema Educativo Nacional, la razón de ser de la educación. Están fundados en el objetivo principal de la Educación Básica que es:

Brindar en todo México, a quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios, no solo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismo y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para participar activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa. (SEP, 2009, p.11)

3.7.1 Programa de Educación Preescolar (PEP-2004).

Es en Educación Preescolar donde se da inicio a la Reforma Integral de Educación Básica, con la propuesta del Programa en Educación Preescolar, en el año de 2004, marcando con esto un parte aguas respecto del enfoque metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje a nivel Educación Básica, esto es, “los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes” (SEP, 2004, p.15)

Con esta nueva propuesta metodológica se pretende un cambio radical de la intervención del o la docente, misma que debe verse reflejado en su quehacer pedagógico. “Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que

los niños desarrollan desde muy temprana edad e igualmente confirman su gran potencialidad de aprendizaje” (SEP, 2004, p.11)

La Educación Preescolar es el primer eslabón de la Educación Básica en México, su función es formativa, es el cimiento para desarrollar competencias, que sirvan a los siguientes niveles, para asegurar esta vinculación es necesario la articulación por campos formativos. Se contempla en el currículo no sólo el trabajo por competencias, sino preparar a los niños en un aprendizaje permanente, que les permita acceder a conocimientos más complejos de acuerdo a su nivel, y es importante también la formación en valores.

3.7.2.- Reforma de Educación Secundaria (RES-2006)

La Educación Secundaria es la etapa de culminación del nivel de Educación Básica, su objetivo principal es “asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.” (SEP, 2006, p.6). Para ello la propuesta curricular permite explotar las potencialidades del alumno.

Los fundamentos de la propuesta curricular son: “la Educación Secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un sólo ciclo formativo con propósitos comunes” (SEP, 2006, p.8).

Esta articulación se logra por el trabajo por competencias, por la estructura del mapa

curricular que plantea una organización por campos formativos, permitiendo con ello un continuo por bloques, por el trabajo con temas transversales y por tener un referente, un perfil de egreso. “El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la Educación Básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio” (SEP, 2006, p.9).

3.7.3.- Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB-2009).

Una vez consolidadas las Reformas de Preescolar y Secundaria, y apoyados en la propuesta curricular del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993, se procedió a la actualización del nuevo currículum para Primaria.

La Reforma Integral de Educación Básica, 2009, nivel Primaria es el eslabón que consolida la propuesta integral, comparte los mismos elementos de análisis de la Reforma de Educación Preescolar y la Reforma de Educación Secundaria, estos dos elementos sirven para definir el nuevo currículum, apoyados también en otros dos elementos que son “la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.” (SEP, 2009b, p. 23).

3.7.4.- Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2011)

El documento final de la Reforma, denominado “Plan de estudios 2011. Educación Básica”, es distribuido en el ciclo escolar 2011-2012, como un proceso de consolidación para su aplicación definitiva en el ciclo 2012-2013.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica está sustentado en el Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011.

En este documento se presenta la elaboración del curriculum de Educación Básica, se realiza considerando los insumos del Programa de Educación Preescolar, cuyo sustento legal es el Acuerdo Número 348, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de octubre de 2004; el Plan y Programas de estudio para Educación Primaria en el Acuerdo Número 181 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de agosto de 1993; para este mismo nivel se tienen las actualizaciones de los programas de 1º y 6º Grados mediante el Acuerdo Número 494, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 2009; para 2º y 5º Grados en el Acuerdo 540, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto de 2010; y el Acuerdo Número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programa de estudios para Educación Secundaria publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 2006. (SEP, 2011, p. 11).

La importancia de la propuesta curricular que se plantea en “El Plan de estudios 2011. Educación Básica”, radica en la articulación de los tres niveles que conforman la Educación Básica, que está encaminada a cumplir el perfil de egreso que se propone que los alumnos adquieran al concluir la Educación Secundaria, de acuerdo con el Artículo 2º, del Acuerdo Número 592.

En “El Plan de estudios 2011. Educación Básica”, se abordan once temas principales, que respaldan la propuesta pedagógica:

- I. Principios Pedagógicos que Sustentan el Plan de Estudios.
- II. Competencias para la vida
- III. Perfil de Egreso de la Educación Básica
- IV. Mapa curricular de la Educación Básica
- V. Estándares curriculares
- VI. Campos de Formación para la Educación Básica
- VII. Diversificación y contextualización curricular:
Marcos curriculares para la Educación Indígena
- VIII. Parámetros curriculares para la Educación Indígena
- IX. Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales
- X. La Gestión educativa y de los aprendizajes.
- XI. Estándares curriculares y aprendizajes esperados.

Principios Pedagógicos que Sustentan el Plan de Estudios:

Respecto al tema 1, se refiere a las aportaciones que surgen del análisis que se realiza a partir de la práctica educativa, “los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa”, (SEP, 2011, p. 19), a continuación se enlistan:

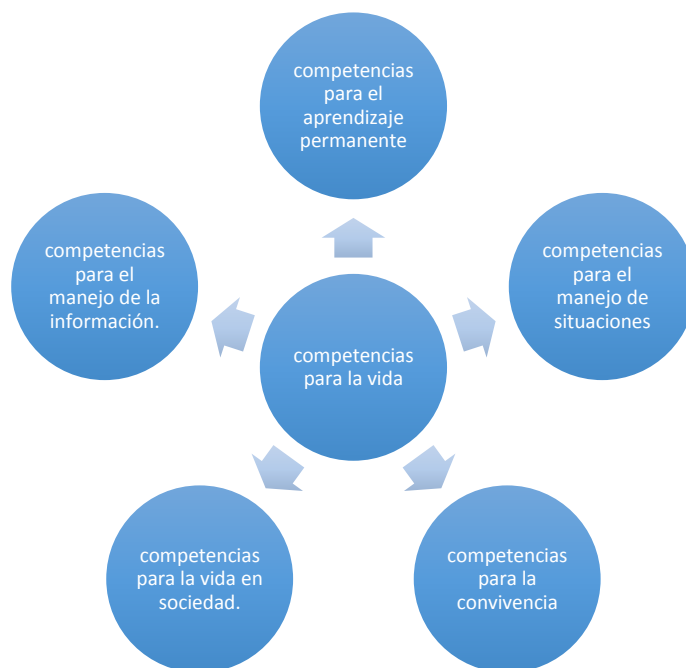
- I.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

- I.2. Planificar para potenciar el aprendizaje
- I.3. Generar ambientes de aprendizaje
- I.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- I.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
- I.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- I.7. Evaluar para aprender
- I.8. Favorecer la Inclusión para atender a la diversidad
- I.9. Incorporar temas de relevancia social
- I.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- I.11. Reorientar el liderazgo
- I.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Competencias para la vida:

Respecto al apartado de las competencias para la vida, son 5 grupos los que se propone desarrollar a lo largo de toda la educación básica, que son cimiento para que los egresados las pongan en práctica a lo largo de toda su vida, y que se presentan en el siguiente gráfico.

Figura 1. Competencias para la Vida.



Competencias para la vida. Cuadro de elaboración propia a partir de los datos de SEP, 2011, p. 31.

Se presenta para cada grupo de competencias para la vida el conjunto de las mismas que se requieren para su desarrollo.

Tabla 2. Competencias para la vida	
Competencias para el aprendizaje permanente	Habilidad lectora. Integrarse a la cultura escrita. Comunicarse en más de una lengua. Habilidades digitales. Aprender a aprender.
Competencias para el manejo de la información.	Identificar lo que se necesita saber. Aprender a buscar. Identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información.

	<p>Apropiarse de la información de manera crítica.</p> <p>Utilizar y compartir información con sentido ético.</p>
Competencias para el manejo de situaciones	<p>Enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos.</p> <p>Administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten.</p> <p>Tomar decisiones y asumir sus consecuencias.</p> <p>Manejar el fracaso, la frustración y la desilusión.</p> <p>Actuar con autonomía en el desarrollo de proyectos de vida.</p>
Competencias para la convivencia	<p>Empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza.</p> <p>Ser asertivo.</p> <p>Trabajar de manera colaborativa.</p> <p>Tomar acuerdos y negociar con otros.</p> <p>Creer con los demás.</p> <p>Reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.</p>
Competencias para la vida en sociedad	<p>Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.</p> <p>Proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.</p> <p>Participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología.</p> <p>Combatir la discriminación y el racismo.</p> <p>Conciencia de pertinencia a su cultura, a su país y al mundo.</p>

Tabla de elaboración propia a partir de los datos de SEP, 2011, p. 31.

Perfil de Egreso de la Educación Básica:

La importancia de considerar el perfil de egreso, es porque representa prospectivamente el ciudadano deseable que se espera cuando un alumno concluye su Educación Básica. Aquí se describen las cualidades y habilidades que el educando debe cubrir, además, se caracteriza el comportamiento y desempeño del mismo.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- a) **Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.**
- b) **Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.**
- c) **Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.**
- d) **Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.**
- e) **Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.**
- f) **Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.**
- g) **Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.**
- h) **Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.**
- i) **Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.**
- j) **Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2011, p. 32).**

Para los docentes el contar con los rasgos deseados en el perfil de egreso direccionan la acción educativa, el buen éxito está en la articulación de los tres niveles, que comparten como elementos rectores del currículo las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

Mapa curricular de la Educación Básica:

El apartado IV se refiere al mapa curricular de la Educación Básica; en un cuadro de doble entrada se presenta el trayecto formativo que el estudiante debe cubrir por su paso en este nivel educativo. La forma de visualizar la articulación entre los tres niveles de la Educación Básica es a través de la organización de las diferentes asignaturas en cuatro campos formativos: *lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.*

Se observa también en forma horizontal la estructura de organización de los tres niveles educativos correlacionados con 4 periodos escolares; para Preescolar de 1º a 3º Grado empatan con el 1er. Periodo Escolar; en Educación Primaria de 1º a 3º Grado se corresponden con el 2º Periodo Escolar; Primaria de 4º a 6º Grado se denomina 3er. Periodo Escolar y en Secundaria de 1º a 3º Grado conforman el 4º Periodo Escolar.

La organización en los cuatro Periodos Escolares, posibilita la verificación al término de cada uno del cumplimiento de los estándares curriculares propuestos para estas etapas de tiempo, “se debe señalar que todas las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas que están orientadas a brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística.” (SEP, 2009, p. 43).

Estándares Curriculares:

Del apartado V, referente a Estándares Curriculares, como se mencionó anteriormente están determinados en cuatro periodos, que corresponden “a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. (SEP, 2011, p.35).

Sin embargo, para alcanzar estos referentes, se requieren de metas a corto plazo, esto está dado por los aprendizajes esperados, que se redactan por bimestre, para cada bloque de estudio; el currículo para cada grado, en el caso de la Primaria, comprende 5 bloques, los aprendizajes esperados “articulan el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano”. (SEP, 2011, p. 35).

Campos de Formación para la Educación Básica:

En el inciso VI se abordan los campos formativos para la Educación Básica, que se enunciaron párrafos atrás, su función es que “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares” (SEP, 2011, p.36), engarzan las asignaturas de cada grado y nivel educativo con la intención de dar congruencia y seguimiento a los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, “y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. (SEP, 2011, p.36).

Marcos curriculares para la Educación Indígena:

Punto VII, los marcos curriculares para la Educación Indígena, diseñados para la población escolar indígena y migrante, para sendos niveles de la Educación Básica,

un marco curricular es un esquema de validación “consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica” (SEP, 2011, p.50) donde se reconoce el valor intrínseco cultural, histórico y social de cada comunidad indígena, “con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes” (SEP, 2011, p.49).

Parámetros curriculares para la Educación Indígena:

Punto VIII, respecto a los parámetros curriculares para la Educación Indígena es un apartado estrechamente ligado con la asignatura de español y se reconoce no solo el derecho a una educación en lengua materna, sino que se amplía el currículo para hacer de ésta un objeto de estudio, “un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa.” (SEP, 2011, p.54)

Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales:

Punto IX, gestión para el desarrollo de habilidades digitales, “habilidades digitales para todos, (HDT)”, es la estrategia emanada de las políticas educativas nacionales que engloba los esfuerzos para hacer llevar el insumo y el uso de las TIC a la colectividad escolar; para atender a la comunidad escolar, en el Sistema Educativo se tiene presente que “para cumplir los Estándares de Habilidades Digitales se han considerado dos estrategias: Aulas de medios y Aulas telemáticas”. (SEP, 2011, p.58).

Para hacer operables estas estrategias su aplicación es diferida de acuerdo con las necesidades educativas que se presentan por periodo escolar, para ello se requiere de “un mayor equipamiento y conectividad de escuelas, a la vez de desarrollar un modelo pedagógico para la formación y certificación docente (acompañamiento) y propiciar el diseño instruccional a partir de los programas de estudio y módulos de gestión escolar en línea.” (SEP, 2011, p.60).

La Gestión Educativa y de los Aprendizajes:

Punto X, la gestión educativa y de los aprendizajes, se considera a la escuela como la mínima unidad de operación de la filosofía del Sistema Educativo, por lo tanto, bajo esta propuesta se crean lineamientos para impulsar su autonomía en la toma de decisiones a partir de las situaciones particulares de la demanda de la población escolar y de su contexto cercano, a la vez que se crean espacios de socialización entre los actores educativos y con otras instituciones escolares; “la RIEB propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar”. (SEP, 2011, p.62).

También se pone énfasis en el factor tiempo escolar, cuya tendencia es pasar de una escuela de medio tiempo a una de horario ampliado o tiempo completo, “la ampliación de la jornada permite brindar a los estudiantes oportunidades para profundizar en el estudio del currículo, así como incrementar las horas destinadas al aprendizaje del inglés, la inmersión en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y disponer de más tiempo para la educación física y el desarrollo

de una vida saludable.” (SEP, 2011, p. 68).

Estándares curriculares y aprendizajes esperados:

En el apartado XI, estándares curriculares y aprendizajes esperados, se enuncian los mismos para cada grado escolar, por asignatura y por periodo, siendo de gran utilidad para dar continuidad temporal al trabajo cotidiano, pues ellos “expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares” (SEP, 2011, p. 78).

3.8.- Análisis de la Gestión Institucional

La educación mexicana, en el proceso de vanguardia para afrontar los fugaces cambios sociales de los últimos tiempos, presenta como táctica para mejorar la calidad de la educación, el programa Escuelas de Calidad, que inicia en el ciclo escolar 2001- 2002, que a la fecha se consolida como una alternativa en la toma de decisiones a partir de las necesidades de cada plantel, pues considera a la escuela como el centro de la acción del cambio.

El tema de gestión en el ámbito educativo cobra fuerza en la última década, se destaca su pertinencia en las políticas educativas, se da énfasis a “la transformación de la gestión escolar”, a través de reorientar y fortalecer las facultades de decisión de directivos, de promover la transformación de la organización y funcionamiento de la escuela.

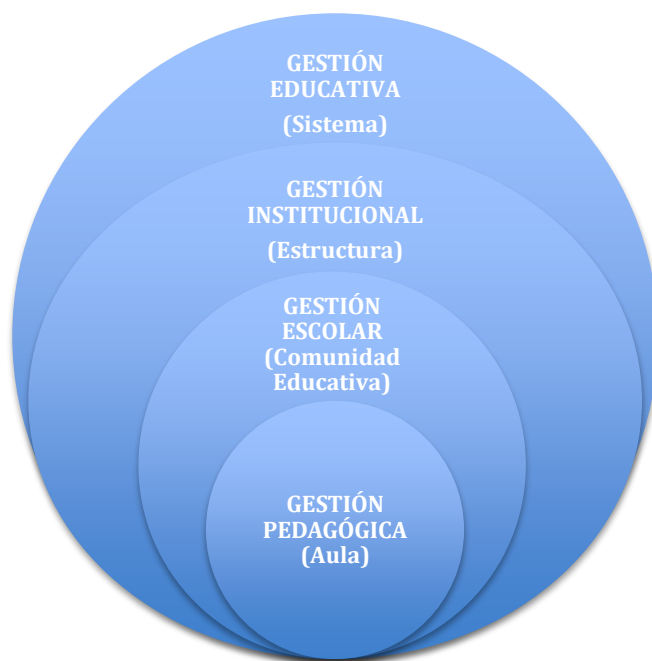
La gestión en el ámbito educativo es trascendental para transformar la escuela, el instrumento que organiza las acciones que cada plantel educativo debe llevar a cabo para la mejora continua es el Proyecto Escolar; en él se vierten las estrategias

que permitirán la solución de un problema cercano a la escuela, “la intervención pedagógica a partir del reconocimiento de un problema principal ubicado en el ámbito del aula y la enseñanza.” (SEP, 2010, p.53)

En términos generales, la gestión “se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.” (SEP, 2010, p.55)

La gestión educativa, desde el Sistema Educativo Nacional al último eslabón de acción, que es el aula, se define en tres niveles: institucional, escolar y pedagógica, de acuerdo con “el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema”. (SEP, 2010, p. 56).

Fig.2.- Gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones.



En: SEP. 2009. Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Programa escuelas de calidad. México. Pág. 57

El Sistema Educativo Nacional es la instancia de toma de decisiones acerca de las políticas educativas; a nivel Nacional, Entidad Federativa, Municipio o Sector Escolar las políticas educativas se adecúan a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa, comprendiendo estos ámbitos la gestión institucional; el segundo nivel de intervención se refiere a los Centros Escolares, la gestión escolar, donde el director y el colectivo docente, toman acuerdos para el progreso del plantel y proponen acciones de coparticipación para la mejora continua, finalmente, la gestión pedagógica nos remite a las acciones que ejerce el docente para brindar a los alumnos la posibilidad de desenvolverse en el marco de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. (Delors, 1996, p.92)

3.8.1.- La Gestión Educativa Institucional

La gestión institucional, tiene carácter bidireccional, en su nivel nacional debe estar acorde con las políticas internacionales, que le permitan un ensamble al desarrollo global, y al interior del territorio plantear metas generales para elevar la calidad de la educación, que involucre a todos los actores y que permitan unificar criterios de calidad, para ello, “se han puesto en el centro de la transformación del Sistema Educativo objetivos desafiantes: calidad con equidad para todos, profesionalización docente y consolidación de escuelas inteligentes” (SEP, 2010, p. 58).

3.8.2.- La Gestión Educativa Escolar.

La gestión escolar, concierne al centro educativo, donde el personal directivo, docente, de apoyo técnico pedagógico, de apoyo manual, alumnos y padres de familia, coadyuvan al cumplimiento de la misión y visión de la escuela, la organización parte de una gestión estratégica entendida como:

El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar; considera la capacidad para definir la filosofía, los valores y los objetivos de la institución, y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Además, toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores escolares y los recursos para el logro de esa visión. (SEP, 2010, p.61)

Es con el Programa Escuela de Calidad donde inicia de manera voluntaria la participación de los centros escolares en la gestión estratégica, pero esta propuesta se extiende paulatinamente a todas las escuelas como un medio de atender las problemáticas particulares de cada institución.

3.8.3.- La Gestión Pedagógica

La gestión pedagógica, se desarrolla al interior del aula, el último eslabón que puntualiza los fines educativos en contacto directo con el alumno, se caracteriza porque:

Es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros. (SEP, 2010, p.62)

En la experiencia y preparación del docente recae la mayor parte de responsabilidad para llevar a buen fin el proceso enseñanza aprendizaje, y la herramienta indispensable para tal efecto es la planeación, considerando en ésta los procesos de evaluación como una forma de mejora constante.

3.9.- Análisis de la propuesta de planeación de acuerdo a la RIEB 2011.

3.9.1.- Definición de Planeación de Aula.

“Planificar es reflexionar acerca de nuestra práctica e intentar transmitir algo de la dinámica del aula, las propuestas que tenemos como docentes para trabajar, para que el trabajo áulico pueda ser más comunicable, y por tanto, menos solitario, a la vez que más y mejor organizado y secuenciado” (Bixio, 2006, p.14).

La planeación o planificación, de acuerdo con Ruth Half, se define como “el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin.” (Half, 2000, p.14). La autora destaca la importancia de considerar la planificación no solo como un acto cognitivo de organización de las actividades sino también de considerar el producto elaborado por escrito, “producto comunicable, analizable, modificable” (Half, 2000, p.14).

Un punto importante de observación es la capacidad del docente que se pone en juego, no solo de realizar un análisis mental de las tareas a organizar sino de plasmarlas. La parte más difícil, de acuerdo con la autora, es “explicitar” sus ideas,

actividad necesaria para “organizar el pensamiento de modo coherente y consistente, y respondiendo a una lógica sintáctica y semántica” (Half, 2000, p.15)

La planeación didáctica que lleva a cabo el docente, está relacionada con la planeación del centro escolar, es decir con el proyecto escolar y tiene un carácter de flexibilidad, cobrando importancia el proceso de evaluación, evaluación para reconocer los aciertos de la planeación y de las áreas de oportunidad de mejora.

La planeación como instrumento de trabajo del maestro se realiza con una temporalidad de corto plazo, semanal, quincenal o mensual, dependiendo de la organización interna que cada docente determina y de las necesidades del grupo, es necesaria para el quehacer cotidiano por lo que “se hace indispensable pensarla de manera tal que facilite dicha labor.” (Bixio, 2006, p.21)

Un elemento importante de la planeación son las estrategias metodológicas, es decir, las actividades sugeridas, así, el docente en su papel como mediador entre el conocimiento y el alumno, al proponer las actividades, éstas “deben estar pensadas en relación a la apropiación de ciertos saberes, deben estar estructuradas siguiendo secuencias pertinentes, el docente debe asumir una posición diferenciada con respecto al grupo, como presentador y orientador de las actividades.” (Half, 2000, p. 19)

Cada actor del proceso enseñanza-aprendizaje, tiene un rol importante en la propuesta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, el alumno, el maestro, el director y la comunidad en general, al unir esfuerzos obtienen mejores resultados de una Educación de Calidad.

A nivel institución es importante considerar las estrategias, costumbres y cultura de la misma, pues si ésta recoge sus conocimientos, se apropia de ellos y los utiliza explotando su acervo, el resultado es potencial para beneficio de la comunidad escolar.

3.9.2.- El papel del alumno.

El alumno es el centro de atención, en él gira el proceso de aprendizaje, las actividades sugeridas están en función de cómo el alumno puede apropiarse del conocimiento, explicitarlo y utilizarlo en futuras experiencias de nuevos aprendizajes.

El alumno, pasa de ser un sujeto pasivo a ser actor responsable de su propio aprendizaje, es constructor de sus conocimientos.

La planeación áulica, como instrumento de gestión pedagógica, “nos ayudará a regular y sistematizar este proceso de creación de estructuras intelectuales en los alumnos, ya que no es únicamente una temporización y distribución de contenidos y actividades, sino que es un proceso continuo que se preocupa no sólo del lugar hacia dónde ir, sino también de por qué y cómo ir, o sea, a través de qué medios y eligiendo los caminos más adecuados.” (Antúnez, 1992, p. 113-114)

La planeación didáctica es una actividad necesaria para llevar a cabo la intervención pedagógica, es el proceso que permite al docente organizar de manera sistemática, adecuada y coherente, todos los elementos de la actividad educativa. Es una

herramienta que ayuda a estructurar el trabajo cotidiano y está de acuerdo con la propuesta pedagógica vigente.

3.9.3.- El papel del Docente

La función del docente es de “facilitador del conocimiento”, como apoyo a su desenvolvimiento Frade (Frade, 2008, p.98) propone poner en práctica competencias docentes de planeación áulica, como:

- **Detecta las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.**
- **Elabora programas y planes educativos de acuerdo a su época y a las necesidades del sujeto que aprende según su edad, género, condición, de manera que desarrolle sus propias competencias.**
- **Utiliza las teorías de desarrollo y personalidad para comprender, evaluar y satisfacer las necesidades cognitivas y de maduración del educando.**
- **Selecciona las teorías de diseño curricular y aprendizaje que más convienen al sujeto de aprendizaje.**
- **Identifica la zona de desarrollo próximo, es decir, lo que el educando puede hacer solo, con ayuda o no puede hacer, para utilizarlo en la intervención que aplica.**

3.10.- Planeación de Aula.

Pues es a través de planear adecuadamente los contenidos a trabajar con el alumno lo que nos permite interactuar con él, considerando el cómo, qué, con qué y para qué, que reditúa en la puesta en práctica, llevar a buen fin el desarrollo de las actividades programadas. La planeación es la base del éxito, en este instrumento se plasman los contenidos a desglosar, las estrategias a utilizar, las habilidades cognitivas a desarrollar, en fin, las competencias que se espera del alumno, se considera también el proceso de evaluación y los medios requeridos.

Por ello la importancia de repensar y cualificar el quehacer pedagógico, como un modelo de gestión de los aprendizajes del alumno a través de una planeación

acorde con la propuesta de aprendizajes por competencias, bajo este enfoque se propone que la planeación didáctica se sustente en tres pilares, retomados por la SEP (SEP, 2010, p.12).

- ✓ **Dominio disciplinar de los planes y programas comprendiendo las competencias que se pretenden desarrollar y cómo es que éstas pueden alcanzarse (aprendizajes esperados).**
- ✓ **Gestión de ambientes de aprendizaje áulico (didáctica, recursos, ambientes de aula, inclusión y gestión de aprendizaje).**
- ✓ **Transversalidad (diversas disciplinas coinciden en una visión cívica y ética, acentúan la importancia de la vida, el contacto con la naturaleza, la salud, los derechos humanos).**

3.10.1.- Dominio disciplinar.

El compromiso del docente es conocer y manejar adecuadamente los elementos de organización del currículo propuesto en el Plan y Programas de Estudio vigentes, instrumentos de planeación en sí mismos, “en tanto que contienen una descripción de lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un tiempo determinado.” (SEP, 2012, p. 202). Estos documentos, tienen una repercusión nacional y se espera que a partir del desarrollo de competencias, se cubra un perfil de egreso del alumno, viéndose reflejado al concluir el Tercer Grado de la Educación Secundaria.

Son 3 los descriptores de logro que marca el programa, se enlistan partiendo de lo general a lo particular: las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

El primer nivel disciplinar son las competencias, desglosadas en dos categorías, las genéricas, que son las competencias para la vida y las competencias

específicas de cada asignatura. Las competencias para la vida, las cuales se alcanzan a largo plazo, al concluir la Educación Básica, ya se han mencionado anteriormente, por lo que en el siguiente cuadro se enlistan las competencias específicas por asignatura, correspondientes al nivel Primaria.

Tabla 3. Competencias Específicas por Asignatura, Nivel Primaria.

Asignaturas	Grado escolar	Competencias específicas.
Español	1º a 6º	<p>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje como instrumento para aprender. • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Matemáticas	1º a 6º	<p>COMPETENCIAS MATEMÁTICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas de manera autónoma. • Comunicar información matemática. • Validar procedimientos y resultados. • Manejar técnicas eficientemente.
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	1º y 2º	<p>COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA, HISTÓRICA Y GEOGRÁFICA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo. • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información. • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad.
Ciencias Naturales	3º a 6º	<p>COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.

		<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. • Comprensión de los alcances y limitaciones y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.
Estudio de la Entidad Donde Vivo.	3º	<p>COMPETENCIAS HISTÓRICA-GEOGRÁFICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación del espacio geográfico y tiempo histórico. • Manejo de información geográfica e histórica. • Aprecio de la diversidad natural y cultural.
Geografía	4º a 6º	<p>COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de información geográfica. • Valoración de la diversidad natural • Aprecio de la diversidad social y cultural. • Reflexión de las diferencias socioeconómicas • Participación en el espacio donde se vive.
Historia	4º a 6º	<p>COMPETENCIAS DE HISTORIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tiempo y del espacio histórico. • Tiempo histórico. • Espacio histórico. • Manejo de información histórica. • Formación de una conciencia histórica para la convivencia.
Formación Cívica y Ética.	1º a 6º	<p>COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de sí mismo. • Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. • Respeto y valoración de la diversidad. • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. • Manejo y resolución de conflictos. • Participación social y política.

		<ul style="list-style-type: none"> • Apego a la legalidad y sentido de justicia. • Comprensión y aprecio por la democracia.
Educación Física	1º a 6º	COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN FÍSICA. <ul style="list-style-type: none"> • Manifestación global de la corporeidad. • Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices. • Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.
Educación Artística	1º a 6º	COMPETENCIA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. <ul style="list-style-type: none"> • Competencia artística y cultural.

Tabla de creación propia a partir de los datos obtenidos en SEP. 2012. Programa de Estudios 2012. Guía para el Maestro, Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado, México.

El segundo nivel de concreción son los estándares curriculares. Estos, “son descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar en Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales” (SEP, 2012, p. 216).

Como anteriormente se mencionó, la Educación Básica se divide en cuatro periodos, conformados cada uno por tres grados escolares, al término del Tercer Grado de Preescolar, el Tercer Grado de Primaria, el Sexto Grado de Primaria y el Tercer Grado de Secundaria se espera que el alumno cumpla con los estándares de logro propuestos.

El nivel de Primaria comprende el segundo periodo, de 1º a 3º, la edad de los alumnos al concluir este grado oscila entre 8 y 9 años, y el tercer periodo de 4º a 6º, que al concluir este último grado los alumnos tendrían una edad aproximada de 11 y 12 años.

Los estándares curriculares “sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de Educación Primaria y Secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque” (SEP, 2012, p.216), la continuidad de los mismos permitirá cumplir con la formación de competencias para la vida y el perfil de egreso.

Una característica de estos descriptores es que “son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales” (SEP, 2012, p. 216), esto quiere decir, en primer lugar, que son elementos utilizados para el diseño de una evaluación externa al aula, y en segundo lugar que su carácter nacional e internacional, unifica conocimientos, dándole un carácter de educación global.

El conocimiento de los mismos permite al cuerpo docente cubrir metas a mediano plazo, con el beneficio de que a partir de la evaluación del periodo se tomen las acciones necesarias para cubrir las carencias de los alumnos en rezago, o reconocer los alumnos sobresalientes para llevar a cabo las adecuaciones curriculares pertinentes.

La siguiente tabla muestra los estándares curriculares organizados por asignatura.

Tabla 4. Organización de los Estándares Curriculares.

Asignatura	Organización de los Estándares Curriculares	2° Periodo	3° Periodo
Español	Se agrupan en cinco componentes:	# de estándares	# de estándares

	Proceso de lectura e interpretación de textos.	12	15
	Producción de textos escritos	12	11
	Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos	6	6
	Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje	8	7
	Actitudes hacia el lenguaje	8	10
Matemáticas	Se organizan en cuatro ejes:	# de estándares	# de estándares
	Sentido numérico y pensamiento algebraico	4	4
	Forma, espacio y medida	1	5
	Manejo de la información	0	2
	Actitud hacia el estudio de las matemáticas	4	4
Ciencias Naturales	Se presentan en cuatro categorías:	# de estándares	# de estándares
	Conocimiento científico	9	11
	Aplicación del conocimiento científico y de la tecnología	4	4
	Habilidades asociadas a la ciencia	5	6
	Actitudes asociadas a la ciencia	7	8
Inglés	Se agrupan en cuatro aspectos	# de estándares	# de estándares
	Comprensión: oral, de lectura	8, 10	7, 9
	Expresión: oral, escrita	7, 6	8, 7
	multimodal	8	15
	Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación	17	--
Habilidades Digitales	Los alumnos desarrollaran:	# de estándares	# de estándares
	Creatividad e innovación	3	1
	Comunicación y colaboración	3	1
	Investigación y manejo de información	4	3
	Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	3	1
	Ciudadanía digital	1	2
	Funcionamiento y conceptos de las TIC	3	2

Tabla de creación propia a partir de los datos obtenidos en: SEP. 2011. La edición del Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 19 de agosto de 2011.

El tercer nivel curricular corresponde a los aprendizajes esperados, la unidad mínima de referencia para el desarrollo de la planeación y evaluación a nivel aula, “son indicadores de logro que en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser;” (SEP, 2012, p. 216).

Es el elemento directo para desarrollar el instrumento de planeación a corto plazo, su concreción conlleva a cubrir los estándares curriculares de mediano plazo, por ende, la propuesta curricular por competencias observable a largo plazo.

Para cada asignatura, de los aprendizajes esperados se desprenden otros elementos de planeación, además de que en cada una es diferente la estructura de los programas y sus particulares arreglos y organización.

Tabla 5. Organización de los Aprendizajes Esperados.

Asignatura	Grado	Metodología Didáctica	Elementos Curriculares que se desprenden de los Aprendizajes Esperados	Organización de los Elementos Curriculares
Español	1º a 6º	Proyectos	Temas de reflexión, Producciones para el desarrollo del proyecto	Propósito Comunicativo: Las prácticas sociales del lenguaje se han organizado en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación Social. Propósito Didáctico: tipo de texto.
Matemáticas	1º a 6º	Secuencias de situaciones problemáticas	Contenidos	Eje Tema

Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	1º y 2º	Secuencias didácticas	Contenidos	Temas
Ciencias Naturales	3º a 6º	Trabajo por proyectos	Contenidos	5 Ámbitos
Estudio de la Entidad donde vivo	3º	Trabajo por proyectos	Contenidos	
Geografía	4º a 6º	Secuencias didácticas. Proyectos	Contenidos	Componentes Ejes Temáticos
Historia	4º a 6º	Secuencias didácticas	Contenidos	4 Ámbitos de Análisis 3 Apartados de los Contenidos
Formación Cívica y Ética	1º a 6º	Secuencias didácticas	Contenidos	3 Ejes Formativos 4 Ámbitos de Estudio

Tabla de creación propia a partir de los datos obtenidos en SEP., 2012, Programa de Estudios 2012. Guía para el Maestro, Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado, México.

3.10.2.- Gestión de Ambientes de Aprendizaje Áulico.

Para definir que es ambiente, se parte de concebir al hombre como un ser social, en interacción con su entorno, ya sea natural, cultural, social o político, al cual influye y es influido por el mismo. Un ambiente es “una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente”. (Duarte, 2003, p.2).

Para el presente trabajo, ambiente educativo o ambiente de aprendizaje tiene tres acepciones; “se refiere no sólo al medio físico sino las interacciones que se

producen en dicho medio” (Duarte, 2003, p. 6), y un tercer enfoque es considerarlos como “la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula” (SEP, 2012, p. 204).

El primer punto es considerar el medio físico, actualmente toma gran importancia la infraestructura con que se cuenta en el aula, su acomodo para favorecer las interacciones entre alumno-alumno y alumno-maestro, la movilidad que se le da para el trabajo individual, en parejas o en equipos, la diversidad de recursos y materiales de los que se puede echar mano y el uso de otros espacios dentro y fuera de la escuela.

Cobra gran importancia el empleo de equipo tecnológico de comunicación e información como un medio de potenciar el aprendizaje y “favorecer su inserción (del alumno) en la sociedad del conocimiento”. (SEP, 2007, p.14). Es importante reconocer la diferencia entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento “la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos; en cambio, la sociedad del conocimiento comprende una dimensión social, ética y política mucho más compleja” (SEP, 2012, p. 208).

El segundo punto se refiere a las interacciones que se producen en el medio físico, es considerar “las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.” (Duarte, 2003, p. 6).

Así, bajo esta definición, la posición de los actores cambia, el alumno transita de una situación estática a un proceso dinámico donde sus acciones son determinantes

de su aprendizaje y se le confiere un grado de responsabilidad compartida. El docente, en su situación tradicional es la única fuente de conocimiento, pero para este enfoque deja este paradigma y “se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje, pues define un clima estimulante en el plano intelectual” (Duarte, 2003, p. 5). El docente es “mediador” entre el alumno y los contenidos de aprendizaje, su intervención es en función de considerar al alumno como centro del proceso de aprendizaje, encausándolo para que adquiriera una autonomía para aprender.

El tercer punto es considerar el ambiente como la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, se define como “escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje” (SEP, 2012, p. 204).

3.10.3.- Construcción de Situaciones de Aprendizaje.

Una situación de aprendizaje es “el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo” (SEP, 2012, p. 206).

Son diversas las modalidades de trabajo de las que se puede hacer uso, para la autora Laura Frade (Frade, 2009, p. 217), las divide en dos grupos considerando el tipo de pensamiento, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo. En el caso de la habilidad de pensamiento analítico-sintético “se parte de un escenario que construye el docente en el que establece un conflicto cognitivo a ser resuelto” (Frade, 2009, p. 217) y como ejemplos de situaciones de aprendizaje tenemos:

estudio de casos, historias, películas, escenarios, testimonios, resolución de un problema, etc.

En la habilidad de pensamiento inductivo-deductivo “se van brindando elementos de manera que gradualmente el estudiante construya un producto” (Frade, 2009, p. 217), como ejemplos se mencionan: trabajo colectivo, centros de interés, unidad de investigación, diseño de un proyecto, diseño de productos varios, experimentos, etc.

Sin embargo en el Programa de Estudios, cada asignatura presenta una propuesta de situaciones de aprendizaje para abordar los contenidos a desarrollar, siendo dos las sugeridas en lo general: por proyectos o por secuencias didácticas.

Los proyectos “son un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no solo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa” (SEP, 2012, p. 206).

Las secuencias didácticas “son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.” (SEP, 2012, p. 207)

A continuación se analiza brevemente la metodología didáctica propuesta en los Programas de Estudio.

En la asignatura de Español se proponen dos modalidades de trabajo, por proyectos didácticos y por actividades permanentes. En el trabajo por proyectos, el fin último es favorecer el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso social de la lengua, “esta forma de trabajo les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas.” (SEP, 2012, p. 28).

El proyecto se finca en dos propósitos: los comunicativos y los didácticos. El propósito comunicativo se refiere a la funcionalidad práctica del producto obtenido, que “debe tener un uso social similar a lo que tiene en el contexto extraescolar; por ejemplo, un cartel, un libro, un programa de radio, una noticia, etc.” (SEP, 2012, p. 243) con el fin de acercar al alumno a situaciones cotidianas y funcionales.

Con el propósito didáctico “se pretende que en el proceso de elaboración de un producto los niños aprendan ciertos contenidos sobre el lenguaje” (SEP, 2012, p.243), la elaboración y análisis del trabajo permite dar un uso real a los conocimientos.

Esta forma de trabajo involucra al alumno en situaciones cotidianas que le permiten hacer uso de sus aprendizajes previos y al ponerlos en práctica en un trabajo colaborativo va generando nuevos aprendizajes. “En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización” (SEP, 2012, p. 28).

La socialización es la fase de cierre que permite consolidar y poner en práctica el aprendizaje esperado a través de compartir con diferentes interlocutores (compañeros de grado, de otros grados, padres de familia, etc.), en diferentes modalidades (de forma oral o escrita), el producto obtenido, que puede ser tangible o intangible, consolidando así, un aprendizaje significativo.

Un proyecto didáctico, en el caso de la asignatura de Español, por sí solo no cubre las necesidades de aprendizaje requerido en la currícula, por lo que en los Programas se sugieren “actividades permanentes”, cuya finalidad es complementar el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Las actividades permanentes “son elementos complementarios que el docente desarrolla cuando lo considere necesario, en función del conocimiento que tenga sobre las necesidades y desarrollo particular del grupo.” (SEP, 2012, p. 30), pueden realizarse antes, durante o después de realizar el proyecto didáctico, tienen las características de ser constantes, pertinentes, graduados, algunos son permanentes como la lectura en diferentes modalidades o esporádicos como reescritura de rimas, que se planean de acuerdo a las necesidades del grupo.

Para la asignatura de Matemáticas, en los programas de estudios se sugiere el uso de secuencias didácticas enfocadas principalmente a la resolución de problemas de la vida cotidiana, se propone “utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados.” (SEP, 2012, p. 75).

La función que desempeña el docente es ayudar a los alumnos a aprender matemáticas a través de seleccionar “actividades de estudio sustentadas en situaciones problemáticas” (SEP, 2012, p.76), que involucren los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrolle el alumno.

Con este enfoque de la asignatura se le brinda al alumno la libertad para poner en práctica sus conocimientos previos, de utilizar diversas estrategias en la resolución del problema planteado, reconocer que un problema puede tener más de una solución correcta, comparar y validar sus resultados, manipular material concreto, participar de un trabajo colaborativo, que finalmente le permita la construcción de un aprendizaje que tenga sentido para su vida cotidiana.

Se resalta que “la actividad intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización; sin embargo, no significa que los ejercicios de práctica o el uso de la memoria para guardar ciertos datos no se recomienden” (SEP, 2012, P.76). Por lo tanto el énfasis en ponderar las habilidades matemáticas de la generalización, el cálculo mental, la estimación, la flexibilidad y reversibilidad del pensamiento, entre otras.

Para Primer y Segundo Grado, en la asignatura de Exploración de la Naturaleza “el tratamiento de los contenidos se orienta a sentar las bases para el desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y el tiempo histórico” (SEP, 2012, p. 97)

En esta asignatura los ambientes de aprendizaje sugeridos son dos, las secuencias didácticas y los proyectos didácticos. Para el manejo de los contenidos las

secuencias didácticas se dan “mediante la promoción de la curiosidad y la resolución de situaciones problemáticas que requirieran del trabajo colaborativo” (SEP, 2012, p.101), integrando los saberes de las asignaturas que la conforman, Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Es importante generar ambientes de aprendizaje sustentados en situaciones problemáticas de su entorno natural y social, que permitan reconocer su ubicación espacial y temporal cercanos, fomentar la reflexión de su situación actual y cómo sus actos pueden modificar su entorno.

En esta asignatura se introduce al alumno a un vocabulario y conceptos nuevos, por eso los contextos donde se desarrolle el aprendizaje deben ser pertinentes, creíbles, que permitan la participación fluida del alumno, “los ambientes requieren el diseño cuidadoso de las interacciones entre alumnos, con los recursos, el docente y la comunidad donde viven” (SEP, 2012, p. 335).

En el proceso de mediación es importante anticipar qué se espera del alumno, “tener claras las operaciones lógicas que llevarán a los niños a desarrollar saberes (exponer, definir, deducir, concluir, etc.)” (SEP, 2012, p. 339), por ello, la importancia de una actualización constante por parte del maestro en el conocimiento de sus propios alumnos y de la didáctica de la asignatura, pensadas no solo en el alumno como centro de interés sino en las acciones de acompañamiento que realiza él mismo para generar la consolidación de un aprendizaje real “(preguntar, verificar, evaluar, animar, atraer la atención, entre otras)”. (SEP, 2012, p. 339).

El Programa de Estudios propone que al final del bloque V se desarrolle un proyecto didáctico, sugerido a partir de los intereses del alumno, que implique el estudio de su medio natural y social en un tiempo espacio cercano, para “implicarlo en la observación, aceptación y aprecio por el mundo que lo rodea, a partir de las relaciones espacio-temporales del propio cuerpo y el de los demás”. (SEP, 2012, p. 336).

Este proyecto didáctico tiene como característica particular que se desarrolle en 4 etapas: planeación, desarrollo, comunicación y evaluación.

La planeación es un trabajo conjunto donde los alumnos consideran una problemática de su comunidad, el docente orienta el trabajo para delimitar y plantear el propósito a través de cuestionamientos dirigidos.

El desarrollo es a partir de actividades previamente sugeridas mediante una lluvia de ideas, encaminadas a la investigación a través del uso de diferentes recursos, es una oportunidad para involucrar a padres de familia. Es importante que de las actividades se derive un producto de trabajo.

La etapa de comunicación es importante para socializar los resultados del trabajo, que le da sentido al proceso de investigación.

Finalmente la evaluación del proyecto, “debe centrarse en la participación de los alumnos de manera individual y grupal, considerando el desarrollo de las actividades, los aprendizajes y los productos realizados” (SEP, 2012, p. 105).

La Asignatura de Ciencias Naturales, se trabaja de Tercero a Sexto Grado, propone dos modalidades de trabajo, por secuencias didácticas y por proyectos.

Las actividades sugeridas en las secuencias didácticas tienen la característica de ser “cognitivamente desafiantes”, promoviendo la solución de una situación problemática donde se apliquen acciones de observación, e investigación, “se deberá favorecer el diseño y desarrollo de actividades prácticas, experimentales y de campo” (SEPa, 2012, p. 89)

El trabajo por proyectos, en el programa de estudios se sugiere su realización al final de cada bloque, porque una característica es que en esta modalidad de trabajo se integran los aprendizajes adquiridos no solo de la asignatura sino que puede interrelacionarse con conocimientos de otras asignaturas. Queda abierta la posibilidad de realizar un proyecto por ciclo escolar.

Se presentan tres tipos de proyectos, clasificándose de acuerdo a sus procedimientos y finalidades.

- a) Proyectos científicos.- va más allá de la aplicación de un método único, ampliando la participación de los alumnos en situaciones de “describir, explicar y predecir, mediante investigaciones, fenómenos o procesos naturales que ocurren en su entorno” (SEPa, 2012, p. 89), permitiendo la innovación y la creatividad.
- b) Proyectos tecnológicos.- invita a la creación o replica de productos técnicos, al uso de la tecnología, al uso de instrumentos y herramientas.

- c) Proyectos ciudadanos.- “contribuyen a valorar de manera crítica las relaciones entre la ciencia y la sociedad, mediante una dinámica de investigación acción.” (SEPa, 2012, p.90). permite extrapolar vivencias y experiencias, generando espacios de intercambio de puntos de vista.

La Entidad donde vivo.

Esta asignatura corresponde al Tercer Grado de Primaria, agrupa a las asignaturas de Geografía e Historia, su campo de intervención “se centra en la movilización integrada de conceptos, habilidades y actitudes relacionados con el conocimiento de la entidad donde viven, por medio del espacio geográfico y el tiempo histórico.” (SEPa, 2012, p. 113).

Las sugerencias para incursionar el estudio del espacio geográfico, “se aborda en una secuencia gradual: de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano, y de lo conocido a lo desconocido” (SEPa, 2012, p. 113), permitiendo con ello profundizar paulatinamente en el manejo de la información, construyendo así su propio conocimiento.

La metodología didáctica sugerida es a través de secuencias didácticas durante el desarrollo del ciclo escolar y la elaboración de un proyecto didáctico en el bloque V. sin embargo hay temas que en el momento que muestren interés para los alumnos, se pueden profundizar a través de un proyecto.

En el caso de las secuencias didácticas, los tres momentos de trabajo vienen caracterizados como “la activación y problematización de las ideas previas, la

adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, y la aplicación, transferencia y valoración de lo aprendido.” (SEPa, 2012, p.364).

Para fortalecer las actividades de planeación, hay herramientas que se sugieren, como es el caso de uso de las líneas de tiempo, uso de recursos gráficos, uso de mapas históricos y geográficos, imágenes y visitas guiadas o extraescolares.

Asignatura de Geografía.

Su estudio corresponde para los grados de 4°, 5° y 6°, la escala de estudio es para 4° Nacional, para 5° continental y para 6° el estudio espacial es a nivel mundial.

El enfoque es formativo, “considera que el aprendizaje es un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los alumnos, la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio y el trabajo colaborativo.” (SEPb, 2012, 115)

La metodología didáctica es por secuencias didácticas y por proyectos

La asignatura de Historia.

Se aborda en 4°, 5° y 6° , el enfoque propuesto para esta asignatura es formativo, favorece la relación de retroalimentación que se presenta entre “el saber y el saber hacer” y las metodologías didácticas es por secuencias didácticas y por proyectos.

La asignatura de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, que conforman el campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia,

comparten la propuesta de generar ambientes de aprendizaje a partir de proyectos y secuencias didácticas, en donde se trabajan “razón, sensibilidad y cuerpo”,

Su estudio se realiza en todos los Grados de la Educación Primaria.

Generar un ambiente de aprendizaje que favorezca la construcción de aprendizajes significativos por parte del alumno, independientemente de las sugerencias metodológicas por asignatura, implica considerar los elementos que permitan el desarrollo de competencias.

Primeramente un ambiente de aprendizaje engloba los actores y elementos del acto educativo, en su diseño éstos se conciben “no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.” (Duarte, 2003, p. 8). Logrando con esto una visión holística, empática con el medio social donde el niño se desenvuelve, que le permita extrapolar sus conocimientos intencionados con sus experiencias cotidianas.

Para tal fin es importante “propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo...” (Duarte, 2003, p. 8). El niño por naturaleza, posee un enorme potencial de curiosidad, las actividades sugeridas deben estar encaminadas, no solo a respetar, sino a fomentar en él, la gama de posibilidades que tiene para expresarse.

Brindar al alumno la oportunidad de vivenciar diversas experiencias de interacción y comunicación tanto oral como escrita, que impliquen desenvolverse en un

ambiente de confianza, respeto y tolerancia, que al interactuar con sus compañeros y con el maestro, se utilice el lenguaje como una “herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad” (SEP, 2012, p.22). El lenguaje es el instrumento más valioso de conocimiento, y éste se ve favorecido cuando al interactuar con el sujeto y el objeto se prioriza el factor afectivo.

Favorecer el trabajo en equipo, da la oportunidad al alumno de involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, donde se fomente la participación cooperativa tendiente a mejorar las relaciones afectivas entre los involucrados, “el aprendizaje colaborativo sólo se gesta en situaciones que prescriben la interacción con otros aprendices y con los recursos del aula”. (SEP, 2012, p. 341), y es la constancia de este tipo de organización al interior del aula la que permite un entendimiento mutuo e intercambio de experiencias.

Crear un ambiente de aprendizaje “como espacio para la vivencia de la democracia” (Duarte, 2003, p.9), donde el alumno pueda expresar sus preferencias y puntos de vista y respetar los de los otros, que participe en la toma de decisiones y llegue a acuerdos, que exista una visión de respeto a la diversidad donde el ambiente heterogéneo sea una oportunidad de crecimiento colectivo y que se favorezca la formación en valores. Se opta por crear un ambiente de confianza donde el alumno encuentre la oportunidad de aprender a través de cuestionar los hechos y actos en los que participa y de realizar preguntas para conocer su medio y disipar dudas.

Sin duda el aspecto lúdico es un elemento que al incorporarlo en un ambiente de aprendizaje, brinda la oportunidad de un trabajo armónico y creativo, que por su

naturaleza permite unas acciones divertidas, donde se desarrollan diversas habilidades cognitivas.

La ludoteca es un ejemplo de espacio divertido donde el alumno interactúa con diversos materiales: escritos, como libros de cuentos, leyendas, textos informativos, etc.; auditivos como audio cuentos, música grabada, etc.; visuales como películas, documentales, entre otros, material concreto como marionetas, títeres, papiroflexia, disfraces, pinturas, etc. La interacción con estos materiales le permite al alumno no sólo un aprendizaje cognitivo sino creativo y colaborativo.

Sin embargo, el elemento lúdico más importante en el proceso de aprendizaje es el juego, “tomando el juego como parte vital del niño que permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado.” (Duarte, 2003, p.14), así, más beneficios trae un juego intencionado que cubre las expectativas de los alumnos y del docente.

Finalmente, como una característica del Siglo XXI, el ambiente educativo transita a un ambiente virtual, “ahora, la existencia humana se desarrolla en la esfera de lo virtual y lo semiológico, constituyendo la comunicación mediática.”(Duarte, 2003, p.15). El alumno tiene acceso a muy diversas fuentes de información y comunicación, que le ofrecen no solo oportunidades de interactuar con el conocimiento sino de profundizar en el contenido del mismo, en un tiempo real. Pero también se encuentran distractores que propician el desvío de la intención educativa, tal es el caso de la televisión.

3.10.4.- Transversalidad

La asignatura de Formación Cívica y Ética, que abarca los seis años de la Educación Primaria, dos años de Educación Secundaria y en Educación Preescolar se denomina Desarrollo Personal y Social, es la asignatura cuyos contenidos curriculares se extrapolan con otras asignaturas, la propuesta para abordar estos contenidos que se comparten es a través de concebirlos como conocimientos integrados.

Una de las prioridades de la educación, es que se favorezca la relación de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas y que estas den respuestas a las necesidades actuales de crecimiento personal y social y es a partir de este interés que se han desarrollado contenidos transversales, conformados por temas que contribuyen a una formación crítica a partir de la cual los alumnos toman conciencia de su papel y la responsabilidad que les corresponde. Las temáticas involucran conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social.

Así existen temas de interés en la asignatura, que por su relevancia y universalidad se estudian a partir de o desde diferentes intencionalidades, “a esta forma de vinculación de la formación cívica y ética con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas, se le denomina trabajo transversal” (SEP, 2012, p.130).

Como ejemplos de temas cuyo estudio es transversal, de acuerdo con la SEP (SEP, 2012, p.131) son:

- Educación ambiental para la sustentabilidad.
- Educación para la paz y los derechos humanos.
- Educación intercultural.
- Perspectiva de género.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Consumo ético.
- Educación económica y financiera.
- Educación vial.
- Transparencia y rendición de cuentas.
- Cultura de la prevención.
- Uso racional y ético de la tecnología.

Los temas que se trabajan transversalmente responden a cubrir las necesidades sociales de formación en valores y a la formación integral individual. Las responsabilidades del alumno al formarse en valores, “demanda la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo” (SEP, 2012, p. 131).

La lista anterior es enunciativa no limitativa, por lo que el docente, de acuerdo a su criterio y necesidades del grupo, puede proponer otros temas para desarrollar transversalmente, “que permitan reflexionar sobre situaciones de interés colectivo y favorezcan el análisis de la realidad” (SEP, 2012, p. 131), se pone en juego también la experiencia y capacidad de innovar, una oportunidad más para aplicar la creatividad del docente.

3.11.- El Proceso de Evaluación.

El proceso de evaluación es paralelo, complementario al proceso de aprendizaje. “La evaluación ha sido considerada como un proceso para identificar en qué medida las y los estudiantes han logrado las metas y objetivos propuestos” (Frade, 2009, p. 11).

Así, se da seguimiento al proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno a partir de “la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo” (SEP, 2012, p. 214).

Las evidencias pueden ser tangibles o intangibles, la SEP (SEP, 2012, p.214) propone algunos instrumentos que pueden utilizarse para la construcción de evidencias:

- **Rúbrica o matriz de verificación;**
- **Listas de cotejo o control;**
- **Registro anecdótico o anecdotario;**
- **Observación directa;**
- **Producciones escritas y gráficas;**
- **Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución;**
- **Esquemas y mapas conceptuales;**
- **Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observados en actividades colectivas;**
- **Portafolios y carpetas de los trabajos.**
- **Pruebas escritas u orales.**

El tener evidencias de los alumnos, permite verificar los resultados, para proponer nuevas estrategia que le permitan acceder al alumno al conocimiento. Es un elemento que retroalimenta el proceso de planeación, a partir de las evidencias se reorientan las estrategias propuestas.

De acuerdo a la temporalidad, la evaluación puede ser: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a quienes intervienen en ella; la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

3.11.1.- Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar, “cuyo fin es conocer los saberes previos de sus estudiantes e identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes” (SEP, 2012, p.214). La pertinencia del diagnóstico estriba en que sirve de plataforma para reconocer donde se debe iniciar el trabajo escolar, la dinámica del grupo, los tipos de aprendizajes del alumno.

3.11.2.- Evaluación Formativa

La evaluación formativa, es una evaluación continua que se lleva a cabo durante el ciclo escolar, “realizadas durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes” (SEP, 2012, p.214). Se presenta un corte de evidencias al fin de cada bimestre, espacio de retroalimentación.

3.11.3.- Evaluación Sumativa.

La evaluación sumativa “tiene como fin tomar decisiones relacionadas con la acreditación” (SEP, 2012, p. 214).

En la autoevaluación, el propio alumno analiza sus procesos de aprendizaje, es un espacio de reflexión donde los errores son experiencias, elementos de mejora.

La coevaluación es una valoración que se realiza entre pares, “aprenden a valorar el desarrollo y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto

conlleva” (SEP, 2012, p. 215). Es un espacio de intercambio donde los niños adquieren la capacidad de emitir opiniones respecto al proceso.

La heteroevaluación es direccional, del maestro al alumno, “tiene como fin contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes” (SEP, 2012, p. 215), toda evaluación debe permitir reconocer los espacios de mejora que permitan al alumno mejorar a partir de propiciar nuevas estrategias de aprendizaje.

Del análisis anterior, respecto de la planeación de aula por parte del docente, se observa la importancia de este valioso instrumento de organización del proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumno.

Una adecuada planeación es la base del éxito del docente, la gestión de los aprendizajes, con un enfoque por competencias, requiere del análisis de los elementos didácticos que conforman el currículo, pero principalmente de la disposición y manejo de estrategias de los docentes para que el alumno consolide los aprendizajes significativos.

Bajo tales argumentos, en el presente trabajo se implementan en el siguiente Capítulo los mecanismos metodológicos pertinentes para diagnosticar la viabilidad, factibilidad y pertinencia de la investigación planteada.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO.

4.1.- Características del tipo de Estudio de Investigación Educativa Seleccionado.

El presente trabajo, se basa en un estudio de Investigación Cuantitativa que incluye información documental y estadística. Se considera de Tipo Cuantitativo porque “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.” (Hernández, 2006, p. 5)

La información documental, materia prima del documento es de diversa índole, libros y capítulos de libros, artículos de revista, tesis, ponencias, documentos inéditos y artículos de revistas electrónicas, pues en este tipo de Investigación “la literatura juega un papel crucial, guía la investigación. Es fundamental para la definición de la teoría, la hipótesis, el diseño y demás etapas del proceso”. (Hernández, 2006, p.13)

4.2.- Población que presenta la problemática.

La Población o Universo de investigación es, “un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, 2006, p. 174)

El universo de la población a estudiar estuvo constituido por el Personal Docente y Administrativo que labora en la Escuela Primaria “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino, en la Delegación de Coyoacán, y que se constituye por 18 docentes frente a grupo, dos profesores de USAER, tres maestros de apoyo y un director, dando un total de 24 docentes.

4.3.- Selección de la Muestra.

Se define una muestra como “un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativa de ésta” (Hernández, 2006, p.173)

Se determinó realizar el estudio de investigación considerando a la muestra como el total del universo, por ser un número reducido de participantes.

Se seleccionó la muestra de manera intencional por lo que es no probabilística.

Tabla 6: Muestra seleccionada conforme a DATOS GENERALES.

Variable	Indicador	No. De casos estudiados.
Sexo	Femenino	20
	Masculino	4
Años de servicio	Menos de 5 años	3
	De 6 a 20 años	8
	Más de 20 años	13
Nivel Educativo	Normal Básica de 3 o 4 años	10

	Licenciatura	12
	Maestría	2

Tabla elaborada por la tesista.

4.4.- Diseño del instrumento de recabación de datos.

La investigación se desarrolló bajo los lineamientos de una investigación de índole descriptiva tipo encuesta, una investigación descriptiva tiene como fin “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos...” (Hernández, 2006, p.80). Esta investigación se basa en recoger información.

La técnica de recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento al universo de estudio, a partir de aplicar el cuestionario con base en Escala Likert.

La Escala tipo Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández, 2006, p.245).

El instrumento aplicado es el siguiente:

ENCUESTA A DOCENTES EN SERVICIO DEL NIVEL PRIMARIA:

Las condiciones actuales de la sociedad nos llevan a considerar, respecto del proceso enseñanza aprendizaje que lo que más necesitamos es enseñar a nuestros alumnos a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre; basada en la propuesta de la RIEB, se espera una educación centrada no sólo en la formación de competencias del ser humano, o en el desarrollo de sus procesos cognitivos superiores sino también en la pertinencia social de los saberes que se enseñan y aprenden.

Bajo esta óptica, la función del docente se enfrenta a nuevos retos, uno de los más importantes sin lugar a duda, es la gestión pedagógica cuya perspectiva cambia para ofrecer respuestas viables a la formación integral de los educandos.

La educación se encuentra en el inicio del proceso de cambio, y el interés es conocer su opinión sobre algunas consideraciones respecto de la gestión pedagógica realizada a través de la planeación didáctica, por lo que se solicita su cooperación en la resolución de este cuestionario.

La información proporcionada será utilizada para “la investigación del patrón de gestión con que se planea el aprendizaje”, misma que es de carácter confidencial.

De antemano le agradezco su colaboración para responder el cuestionario.

Sexo: () femenino () masculino edad: _____

Años de servicio como docente

De 0 a 5 de 6 a 20 más de 20

¿Participas en Carrera Magisterial? SI NO

Selecciona tu grado de estudios:

Normal básica Normal Licenciatura Otro tipo de licenciatura
Normal superior Especialidad Maestría

Grado escolar en el que actualmente enseña 1 2 3 4 5 6 OTRO

Número de alumnos _____

Marque la opción que considere pertinente:

Indicador	siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los aprendizajes esperados que marca el Programa 2011.					
Conozco los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi grado.					
Entiendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos.					
Al planear mis actividades tengo presente cuáles son los intereses de mis alumnos.					
Produzco ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.					
Aplico los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.					
Llevo a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma.					
Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos.					
Planifico las actividades de forma flexible.					
Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos.					
Propongo ambientes de aprendizaje entre maestro-alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico llamado aula.					
Organizo las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones					

problemáticas, de acuerdo al enfoque de cada asignatura.					
Considero la diversidad de mis alumnos y atendiendo a los casos particulares.					
Redacto las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.					
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.					
Especifico los criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.					
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.					
Retroalimento mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.					
Selecciono variados materiales de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.					
Con las actividades didácticas propuestas, los alumnos se sienten partícipes de su aprendizaje y se involucran activamente.					
Manejo adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación.					
Genero ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno, alumno-alumno.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

4.5.- Diseño Estadístico de Análisis de datos.

4.5.1.- Análisis Inferencial de los Datos.

La información obtenida fue analizada con el Programa Computacional Startical Product and Service Solutions (SSPS) o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.

Este Programa Computacional se complementó con el Programa de Excel, con lo que se permitió el análisis de los datos, generando tablas de doble entrada, donde se consideran los resultados en función las frecuencias y porcentajes, y sus respectivas gráficas.

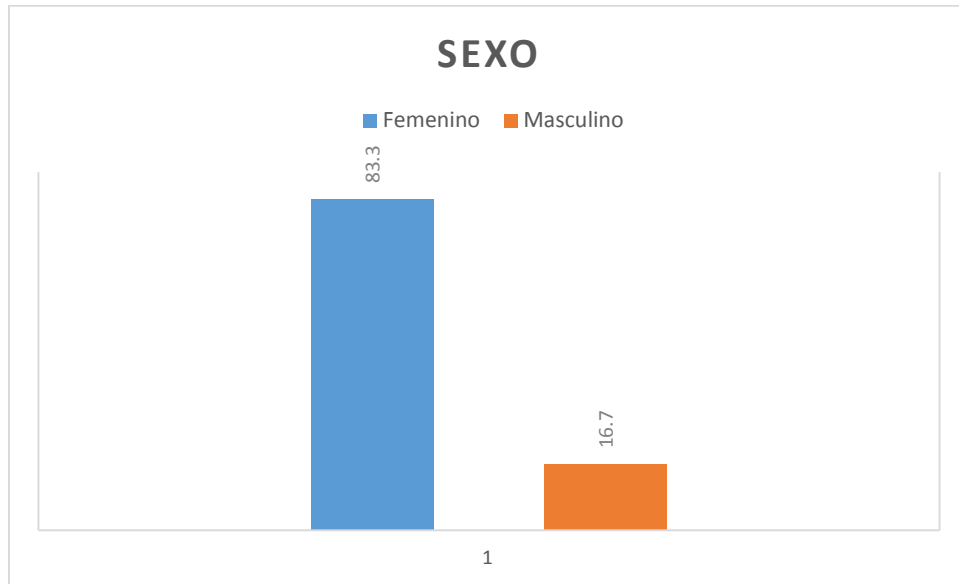
4.5.2.- Resultados: Análisis Descriptivo e Interpretación de los datos.

Se presentan los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta:

De las variables con datos generales:

GÉNERO.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Femenino	20	83,3	83,3	83,3
Masculino	4	16,7	16,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	



Del total de maestros encuestados, 20 corresponden al género femenino, lo que representa el 83.3 % y 4 personas al género masculino, lo que representa el 16.7%, lo que representa una proporción de 5:1, por cada 5 mujeres hay un hombre en este centro de trabajo.

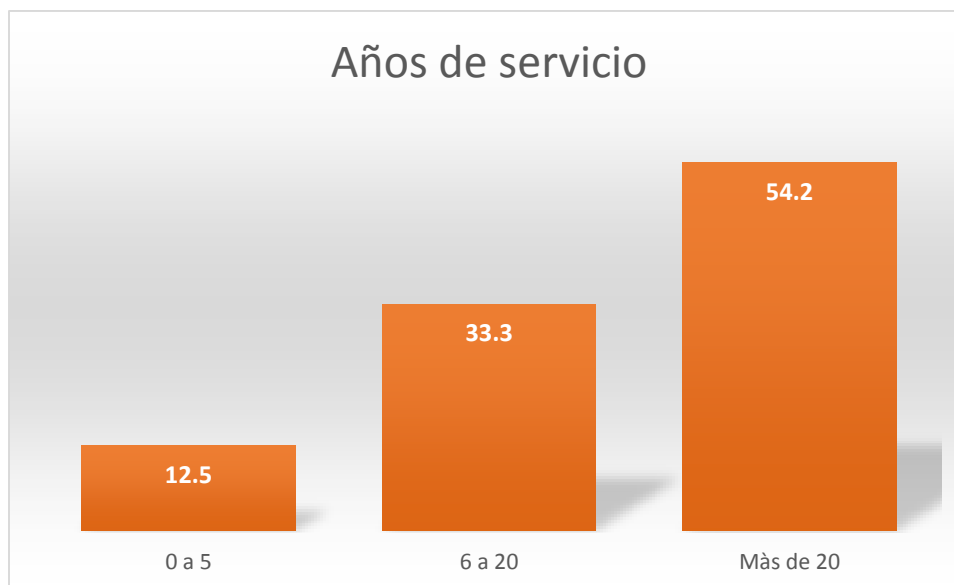
EDAD.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	24	1	4,2	4,8	4,8
	26	2	8,3	9,5	14,3
	29	1	4,2	4,8	19,0
	30	1	4,2	4,8	23,8
	31	1	4,2	4,8	28,6
	36	1	4,2	4,8	33,3
	38	1	4,2	4,8	38,1
	41	1	4,2	4,8	42,9
	44	1	4,2	4,8	47,6
	47	2	8,3	9,5	57,1
	48	1	4,2	4,8	61,9
	49	2	8,3	9,5	71,4
	51	1	4,2	4,8	76,2
	52	1	4,2	4,8	81,0
	53	1	4,2	4,8	85,7
	54	1	4,2	4,8	90,5
	55	2	8,3	9,5	100,0
	Total	21	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	12,5		
Total		24	100,0		

Al observar la tabla donde especifican las edades hay una diferencia de 31 años entre el maestro más joven y el más longevo. El promedio de edad del personal docente es de 42 años.

AÑOS DE SERVICIO.

Años de servicio					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 5	3	12,5	12,5	12,5
	6 a 20	8	33,3	33,3	45,8
	Más de 20	13	54,2	54,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



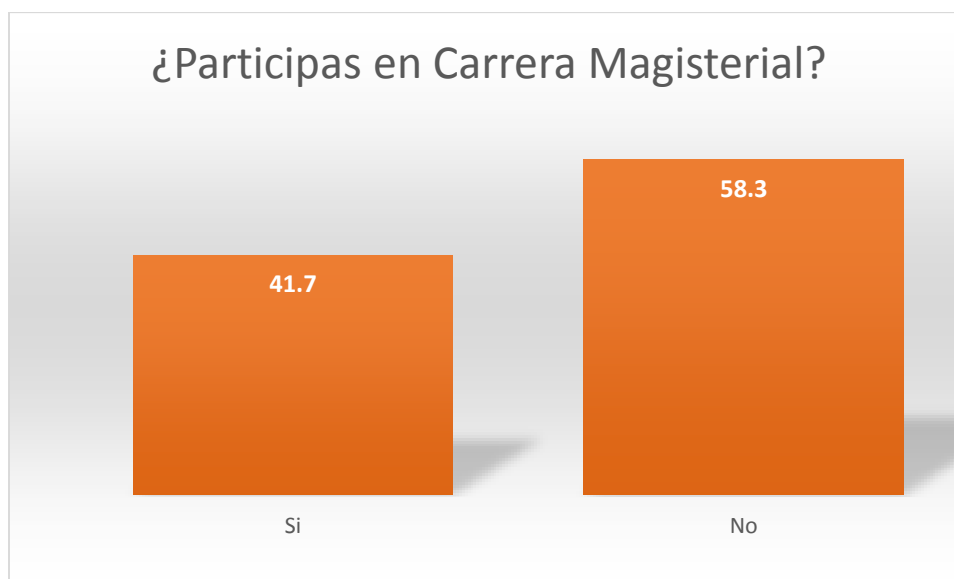
Se agruparon en tres rangos de experiencia laboral, son 3 docentes para el rango de 0 a 5 años de servicio, que corresponde al 12.5 %; 8 docentes que se agrupan en un rango de 6 a 20 años de servicio, que corresponde al 33.3 % y 13 docentes que tienen más de 20 años de servicio que representa un 54.2%. Los rangos de

experiencia laboral, se determinaron en función de la formación profesional, y la experiencia que genera el trabajar con diferentes Planes de estudio.

CARRERA MAGISTERIAL.

¿Participas en Carrera Magisterial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	41,7	41,7	41,7
	No	14	58,3	58,3	100,0
Total		24	100,0	100,0	



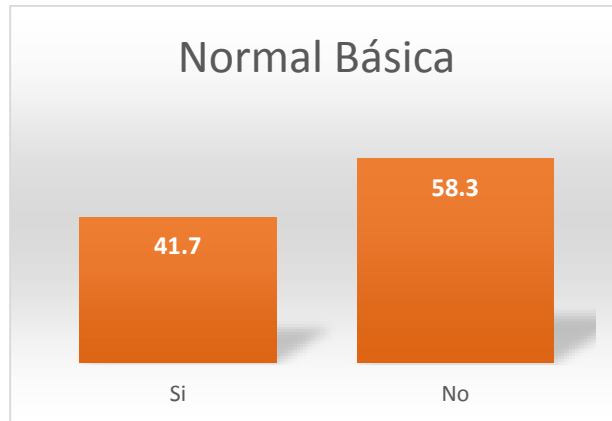
Del total de docentes encuestados, 10 participan en el programa de Carrera Magisterial, que corresponde al 41.7 % y 14 maestros no participan en este programa, que representa el 58.3 %

GRADO DE ESTUDIOS.

Formación Profesional Inicial.

Normal Básica

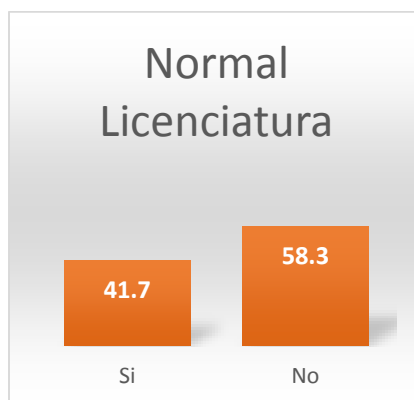
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	41,7	41,7	41,7
	No	14	58,3	58,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



Son 10 profesores que tienen una formación normalista de 3 o 4 años de Normal Básica, conformando un 41.7 %; 14 profesores tienen una formación inicial diferente, corresponde al 58.3%.

Normal Licenciatura

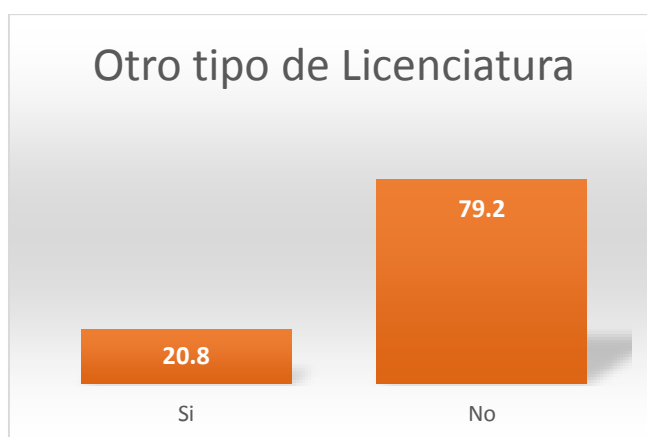
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	41,7	41,7	41,7
	No	14	58,3	58,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



Son 10 profesores que tienen una formación básica de Normal con Licenciatura, lo que equivale al 41.7 %, y 14 profesores tienen otro tipo de formación profesional inicial, que equivale al 58.3 %.

Otro tipo de Licenciatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	20,8	20,8	20,8
	No	19	79,2	79,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

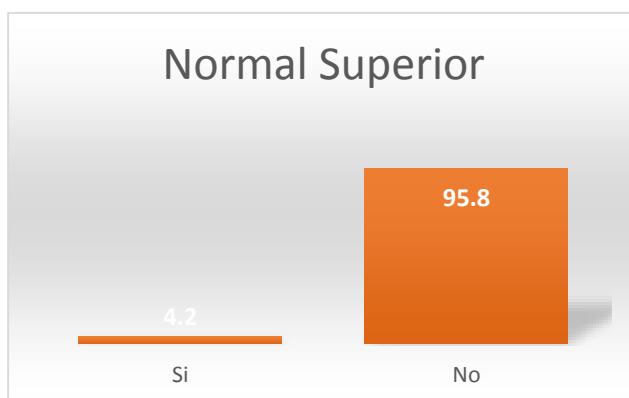


Son 5 docentes que manifiestan tener una formación de otro tipo de Licenciatura, que corresponde al 20.8 % y 19 profesores no tienen otro tipo de formación, que representa el 79.2 %.

Superación Profesional.

Normal Superior

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	1	4,2	4,2	4,2
	No	23	95,8	95,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



Un profesor(a) tiene estudios posteriores de la Normal Superior, que equivales al 4.2 %, 23 no tienen este tipo de estudios, o sea, el 95.8%.

Especialidad

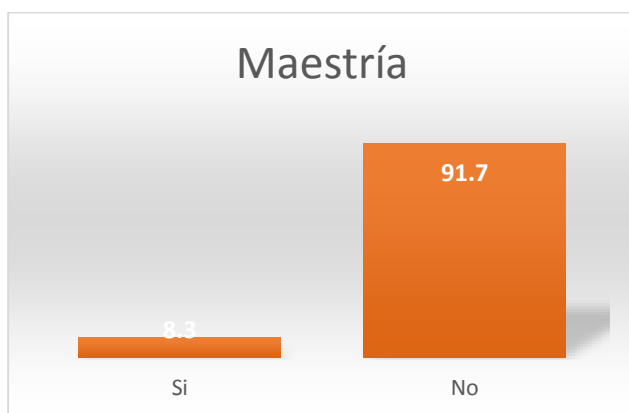
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	24	100,0	100,0	100,0



De las personas encuestadas, el 100% manifiesta no tener estudios de especialidad.

Maestría

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	8,3	8,3	8,3
	No	22	91,7	91,7	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

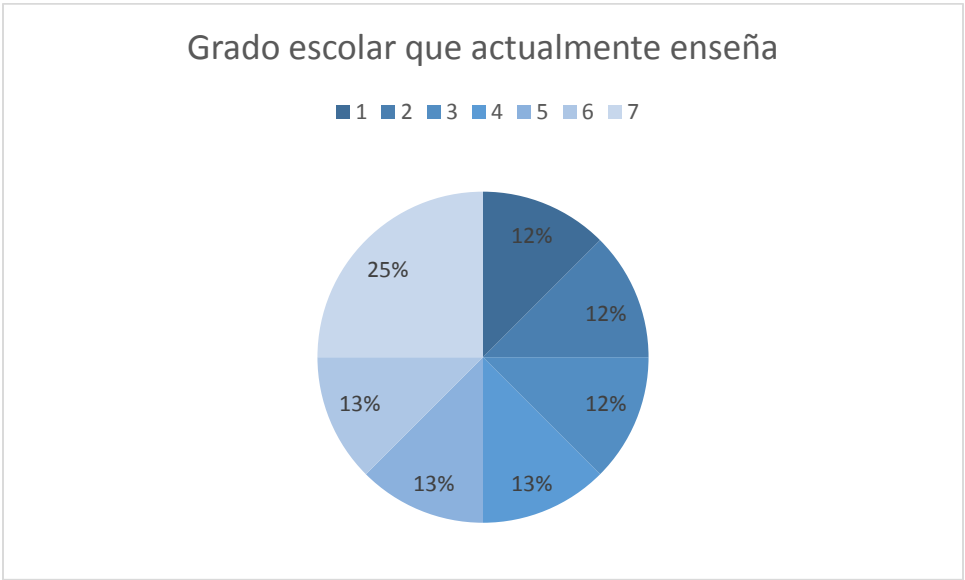


Son 2 docentes que cuentan con estudios de Maestría, que equivale al 8.3 % y 20 docentes con cuentan con este Grado de Estudios, que equivale al 91.7 %

GRADO ESCOLAR.

Grado escolar que actualmente enseña

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	12,5	12,5	12,5
	2	3	12,5	12,5	25,0
	3	3	12,5	12,5	37,5
	4	3	12,5	12,5	50,0
	5	3	12,5	12,5	62,5
	6	3	12,5	12,5	75,0
	7	6	25,0	25,0	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



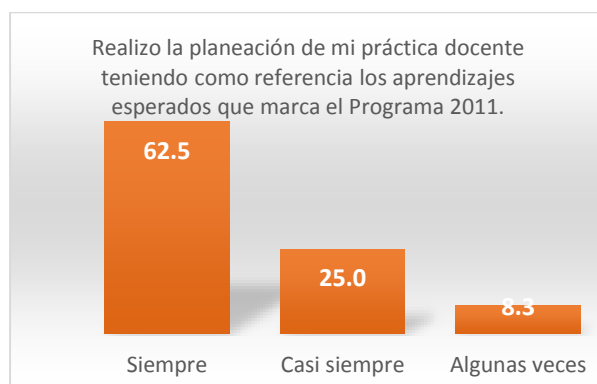
18 maestros frente a grupo representan el 75 % de la muestra, tres por cada grado, representan el 12.5 % por grado; 6 maestros con otro tipo de función, que trabajan indirectamente a favor de los alumnos, representan el 25 %.

En seguida se presenta el análisis de datos por indicador.

INDICADOR 1

Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los aprendizajes esperados que marca el Programa 2011.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	15	62,5	65,2	65,2
	Casi siempre	6	25,0	26,1	91,3
	Algunas veces	2	8,3	8,7	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		

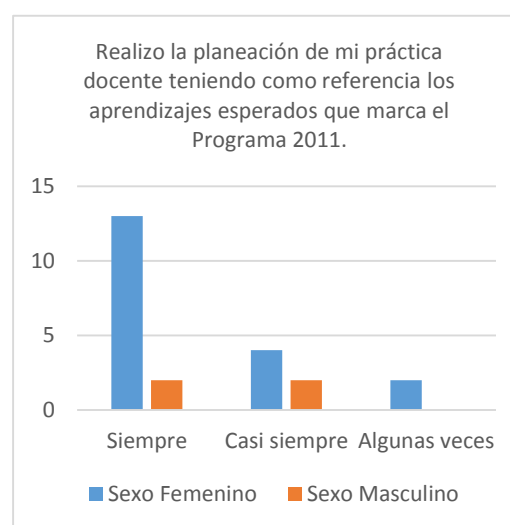


Son 15, maestros reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, lo que representa el 62.5 % del total de docentes; 6, maestros reportan que lo hacen “casi siempre”, lo que representa el 25 %; 2, docentes reportan que “algunas veces” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, lo que representa el 8.3 % del total encuestado, un maestro no contestó y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que permiten unificar criterios para evaluación, que se alcanzan a mediano plazo, por lo general en un ciclo escolar y para cubrir un aprendizaje esperado se tienen varios contenidos; los docentes, en un alto porcentaje, expresan su compromiso de planeación a partir de un indicador de logro nacional.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los aprendizajes esperados que marca el Programa 2011.	Siempre	13	2
	Casi siempre	4	2
	Algunas veces	2	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

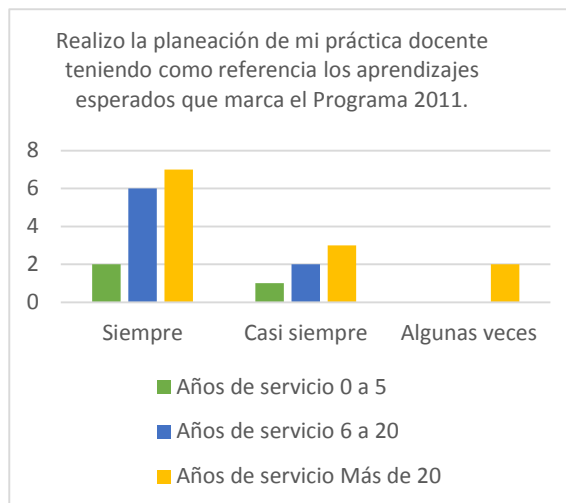


De los 15 maestros que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, 13, son de sexo femenino y 2, de sexo masculino; para la frecuencia de “casi siempre”, de los seis docentes 4, son de sexo femenino y 2, de sexo masculino y para el valor de frecuencia de “algunas veces” los 2 casos, son de sexo femenino.

Existe una tendencia del género femenino a considerar cubrir los aprendizajes esperados a partir de su planeación.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los aprendizajes esperados que marca el Programa 2011.	Siempre	2	6	7
	Casi siempre	1	2	3
	Algunas veces	0	0	2
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 15 maestros que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, 2, están en el rango de 0 a 5 años de servicio, 6, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

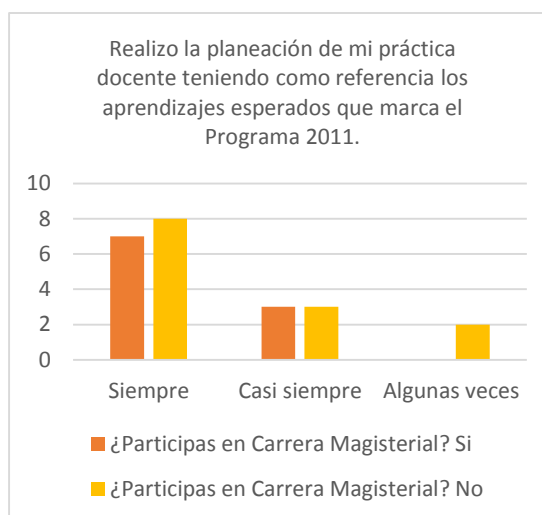
De los 6 maestros que “casi siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, 1, está en el rango de 0 a 5 años de servicio, 2, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 3, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 2 maestros que “algunas veces” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, están en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros que tienen más años de servicio son quienes más se comprometen con planear con indicadores de logro a nivel nacional.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los aprendizajes esperados que marca el Programa 2011.	Siempre	7	8
	Casi siempre	3	3
	Algunas veces	0	2
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 15, maestros que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, 7, si pertenecen al programa de Carrera Magisterial y 8, no.

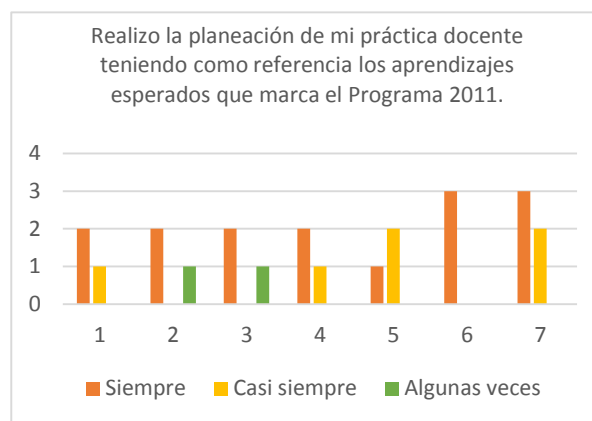
De los 6, maestros que “casi siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, 3, si pertenecen al programa de Carrera Magisterial y 3, no.

De los 2, maestros que “algunas veces” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica, no pertenecen al programa de Carrera Magisterial.

Los maestros que participan en el Programa de Carrera Magisterial muestran mayor interés en una planeación basada en Indicadores de Logro Nacional, que aquellos que no participan.

Respecto al Grado Escolar que actualmente enseña, se obtuvieron los siguientes resultados:

		Grado escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los aprendizajes esperados que marca el Programa 2011.	Siempre	2	2	2	2	1	3	3
	Casi siempre	1	0	0	1	2	0	2
	Algunas veces	0	1	1	0	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



Los maestros de Primer Grado, 2, reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica y 1, “casi siempre”.

Los maestros de Segundo Grado, 2, reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica y 1, “algunas veces”.

Los maestros de Tercer Grado, 2, reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica y 1, “algunas veces”.

Los maestros de Cuarto Grado, 2, reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica y 1, “casi siempre”.

Los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica y 2, “casi siempre”.

Los maestros de Sexto Grado, los 3 reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica.

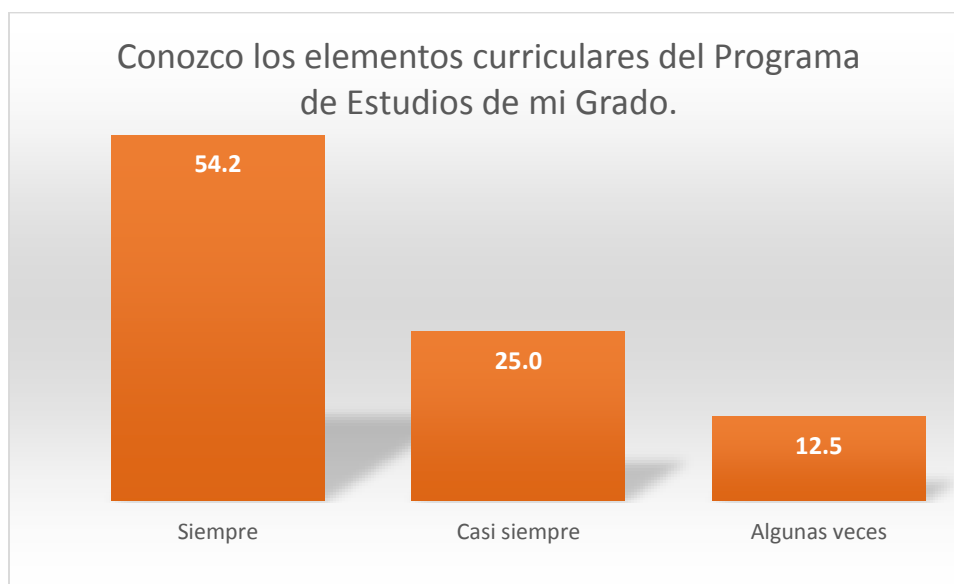
Los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 3, reportan que “siempre” consideran los aprendizajes esperados que marca el Programa de Estudios 2011 para realizar su planeación didáctica y 2, “casi siempre”.

Los maestros que atienden los grupos de Sexto Grado y los maestros de Apoyo a la Educación son quienes mayormente reconocen la importancia de contar con parámetros nacionales, los aprendizajes esperados, que orientes su quehacer docente.

INDICADOR 2

Conozco los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	13	54,2	59,1	59,1
	Casi siempre	6	25,0	27,3	86,4
	Algunas veces	3	12,5	13,6	100,0
	Total	22	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	8,3		
Total		24	100,0		



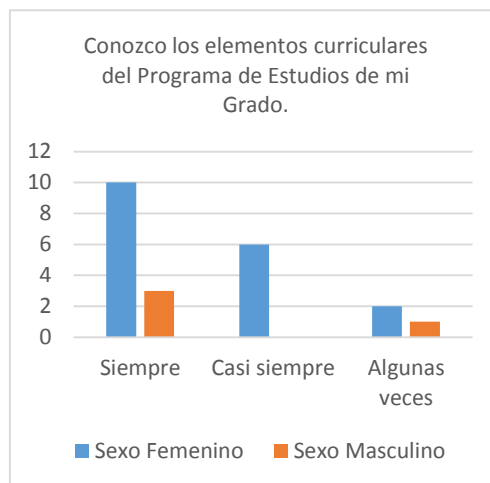
Son 13, maestros que reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre”, lo que representa el 54.2 %; 6, docentes en un nivel de “casi siempre”, que representa el 25 %; 3, maestros reportan “algunas veces”, que equivale al 12.3 %; hay dos maestros que no contestaron este indicador, cuyo porcentaje es del 8.3 %. Ningún

maestro reporta que “casi nunca” o “nunca” conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado.

Poco más de la mitad de maestros conoce los elementos curriculares de los Programas de Estudio, pero un 45% que lo desconoce o lo conoce parcialmente, se infiere la necesidad de actualización respecto a este tema, pues la planeación de aula se basa en estos elementos.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Conozco los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado.	Siempre	10	3
	Casi siempre	6	0
	Algunas veces	2	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

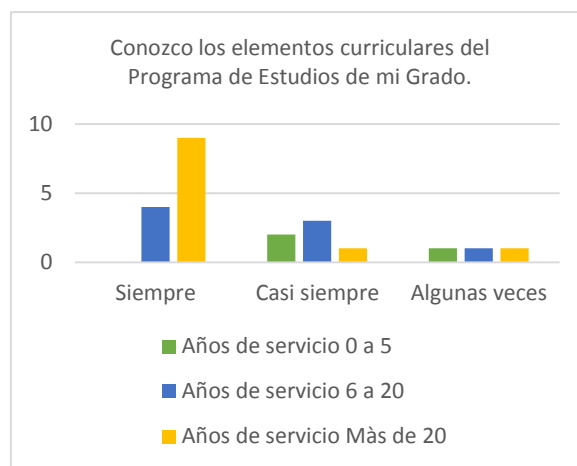


De los 13 maestros que reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre”, 10, son del género femenino y 3, del género masculino; los seis que consideran que realizan este indicador “casi siempre”, son del género femenino; de los tres que expresan que realizan este indicador “algunas veces”, dos son del género femenino y uno del género masculino.

Para este indicador, el factor de género se inclina a que las mujeres son quienes más reportan el conocimiento de los elementos curriculares.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Conozco los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado.	Siempre	0	4	9
	Casi siempre	2	3	1
	Algunas veces	1	1	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 13, maestros que reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre”, 4, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 6, maestros que reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “casi siempre”, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

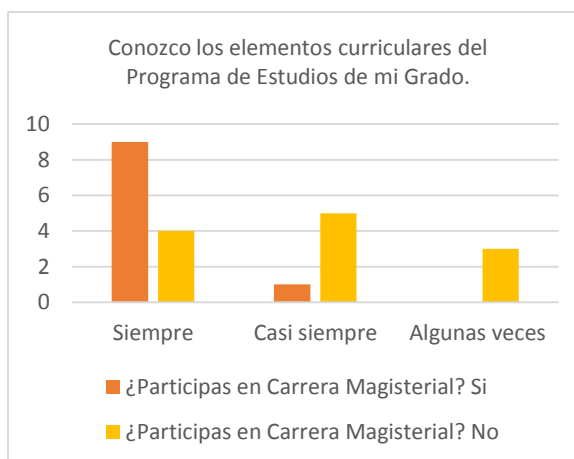
De los 3, maestros que reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “algunas veces”, 1,

está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros con más años de servicio son quienes indican que conocen los elementos curriculares, se infiere un compromiso mayor donde pondera la experiencia.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Conozco los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado.	Siempre	9	4
	Casi siempre	1	5
	Algunas veces	0	3
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 13, maestros reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre”, 9, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 4, no.

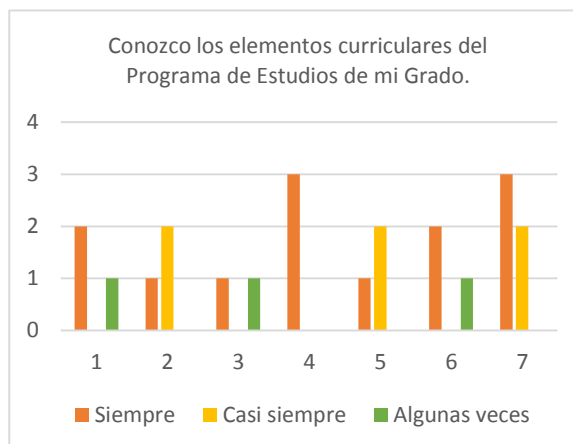
De los 6, maestros reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “casi siempre”, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial y 5, no.

De los 3, maestros que reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “algunas veces”, no participan en el Programa de Carrera Magisterial.

Los maestros que participan en el Programa de Carrera Magisterial son quienes más reportan que conocen los elementos curriculares del Programa vigente, se infiere que al estar constantemente actualizándose se dan cuenta de la importancia de estos elementos para planear sus clases.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña, son:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Conozco los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado.	Siempre	2	1	1	3	1	2	3
	Casi siempre	0	2	0	0	2	0	2
	Algunas veces	1	0	1	0	0	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre” y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que conoce los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre” y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 1, reporta que conoce los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Cuarto Grado, los 3 reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que conoce los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre” y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre” y 1, “algunas veces”.

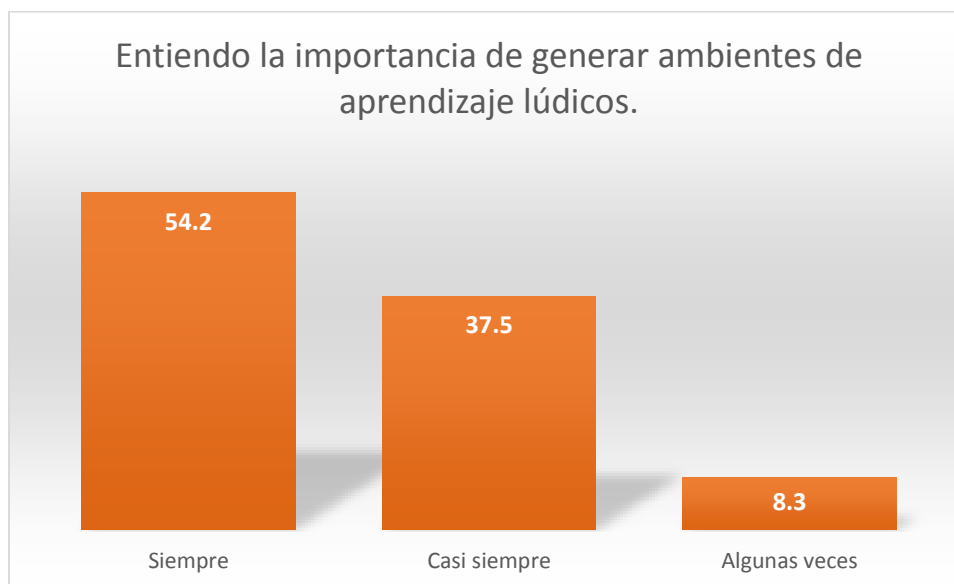
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 3, reportan que conocen los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado con un nivel de frecuencia de “siempre” y 2, “casi siempre”.

El compromiso de conocer los elementos del programa se observa en la totalidad de los maestros que atienden un grupo de Cuarto Grado.

INDICADOR 3

Entiendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	13	54,2	54,2	54,2
	Casi siempre	9	37,5	37,5	91,7
	Algunas veces	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



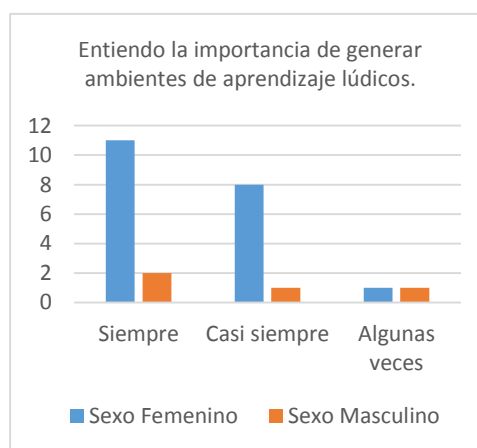
Hay 13, docentes que expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, y corresponde al 54.2 %; 9, consideran que “casi siempre” lo hacen, y corresponde al 37.5 %; 2, docentes consideran que “algunas veces”, esto corresponde al 8.3 %, y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

El 54% de los docentes tienen claro que un ambiente de aprendizaje que se basa en situaciones lúdicas propicia en los alumnos beneficios como la participación

espontaneas, el interés de participar y cooperar, la apropiación del conocimiento, de hábitos y habilidades, la movilización de saberes de una forma divertida, etc. Pero existe un 45% de docentes que no compagina en considerar la importancia de este factor. Son varios factores que influyen en la toma de decisiones, de los que se puede mencionar, la falta de experiencia en el conocimiento y manejo de estrategias lúdicas, la carencia de materiales, falta de tiempo y espacios, etc. De ello la importancia de proponer hacer llegar a los docentes información de actividades lúdicas, a la vez de propiciar espacios para intercambio de experiencias.

En relación al género, en esta variable se puede observar, que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Entiendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos.	Siempre	11	2
	Casi siempre	8	1
	Algunas veces	1	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

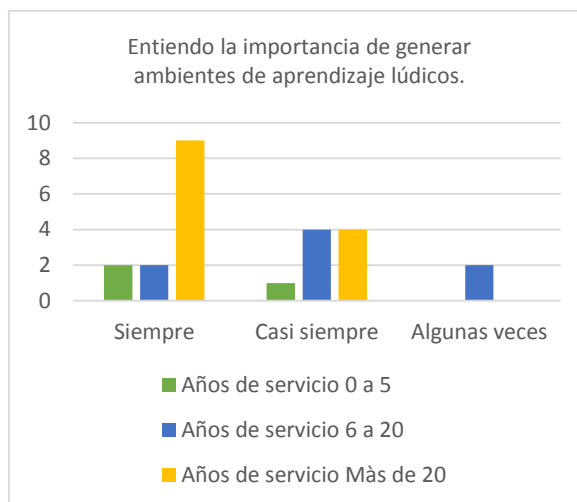


De los 13, docentes que expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 11, son de género femenino y 2, de género masculino, de los 9, que indican que “casi siempre” realizan este indicador, 8, son de género femenino y 1, de género masculino, de los dos que consideran que “algunas veces” realizan este indicador, uno es de género femenino y uno de género masculino.

Son las mujeres quienes en mayor número se inclinan por reconocer que actividades lúdicas favorecen los procesos de aprendizaje del alumno.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Entiendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos.	Siempre	2	2	9
	Casi siempre	1	4	4
	Algunas veces	0	2	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 13, docentes que expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 2, están en el rango de 0 a 5 años de servicio, 2, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

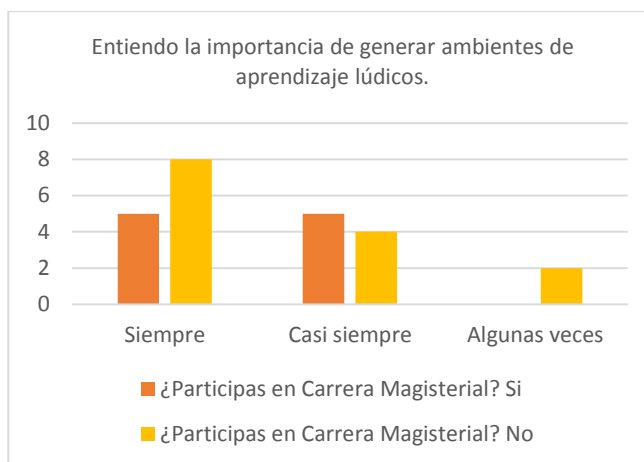
De los 9, docentes que expresan que “casi siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 1, está en el rango de 0 a 5 años de servicio, 4, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 4, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 2, docentes que expresan que “algunas veces” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, están en el rango de 6 a 20 años de servicio.

Son más los maestros con más años de servicio quienes valoran la importancia de incluir en la planeación actividades lúdicas, se infiere que la experiencia permite retomar estrategias funcionales como es el caso de las actividades lúdicas.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Entiendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos.	Siempre	5	8
	Casi siempre	5	4
	Algunas veces	0	2
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 13, docentes que expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 5, participan en carrera magisterial y 8, no.

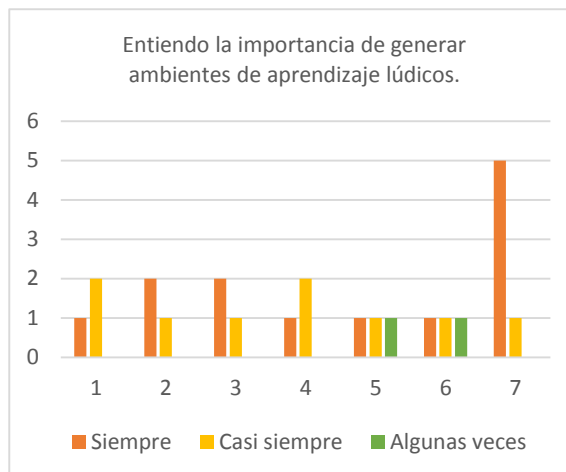
De los 9, docentes que expresan que “casi siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 5, participan en carrera magisterial y 4, no.

De los 2, docentes que expresan que “algunas veces” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, no participan en carrera magisterial.

Los maestros que no participan en el Programa de Carrera Magisterial son los que en mayor número están de acuerdo con este indicador.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña, son:

		Grado escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Entiendo la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos.	Siempre	1	2	2	1	1	1	5
	Casi siempre	2	1	1	2	1	1	1
	Algunas veces	0	0	0	0	1	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



Los docentes de Primer Grado, 1, expresa que “siempre” entiende la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos y 2, “casi siempre”.

Los docentes de Segundo Grado, 2, expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos y 1, “casi siempre”.

Los docentes de Tercer Grado, 2, expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos y 1, “casi siempre”.

Los docentes de Cuarto Grado, 1, expresa que “siempre” entiende la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos y 2, “casi siempre”.

Los docentes de Quinto Grado, 1, expresa que “siempre” entiende la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

Los docentes de Sexto Grado, 1, expresa que “siempre” entiende la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

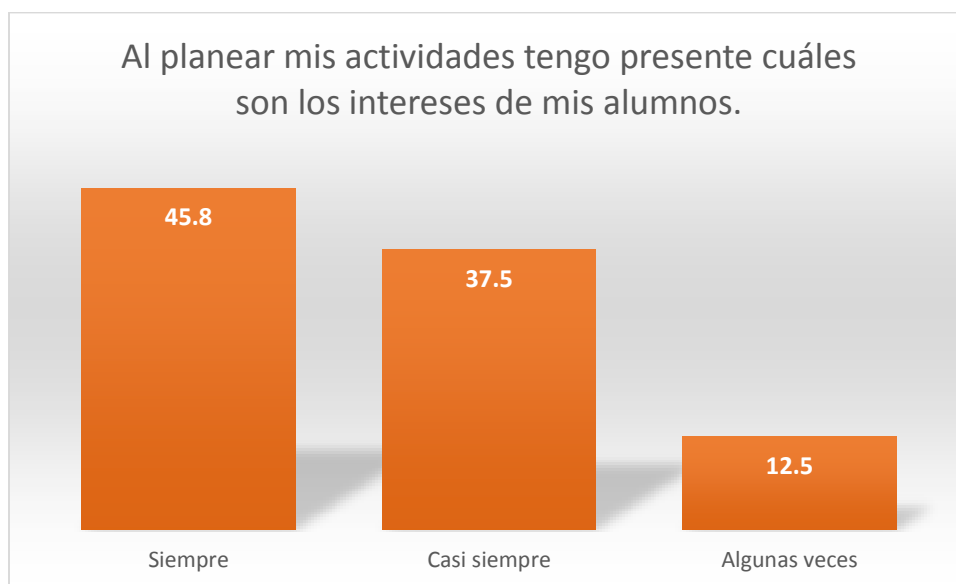
Los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico-Pedagógico y de USAER), 5, expresan que “siempre” entienden la importancia de generar ambientes de aprendizaje lúdicos, 1, “casi siempre”.

Los maestros de Apoyo a la Educación, en un número mayor, comparten esta inquietud de considerar en la planeación actividades lúdicas que permitan al alumno adquirir los conocimientos de una forma divertida.

INDICADOR 4

Al planear mis actividades tengo presente cuáles son los intereses de mis alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	11	45,8	47,8	47,8
	Casi siempre	9	37,5	39,1	87,0
	Algunas veces	3	12,5	13,0	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		

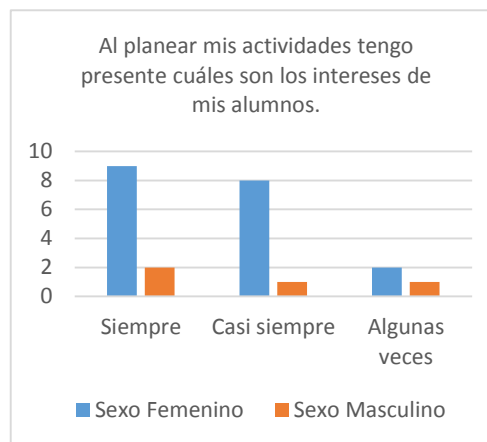


Hay 11, docentes que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades, que equivale al 45.8 %; 9, docentes contestan que es “casi siempre”, que equivale al 37.5 %; 3, docentes consideran que “algunas veces”, lo que equivale al 12.5 %; un maestro no contestó este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

Cada grupo, cada alumno, tiene sus ritmos y estilos particulares de aprendizaje, aunado a las características psicológicas, sociales, etc. propias de la edad de los alumnos, son elementos importantes que debe considerar el maestro para proponer las actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, sin embargo se observa que más de la mitad de los maestros no considera estos elementos para planear su clase, o los considera parcialmente, se observa la necesidad de una actualización de estos elementos.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Al planear mis actividades tengo presente cuáles son los intereses de mis alumnos.	Siempre	9	2
	Casi siempre	8	1
	Algunas veces	2	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



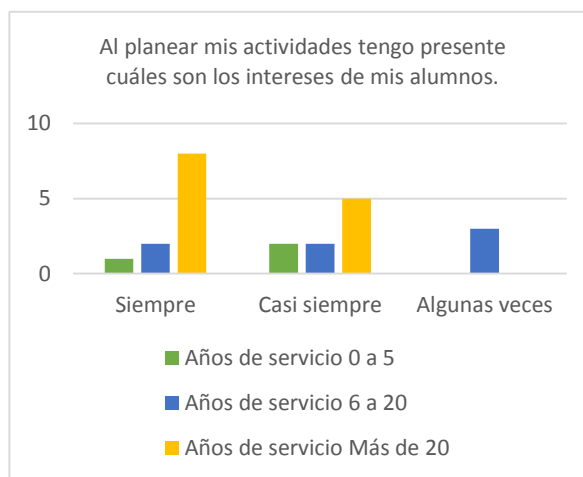
De los 11, Docentes que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades, 9, son del género femenino y 2, del género masculino; de los 9 docentes que consideran que “casi siempre” realizan este indicador 8, son del género femenino y 1, del género masculino y de los 3, docentes que expresan que “algunas veces” lo realizan, dos son mujeres y uno es hombre.

El factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda entre hombre y mujer es desproporcional y el universo

de la población es pequeña. Aun así se aprecia que el género femenino es quien más atiende este factor para su planeación.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Al planear mis actividades tengo presente cuáles son los intereses de mis alumnos.	Siempre	1	2	8
	Casi siempre	2	2	5
	Algunas veces	0	3	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 11, Docentes que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades, 1, está en el rango de 0 a 5 años de servicio, 2, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 8, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 9, maestros que consideran que “casi siempre” realizan este indicador, 2, son de un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, de 6 a 20 años de servicio y 5, de más de 20 años de servicio.

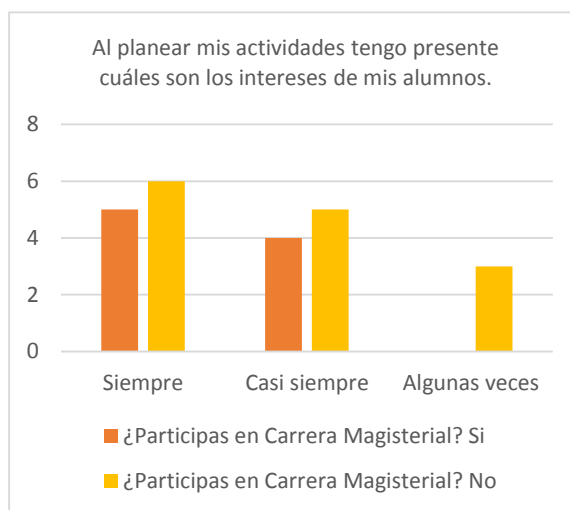
De los 3, maestros que exponen una frecuencia de que “algunas veces” realizan este indicador están en el rango de 6 a 20 años de servicio.

Se puede observar que los maestros de más de 20 años de servicio, proporcionalmente, son los que más se inclinan por considerar los intereses y

necesidades del alumno al proponer las actividades que permitan el logro de los aprendizajes esperados.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Al planear mis actividades tengo presente cuáles son los intereses de mis alumnos.	Siempre	5	6
	Casi siempre	4	5
	Algunas veces	0	3
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 11, docentes que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades, 5, participan de Carrera Magisterial y 6, no.

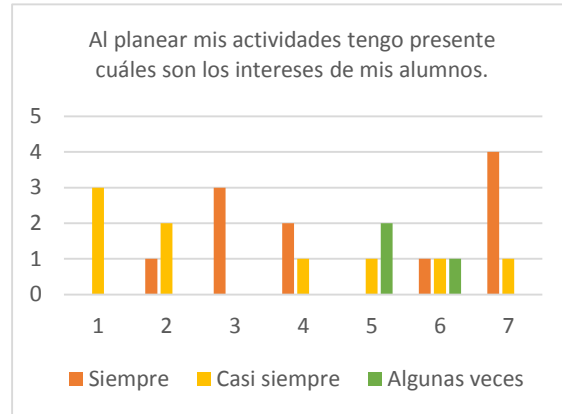
De los 9, docentes consideran que “casi siempre” realizan este indicador siendo que 4, están en el programa de Carrera Magisterial y 5, no.

Los 3, maestros que consideran que “algunas veces” lo realizan no participan en Carrera Magisterial.

Que un maestro participe en el programa de Carrera Magisterial no es un factor determinante en este indicador.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña, son:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Al planear mis actividades tengo presente cuáles son los intereses de mis alumnos.	Siempre	0	1	3	2	0	1	4
	Casi siempre	3	2	0	1	1	1	1
	Algunas veces	0	0	0	0	2	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, los 3, reportan que “casi siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, los 3, reportan que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades.

De los maestros de Cuarto Grado, 2, reportan que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que “casi siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades y 2, maestros lo realizan “algunas veces”.

De los maestros de Sexto Grado, 1, reporta que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades, 1, maestro considera que este indicador lo lleva a cabo “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

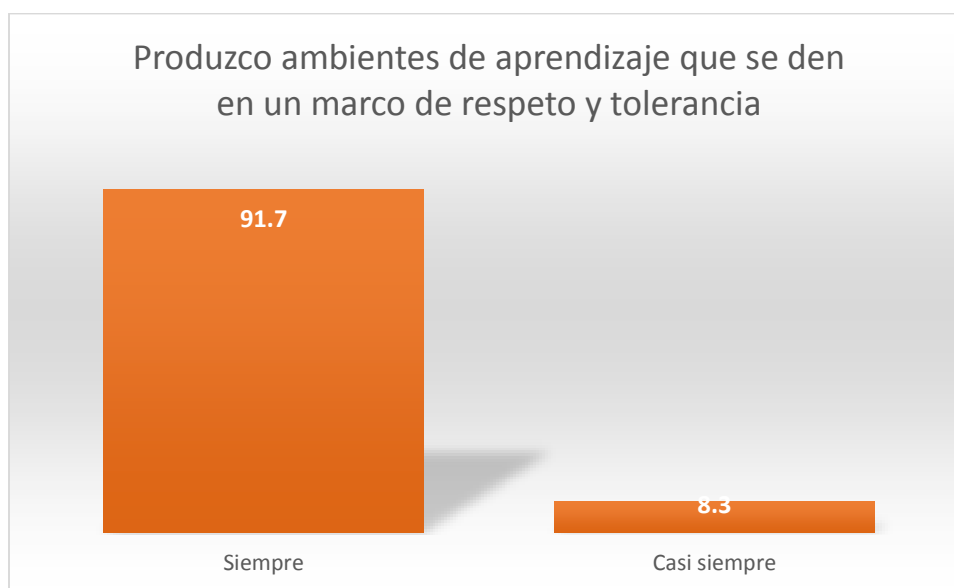
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico-Pedagógico y de USAER), 4, reportan que “siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades y 1, “casi siempre”.

De acuerdo al Grado escolar, se observan variar posturas siendo relevante que los maestros que atienden el 3er. Grado consideren prioritario basar las propuesta de actividades en función de los intereses de sus alumnos.

INDICADOR 5

Produzco ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	22	91,7	91,7	91,7
	Casi siempre	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

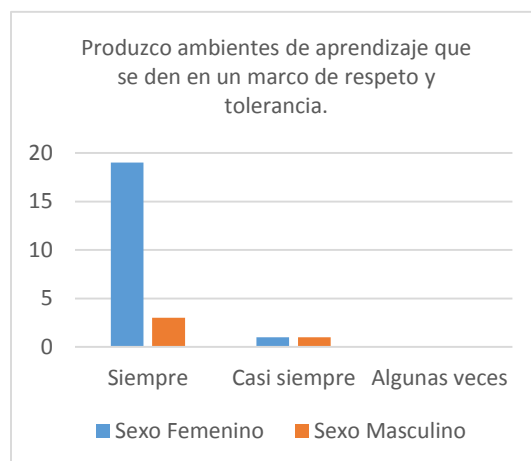


De los 22, docentes que expresan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia, representa el 91.7 %; 2, docentes expresan que “casi siempre” lo hacen, lo que representa el 8.3 %; y el grado de frecuencia de “nunca”, “casi nunca” y “algunas veces” no fueron considerados.

Los maestros coinciden en considerar la formación de hábitos, en este caso el respeto y la tolerancia, en la formación integral del alumno, como un principio para convivencia, donde impere la democracia y la armonía.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Produzco ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.	Siempre	19	3
	Casi siempre	1	1
	Algunas veces	0	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

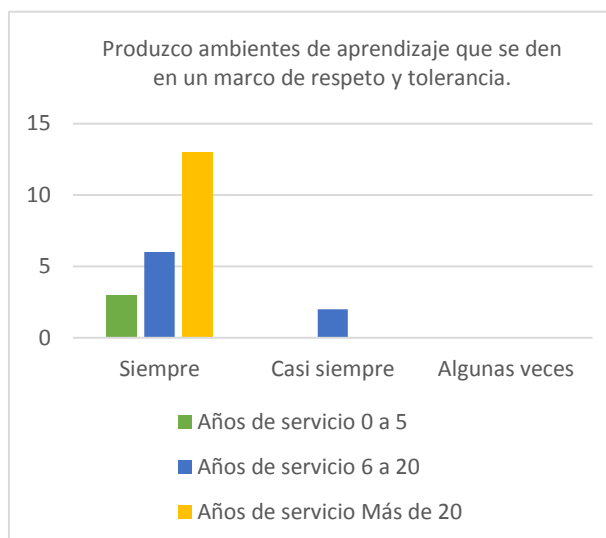


De los 22, docentes que expresan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia, 19, son mujeres y 3, hombres; respecto a la frecuencia de “casi siempre” de los dos docentes uno es mujer y uno es hombre.

El factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda entre hombre y mujer es desproporcional y el universo de la población es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Produzco ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.	Siempre	3	6	13
	Casi siempre	0	2	0
	Algunas veces	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



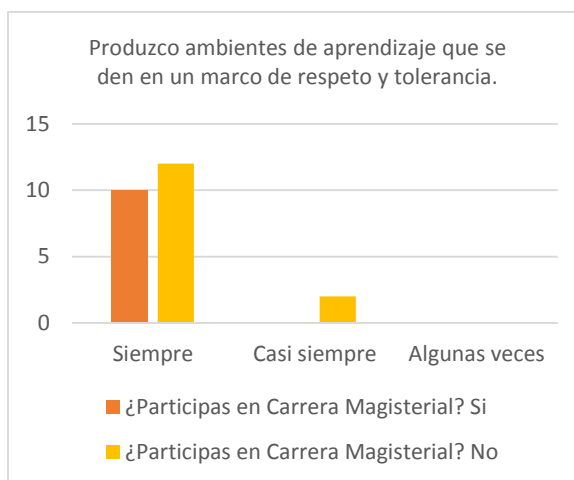
De los 22 docentes que expresan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia, 3, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 6, en un rango de 6 a 20 años de servicio y 13, con más de 20 años de servicio.

2 docentes manifiestan que “casi siempre” realizan este indicador, en un rango de 6 a 20 años de servicio.

Se puede observar que los maestros de 0 a 5 años de servicio y los de más de 20 años de servicio son los que mayormente consideran la importancia de un trabajo escolar en un ambiente de respeto y tolerancia.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Produzco ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.	Siempre	10	12
	Casi siempre	0	2
	Algunas veces	0	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

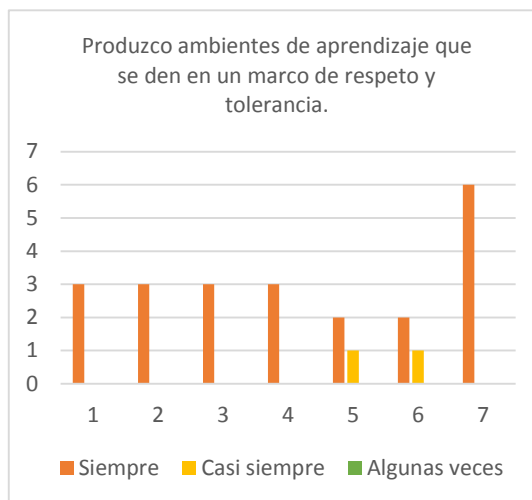


De los 22 docentes que expresan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia, 10, están en el programa de Carrera Magisterial y 12, no; 2 maestros consideran que “casi siempre” llevan a cabo este indicador y no participan de Carrera Magisterial.

Los maestros que participan en el Programa de Carrera Magisterial, en su totalidad coinciden en la importancia de fomentar, en el marco de convivencia, el respeto a la persona y a su forma de pensar, a partir de mostrar tolerancia a las diferencias.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña, son:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Produzco ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.	Siempre	3	3	3	3	2	2	6
	Casi siempre	0	0	0	0	1	1	0
	Algunas veces	0	0	0	0	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, los 3, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.

De los maestros de Segundo Grado, los 3, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.

De los maestros de Tercero Grado, los 3, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.

De los maestros de Cuarto Grado, los 3, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.

De los maestros de Quinto Grado, 2, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia y 1, que “casi siempre”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia y 1, que “casi siempre”.

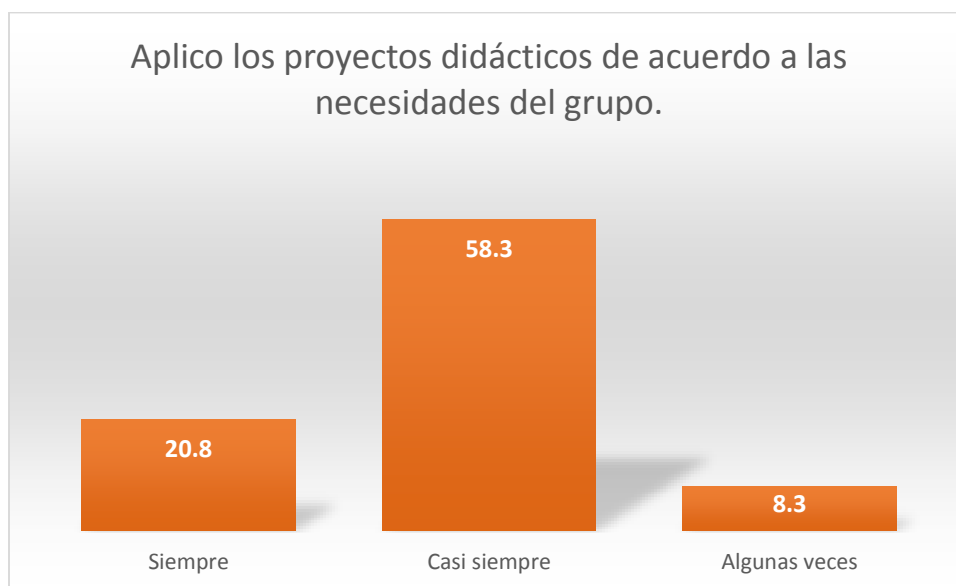
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), los 6, reportan que “siempre” producen ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto y tolerancia.

Existe una marcada tendencia de los docentes donde externan el compromiso de fomentar el respeto y la tolerancia entre la comunidad escolar, independientemente del grado que atienden.

INDICADOR 6

Aplico los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	5	20,8	23,8	23,8
	Casi siempre	14	58,3	66,7	90,5
	Algunas veces	2	8,3	9,5	100,0
	Total	21	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	12,5		
Total		24	100,0		

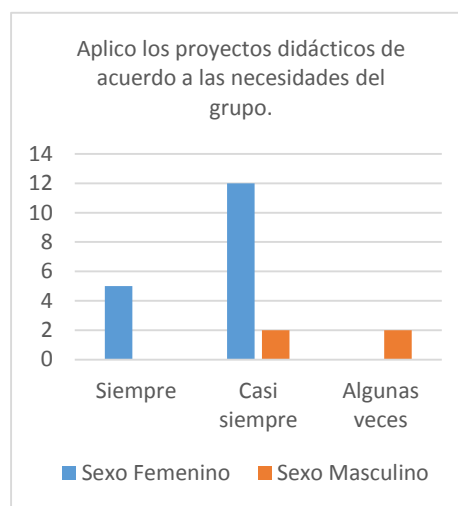


Hay 5, maestros que reportan que “siempre” aplican los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo, lo que representa el 20.8 %; 14, maestros “casi siempre” lo hacen, lo que representa un 58.3 %; 2, maestros los aplican “algunas veces”, lo que representa el 8.3 %; 3, maestros no contestaron este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

Los Programas de Estudio vigentes, de acuerdo con la asignatura, presentan una propuesta metodológica, que no necesariamente son proyectos didácticos, es decir los proyectos didácticos no están en función de las necesidades del alumno sino en función de las características de cada asignatura y su organización curricular, se retoma la importancia de que los docentes tengan el conocimiento y manejo de los elementos del programa, a partir de diversas estrategias, como son espacios de retroalimentación en las Juntas de Consejo Técnico, cursos de actualización, entre otros.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Aplico los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.	Siempre	5	0
	Casi siempre	12	2
	Algunas veces	0	2
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

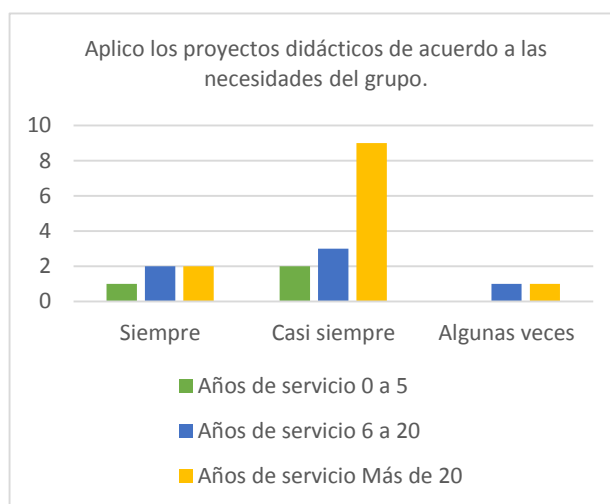


De los 5, maestros que reportan que “siempre” aplican los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo todos son del género femenino, de 14, que reportan que “casi siempre” realizan este indicador, 12, son del género femenino y 2, del género masculino, y los 2 que consideran que “algunas veces” lo llevan a cabo, son del género masculino.

Hay una tendencia del género femenino a la planeación por proyectos en función del alumno, que se traduce en un conocimiento parcial de la propuesta metodológica de los Programas de Estudio vigentes.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Aplico los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.	Siempre	1	2	2
	Casi siempre	2	3	9
	Algunas veces	0	1	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 5, maestros que reportan que “siempre” aplican los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo, 1, está en el rango de 0 a 5 años de servicio, 2, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 2, en el rango de más de 20 años de servicio.

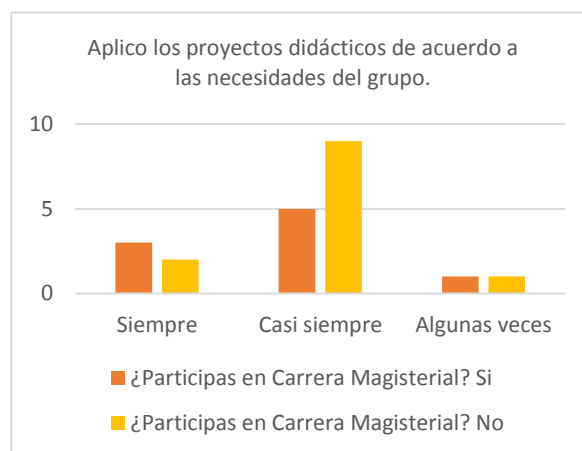
De 14, que reportan que “casi siempre” realizan este indicador, 2, está en el rango de 0 a 5 años de servicio, 3, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

Y los dos docentes que consideran que “algunas veces” lo llevan a cabo, 1, en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

Se puede observar para este indicador que los años de servicio es un factor que incide levemente en la tendencia a relacionar los proyectos didácticos como una propuesta metodológica en función del alumno y no en función de las sugerencias que marca el programa.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Aplico los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.	Siempre	3	2
	Casi siempre	5	9
	Algunas veces	1	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 5, maestros que reportan que “siempre” aplican los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo, 3, participan en Carrera Magisterial y 2, no.

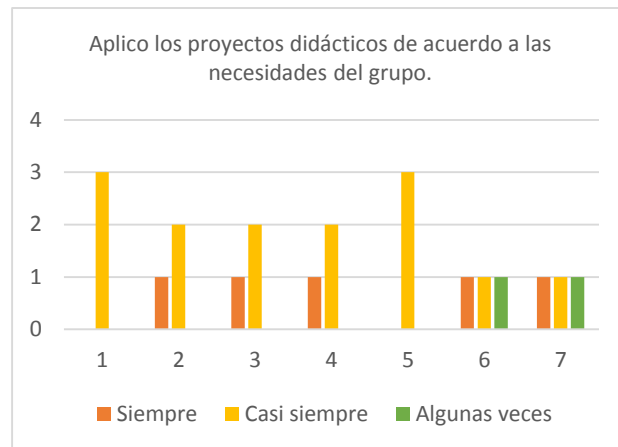
De 14, que reportan que “casi siempre” realizan este indicador, 5, participan en Carrera Magisterial y 9, no.

Y los dos docentes que consideran que “algunas veces” lo llevan a cabo, 1, participa en Carrera Magisterial y 1, no.

Que un maestro participe en el programa de Carrera Magisterial no es un factor determinante en este indicador.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Aplico los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.	Siempre	0	1	1	1	0	1	1
	Casi siempre	3	2	2	2	3	1	1
	Algunas veces	0	0	0	0	0	1	1
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, los 3, reportan que “casi siempre” aplican los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que “siempre” aplica los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 1, reporta que “siempre” aplica los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, reporta que “siempre” aplica los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, los 3, reportan que “casi siempre” aplican los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo.

De los maestros de Sexto Grado, 1, reporta que “siempre” aplica los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo, 1, que este indicador lo lleva a cabo “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

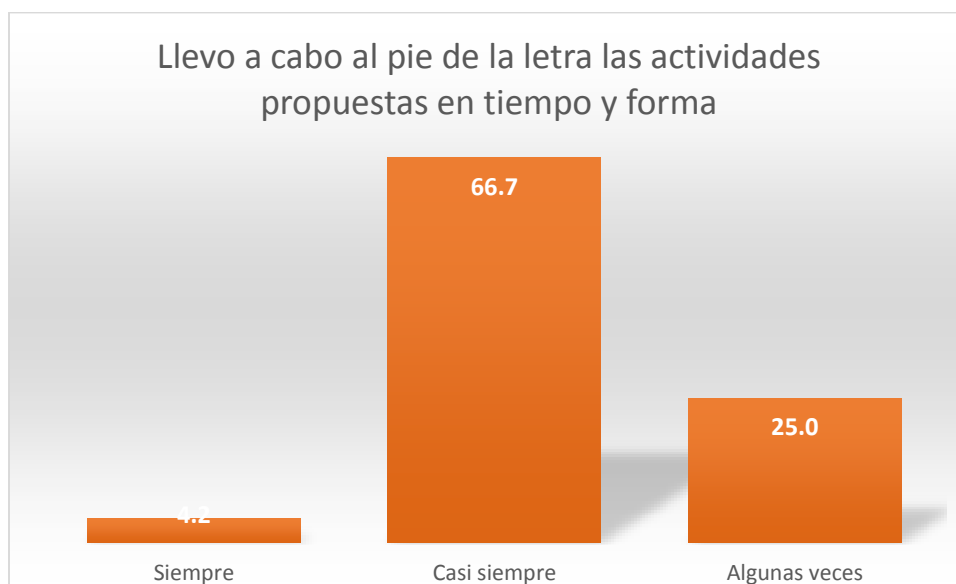
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 1, reporta que “siempre” aplica los proyectos didácticos de acuerdo a las necesidades del grupo, 1, que este indicador lo lleva a cabo “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

Para los maestros que atienden los Grados de Primero y Quinto, las necesidades del grupo no es el factor determinante para aplicar los proyectos didácticos, de los docentes que atienden los demás Grados las opiniones se diversifican.

INDICADOR 7

Llevo a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	1	4,2	4,3	4,3
	Casi siempre	16	66,7	69,6	73,9
	Algunas veces	6	25,0	26,1	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		

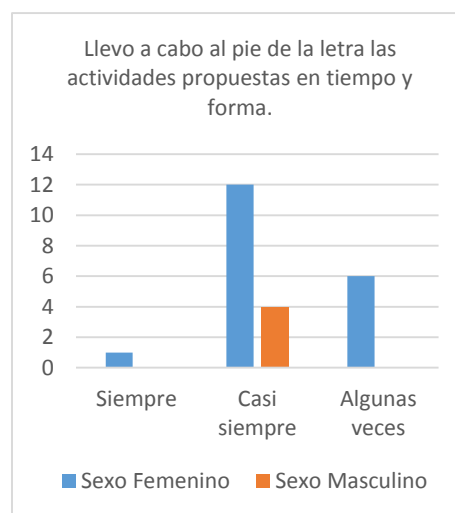


Un maestro “siempre” lleva a cabo al pie de la letra, las actividades propuestas en tiempo y forma, lo que representa el 4.2 %; 16, maestros consideran que “casi siempre” lo hacen, lo que representa el 66.7 %; 6, maestros reportan que “algunas veces”, lo que corresponde con el 25 %; un maestro no contestó este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

Realizar las actividades considerando la flexibilidad de la planeación es importante pues permite las adecuaciones necesarias de acuerdo a la respuesta que va dando del grupo y el contexto particular de ese momento, cuando se proponen actividades rígidas tratando de cumplir un tiempo no siempre se respetan los ritmos de trabajo del alumno.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Llevo a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma.	Siempre	1	0
	Casi siempre	12	4
	Algunas veces	6	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



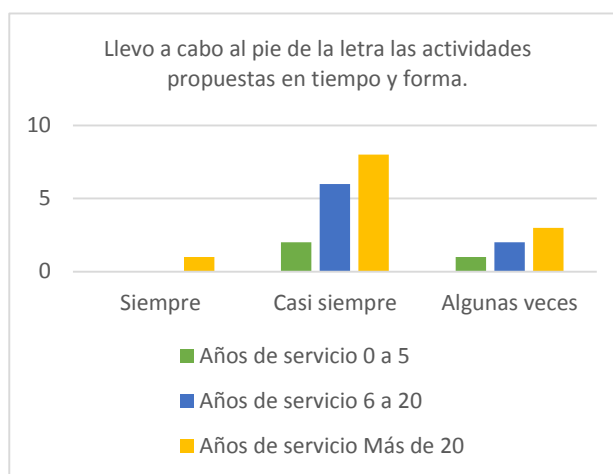
Un maestro “siempre” lleva a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma y es del género femenino; de los 16, que reportan que “casi siempre” realizan este indicador, 12, son del género femenino y 4, son del género masculino; de los 6, maestros que consideran que “algunas veces” lo realizan son del género femenino.

Se observa que los maestros coinciden en considerar la flexibilidad para llevar a cabo las actividades propuestas en la planeación, las maestras tienen diferentes opiniones; es de género femenino el docente que expresa inflexibilidad de su planeación, apegándose más a cumplir un trámite administrativo que la utilización

de la planeación como instrumento de organización de sus actividades en función de la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Llevo a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma.	Siempre	0	0	1
	Casi siempre	2	6	8
	Algunas veces	1	2	3
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



Un maestro “siempre” lleva a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma, y está en el rango de más de 20 años de servicio.

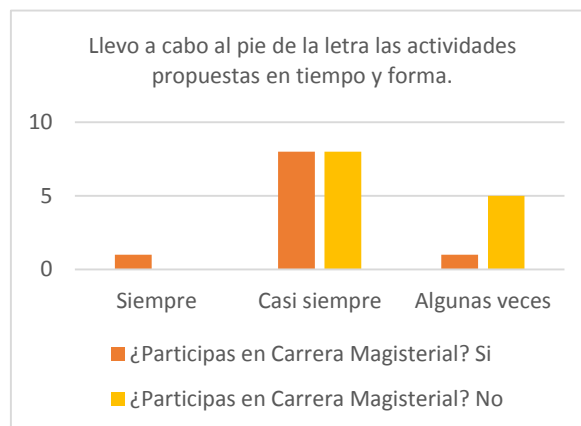
De los 16, maestros que consideran que “casi siempre” realizan este indicador, 2, son de un rango de 0 a 5 años de servicio, 6, son de un rango de 6 a 20 años de servicio y 8, de más de 20 años de servicio.

De los 6, maestros que exponen una frecuencia de que “algunas veces” realizan este indicador, 1, está un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, son de un rango de 6 a 20 años de servicio y 3, de más de 20 años de servicio.

Los maestros con menos años de servicio son más sensibles a reconocer las bondades de la flexibilidad en su planeación.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Llevo a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma.	Siempre	1	0
	Casi siempre	8	8
	Algunas veces	1	5
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



Del maestro que “siempre” lleva a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma, si participa en Carrera Magisterial.

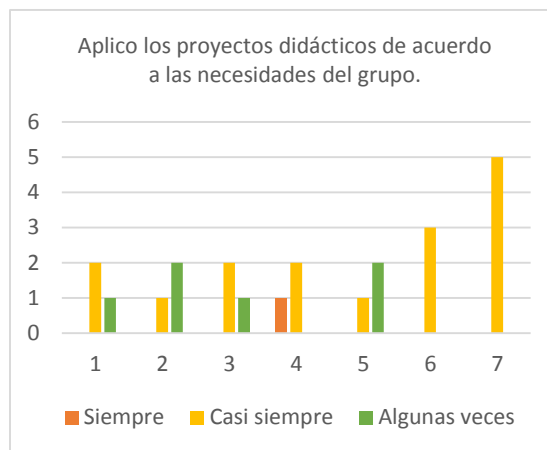
De los 16, maestros que consideran que “casi siempre” realizan este indicador, 8, están en el programa de Carrera Magisterial y 8, no.

De los 6 maestros que exponen una frecuencia de que “algunas veces” realizan este indicador, 1, si participa en Carrera Magisterial y 5, no.

Al participar en el Programa de Carrera Magisterial, los maestros se comprometen a una actualización permanente, formal e informal, esperándose de ellos emitir una postura a favor de las características de una planeación flexible, en este caso particular, un maestro que participa en Carrera Magisterial muestra una tendencia tradicionalista. Y son los maestros que no participan en este programa quienes más se inclinan por la flexibilidad.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Llevo a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en tiempo y forma.	Siempre	0	0	0	1	0	0	0
	Casi siempre	2	1	2	2	1	3	5
	Algunas veces	1	2	1	0	2	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, reportan que “casi siempre” llevan a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que “casi siempre” lleva a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma, y 2, “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, reportan que “casi siempre” llevan a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, reporta que “siempre” lleva a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma y 2, “algunas veces”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que “casi siempre” lleva a cabo al pie de la letra las actividades propuestas en su planeación, en tiempo y forma, y 2, “algunas veces”.

De los maestros de Sexto Grado, 3, reportan que “casi siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades.

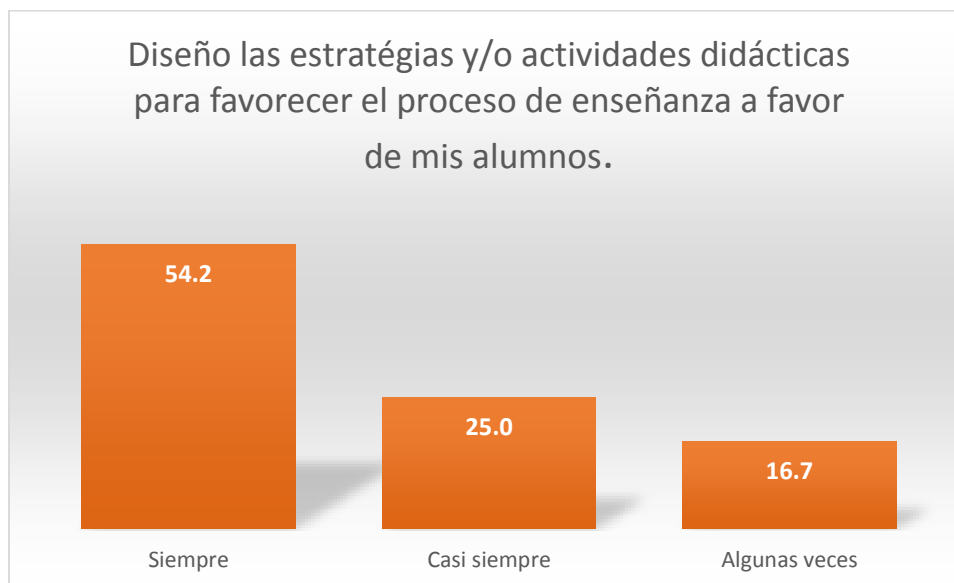
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 5, reportan que “casi siempre” tienen presente cuáles son los intereses de sus alumnos al planear las actividades.

El maestro que considera la rigidez de las actividades, es responsable de un grupo de Cuarto Grado. Los maestros que consideran la maleabilidad de la planeación atienden los Grados de Primero, Segundo, Tercero y Quinto.

INDICADOR 8

Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	13	54,2	56,5	56,5
	Casi siempre	6	25,0	26,1	82,6
	Algunas veces	4	16,7	17,4	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		



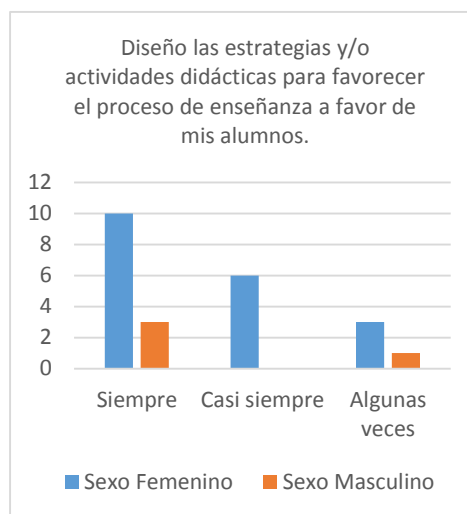
Son 13, maestros que reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, lo que representa el 54.2 %; 6, maestros indican que “casi siempre” lo hacen, que corresponde al 25 %; 4, maestros lo realizan “algunas veces”, esto es el 16.7%; un

docente no contestó y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

Los Programas de Estudios 2011, Educación Básica, marcan la incidencia en priorizar en el proceso, el aprendizaje sobre la enseñanza, se observa que los maestros en su mayoría consideran su función como promotores de una enseñanza, cuando debiera ser en función de que el alumno sea guiado a promover su aprendizaje.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos.	Siempre	10	3
	Casi siempre	6	0
	Algunas veces	3	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

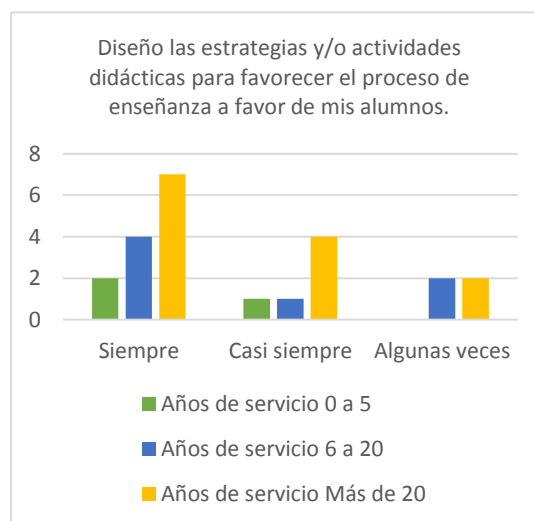


De los 13, maestros que reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 10, son de género femenino y 3, de género masculino; de los 6, maestros que expresan que “casi siempre” llevan a cabo este indicador son de género femenino y de los 4, maestros que expresan que lo realizan “algunas veces”, 3, son de género femenino y 1, de género masculino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos.	Siempre	2	4	7
	Casi siempre	1	1	4
	Algunas veces	0	2	2
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 13, maestros que reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 4, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 6, maestros que reportan que “casi siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 4, en el rango de más de 20 años de servicio.

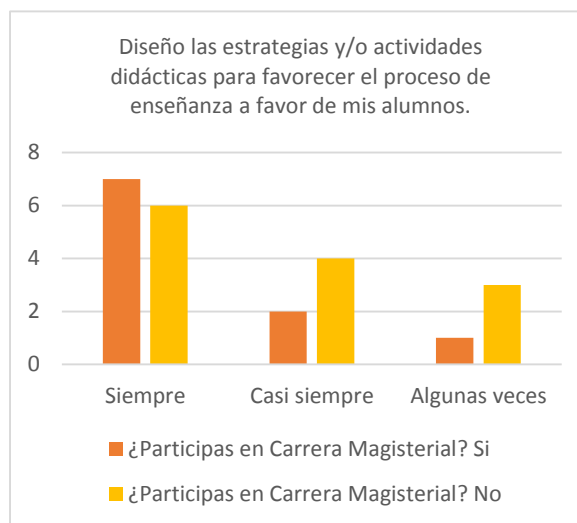
De los 4, maestros que reportan que “algunas veces” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus

alumnos, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 2, en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros con más años de servicio tienden a diversificar sus opiniones, pero aun así, se inclinan a priorizar la enseñanza sobre el aprendizaje, situación que se realiza con los Programas de Estudio anteriores, y que prevalece en la planeación actual, por ello la importancia de considerar un análisis de la práctica docente y su instrumento de organización.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos.	Siempre	7	6
	Casi siempre	2	4
	Algunas veces	1	3
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 13, maestros que reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 7, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 6, no.

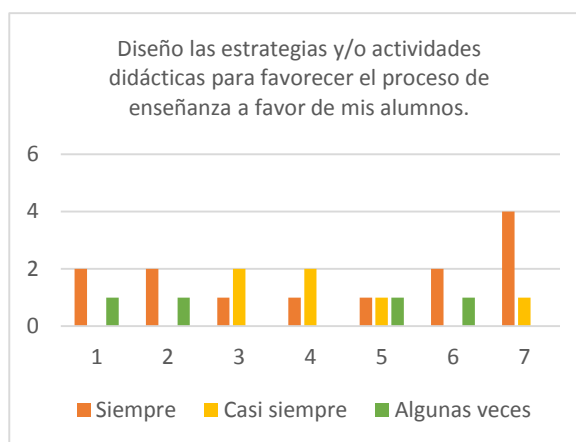
De los 6, maestros que reportan que “casi siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 2, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 4, no.

De los 4, maestros que reportan que “algunas veces” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial y 3, no.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Diseño las estrategias y/o actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de mis alumnos.	Siempre	2	2	1	1	1	2	4
	Casi siempre	0	0	2	2	1	0	1
	Algunas veces	1	1	0	0	1	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos y 1, que “algunas veces”.

De los maestros de Segundo Grado, 2, reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos y 1, que “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 1, reporta que “siempre” diseña sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, reporta que “siempre” diseña sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que “siempre” diseña sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos, 1, realiza este indicador “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos y 1, “algunas veces”.

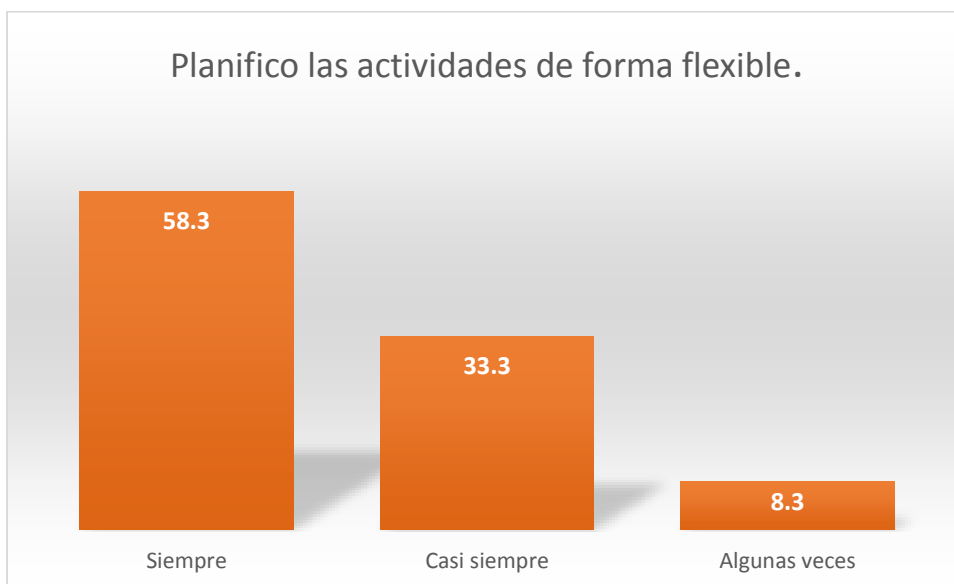
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, reportan que “siempre” diseñan sus estrategias y actividades didácticas para favorecer el proceso de enseñanza a favor de sus alumnos y 1 “casi siempre”.

Los maestros de Apoyo a la Educación, presentan mayor inclinación a considerar la enseñanza como elemento central del proceso, siendo que la prioridad es el aprendizaje de los alumnos.

INDICADOR 9

Planifico las actividades de forma flexible.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	14	58,3	58,3	58,3
	Casi siempre	8	33,3	33,3	91,7
	Algunas veces	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

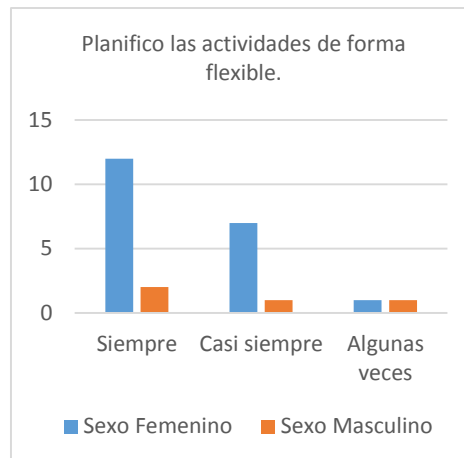


Hay 14, docentes que refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible, lo que representa un 58.3 %; 8, refieren que lo planifican “casi siempre”, lo que representa un 33.3 %; 2, refieren que lo realizan “algunas veces”, lo que representa el 8.3 %; el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

El mayor porcentaje de maestros toman en cuenta la flexibilidad como una característica positiva para la planeación, siendo importante considerar que el grupo es quien direcciona el quehacer docente.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Planifico las actividades de forma flexible.	Siempre	12	2
	Casi siempre	7	1
	Algunas veces	1	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

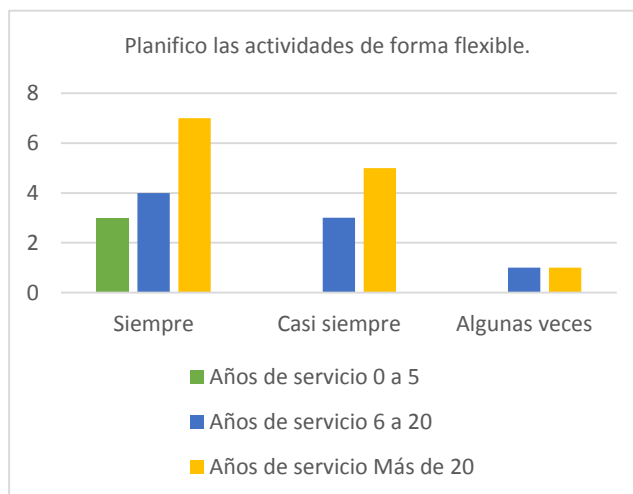


De los 14, docentes que refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible 12, son de género femenino y 2, de género masculino; de los 8, docentes que expresan que “casi siempre” realizan este indicador, 7, son de género femenino y 1, de género masculino y de los 2, docentes que expresan que “algunas veces” lo llevan a cabo, uno es del género femenino y uno del género masculino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Planifico las actividades de forma flexible.	Siempre	3	4	7
	Casi siempre	0	3	5
	Algunas veces	0	1	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 14, docentes que refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible, 3, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 4, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

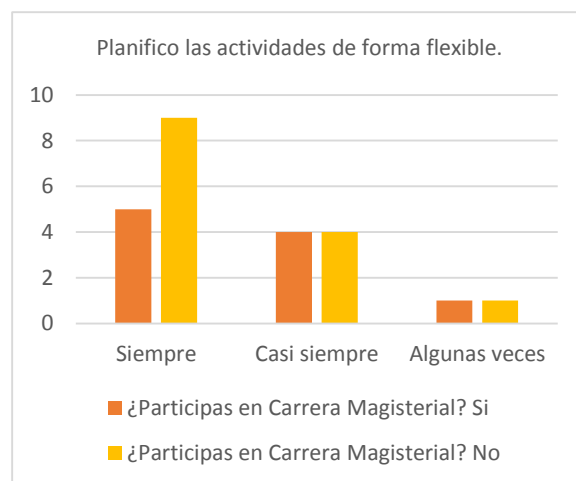
De los 8, docentes que refieren que “casi siempre” planifican las actividades de forma flexible, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 5, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 2, docentes que refieren que “algunas veces” planifican las actividades de forma flexible, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

Se observa que el 100% de los maestros de menos años de servicio consideran la importancia de planificar de una forma flexible las actividades.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Planifico las actividades de forma flexible.	Siempre	5	9
	Casi siempre	4	4
	Algunas veces	1	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 14, docentes que refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 9, no.

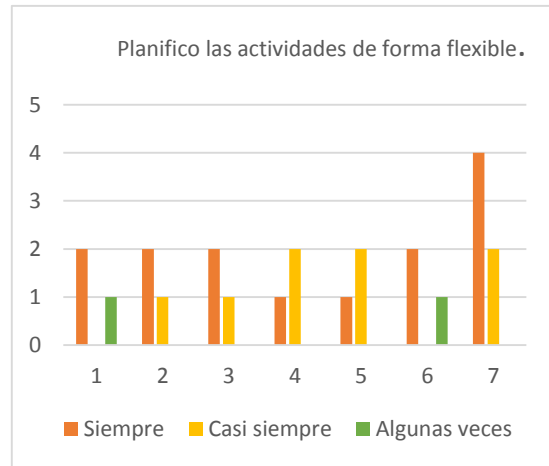
De los 8, docentes que refieren que “casi siempre” planifican las actividades de forma flexible, 4, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 4, no.

De los 2, docentes que refieren que “algunas veces” planifican las actividades de forma flexible, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial y 1, no.

Los maestros que no participan en el Programa de Carrera Magisterial son quienes más consideran la importancia de generar planeaciones flexibles que permitan una adecuación en función de las circunstancias.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Planifico las actividades de forma flexible.	Siempre	2	2	2	1	1	2	4
	Casi siempre	0	1	1	2	2	0	2
	Algunas veces	1	0	0	0	0	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Segundo Grado, 2, refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, refiere que “siempre” planifica las actividades de forma flexible, 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, refiere que “siempre” planifica las actividades de forma flexible y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible y 1, “algunas veces”.

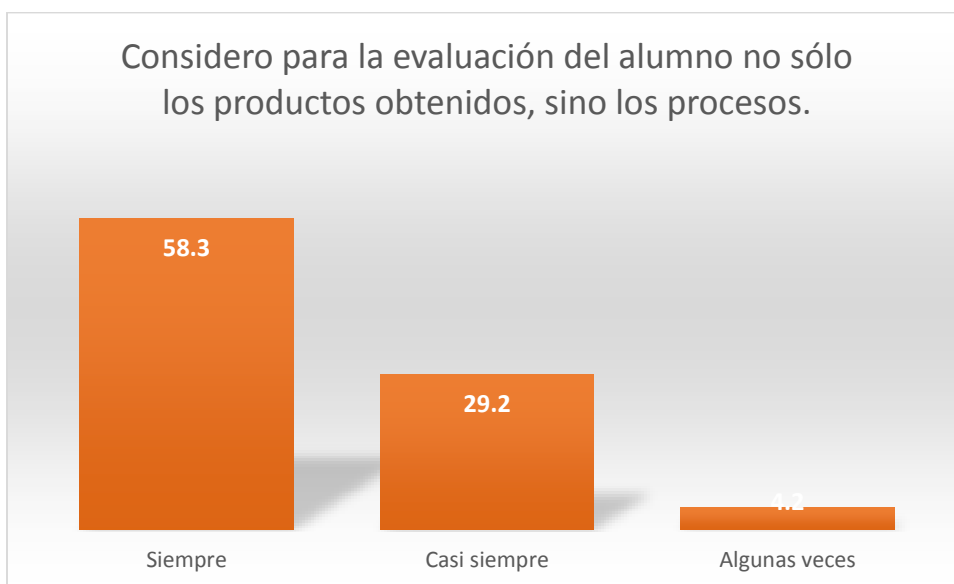
De los maestros de apoyo a la educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, refieren que “siempre” planifican las actividades de forma flexible y 2, “casi siempre”.

Los maestros de Cuarto y Quinto Grado son quienes menos consideran el beneficio de programar las actividades permitiendo sus adecuaciones pertinentes de acuerdo a la respuesta del grupo.

INDICADOR 10

Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	14	58,3	63,6	63,6
	Casi siempre	7	29,2	31,8	95,5
	Algunas veces	1	4,2	4,5	100,0
	Total	22	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	8,3		
Total		24	100,0		

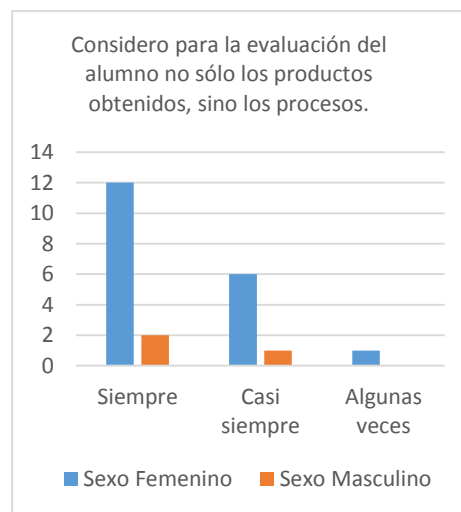


Hay 14, docentes que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos, no sólo los productos obtenidos, sino también los procesos, lo que equivale al 58.3 %; 7, docentes expresan que “casi siempre” lo hacen, lo que equivale al 29.2 %; un docente expresa que “algunas veces”, esto es, el 4.2 %; 2, docentes no contestaron este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Se observa que el mayor número de maestros toma conciencia de la importancia de llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno a través de una evaluación que permita respetar los ritmos de aprendizaje del mismo, reconociendo en que momento del proceso de adquisición del conocimiento se encuentra y a partir de esta información proponer nuevas estrategias que le permitan avanzar.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos.	Siempre	12	2
	Casi siempre	6	1
	Algunas veces	1	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0

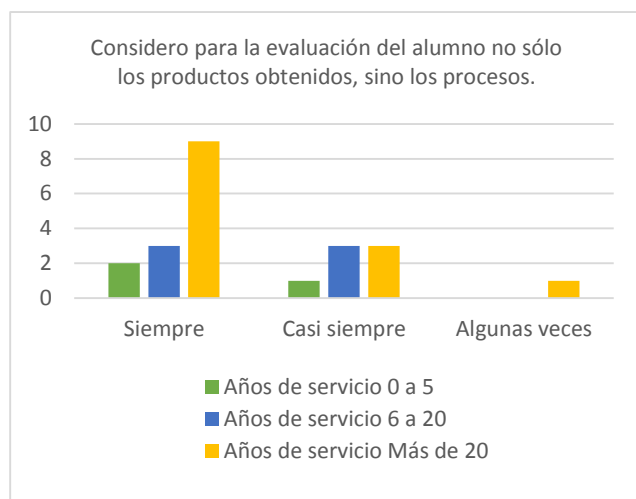


De los 14, docentes que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, 12, son del género femenino y 2, del género masculino; de los 7, docentes que expresan que “casi siempre” realizan este indicador 6, son del género femenino y 1, del género masculino y un docente expresa que lo realiza “algunas veces” y es del género femenino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población, es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos.	Siempre	2	3	9
	Casi siempre	1	3	3
	Algunas veces	0	0	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



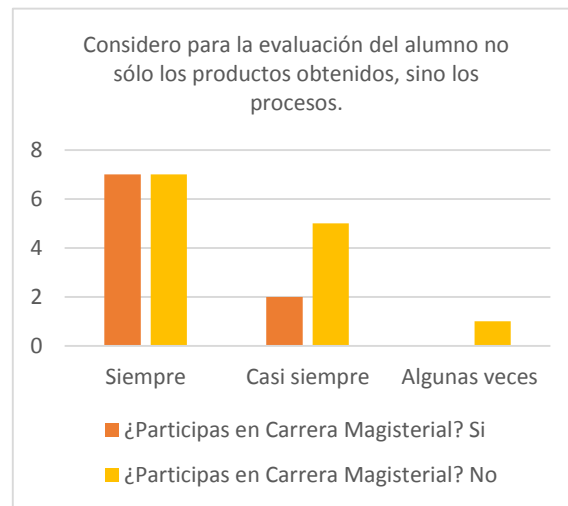
De los 14, docentes que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 7, docentes que expresan que “casi siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 3, en el rango de más de 20 años de servicio.

Un docente expresa que “algunas veces” considera para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos y está en un rango de más de 20 años de servicio.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos.	Siempre	7	7
	Casi siempre	2	5
	Algunas veces	0	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 14, docentes que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, 7, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 7, no.

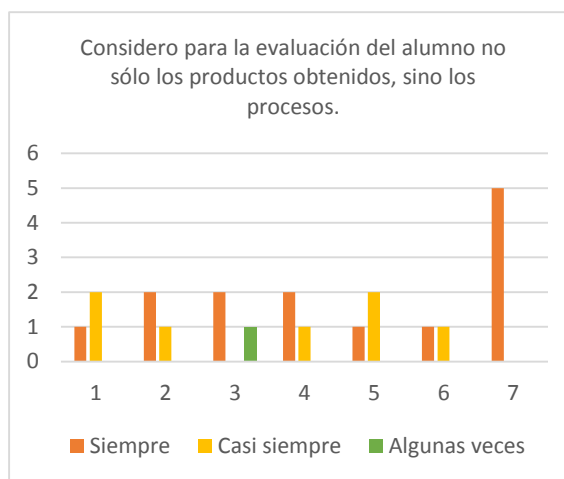
De los 7, docentes que expresan que “casi siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, 2, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 5, no.

Un docente expresa que “algunas veces” considera para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también los procesos y no participa en el Programa de Carrera Magisterial.

Los maestros que no participan en el Programa de Carrera Magisterial son quienes mayormente consideran la importancia de valorar el proceso de adquisición del conocimiento.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Considero para la evaluación del alumno no sólo los productos obtenidos, sino los procesos.	Siempre	1	2	2	2	1	1	5
	Casi siempre	2	1	0	1	2	1	0
	Algunas veces	0	0	1	0	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 1, reporta que “siempre” considera para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, y 2, que “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 2, reportan que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, reportan que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Cuarto Grado, 2, reportan que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que “siempre” considera para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Sexto Grado, 1, reporta que “siempre” considera para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos, y 1, “casi siempre”.

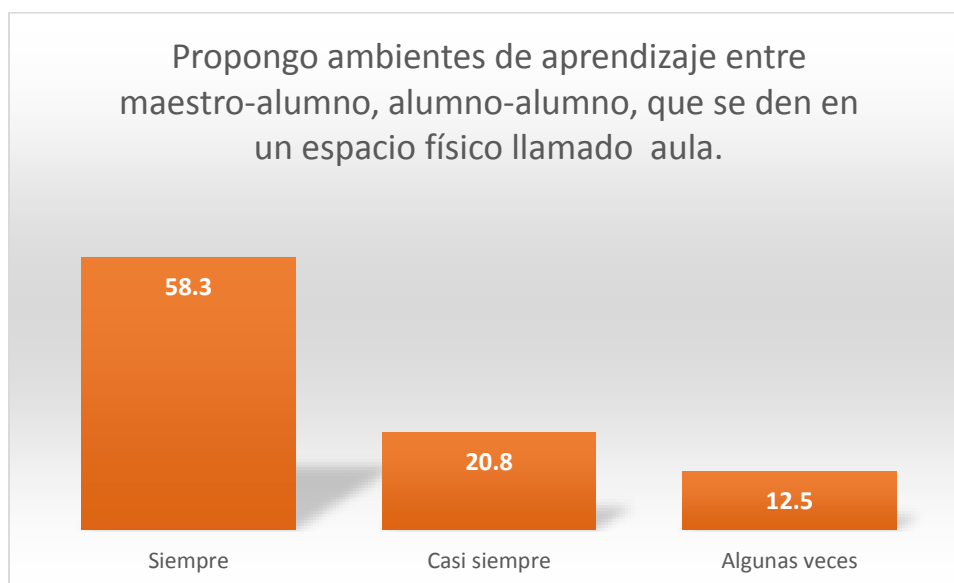
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), los 5, reportan que “siempre” consideran para la evaluación de sus alumnos no sólo los productos obtenidos sino también, los procesos.

Los maestros de Apoyo a la Educación, son quienes más consideran los procesos en que se encuentran los alumnos para emitir una evaluación, respetan los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

INDICADOR 11

Propongo ambientes de aprendizaje entre maestro-alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico llamado aula.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	14	58,3	63,6	63,6
	Casi siempre	5	20,8	22,7	86,4
	Algunas veces	3	12,5	13,6	100,0
	Total	22	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	8,3		
Total		24	100,0		



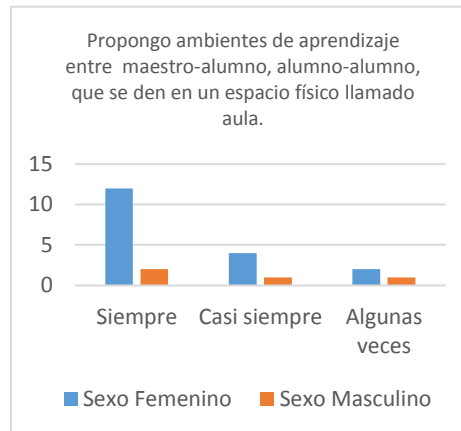
Hay 14 maestros que están de acuerdo en que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, lo que equivale al 58.3 %; 5, maestro expresan que “casi siempre” lo hacen, lo que representa el 20.8 %; 3, maestros expresan que “algunas veces” lo hacen, lo que representa el 12.5 %; 2, profesores no contestaron este indicador,

que representa el 8.3 % y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

De acuerdo con la Propuesta del Plan y Programas 2011, las actividades que se organizan en función del aprendizaje de los alumnos van más allá del aula, aprovechando todos los espacios dentro y fuera de la escuela, el patio, áreas verdes, sala de medios, visita a un museo, etc. Destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje en diversos espacios, que permitan aprovechar los recursos y dando a los alumnos la oportunidad de desenvolverse con libertad en espacios abiertos. Un porcentaje pequeño de docentes es quien no limita su labor docente al aula.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Propongo ambientes de aprendizaje entre maestro-alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico llamado aula.	Siempre	12	2
	Casi siempre	4	1
	Algunas veces	2	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



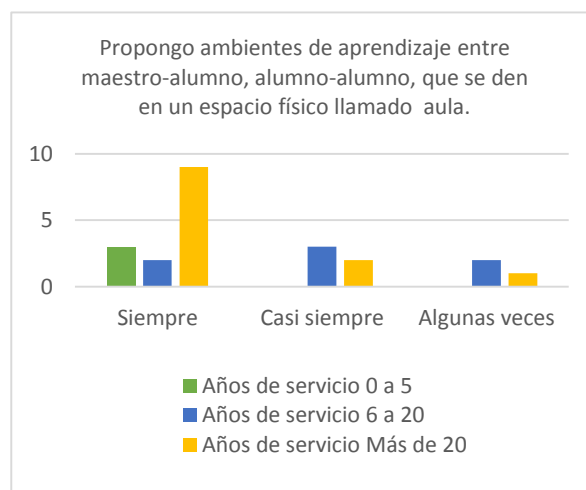
De los 14, maestros que reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 12, son de género femenino y 2, de género masculino; de los 5, que expresan que “casi siempre” llevan a cabo este indicador, 4, son de género

femenino y 1, de género masculino; de los 3, maestros que reportan que “algunas veces” realizan este indicador, 2, son de género femenino y 1, de género masculino.

Los docentes de género femenino son en quien más se observa una limitante para aprovechar los espacios de aprendizaje más allá del aula.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Propongo ambientes de aprendizaje entre maestro-alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico llamado aula.	Siempre	3	2	9
	Casi siempre	0	3	2
	Algunas veces	0	2	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 14, maestros que reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 3, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

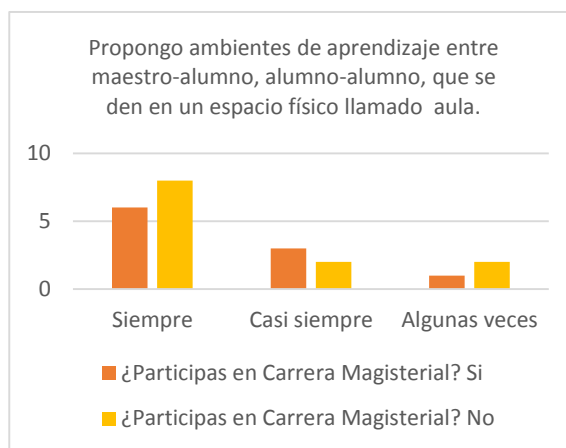
De los 5, maestros que reportan que “casi siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 2, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 3, maestros que reportan que “algunas veces” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

Todos los maestros jóvenes coinciden en la limitación de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, en los otros rangos hay diversidad de opiniones.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Propongo ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno- alumno, que se den en un espacio físico llamado aula.	Siempre	6	8
	Casi siempre	3	2
	Algunas veces	1	2
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 14, maestros que reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 6, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 8, no.

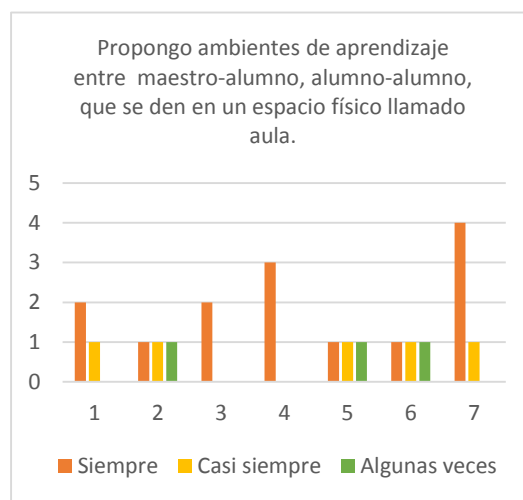
De los 5, maestros que reportan que “casi siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 3, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 2, no.

De los 3, maestros que reportan que “algunas veces” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial y 2, no.

Para este indicador, el participar o no en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor determinante.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Propongo ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno- alumno, que se den en un espacio físico llamado aula.	Siempre	2	1	2	3	1	1	4
	Casi siempre	1	1	0	0	1	1	1
	Algunas veces	0	1	0	0	1	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula y 1, que “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que “siempre” propone ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio

físico que es el aula, 1, que casi siempre la lleva a cabo y 1, que “algunas veces lleva a cabo este indicador.

De los maestros de Tercer Grado, 2, reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula.

De los maestros de Cuarto Grado, 3, reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, reporta que “siempre” propone ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces” realiza este indicador.

De los maestros de Sexto Grado, 1, reporta que “siempre” propone ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces” realiza este indicador.

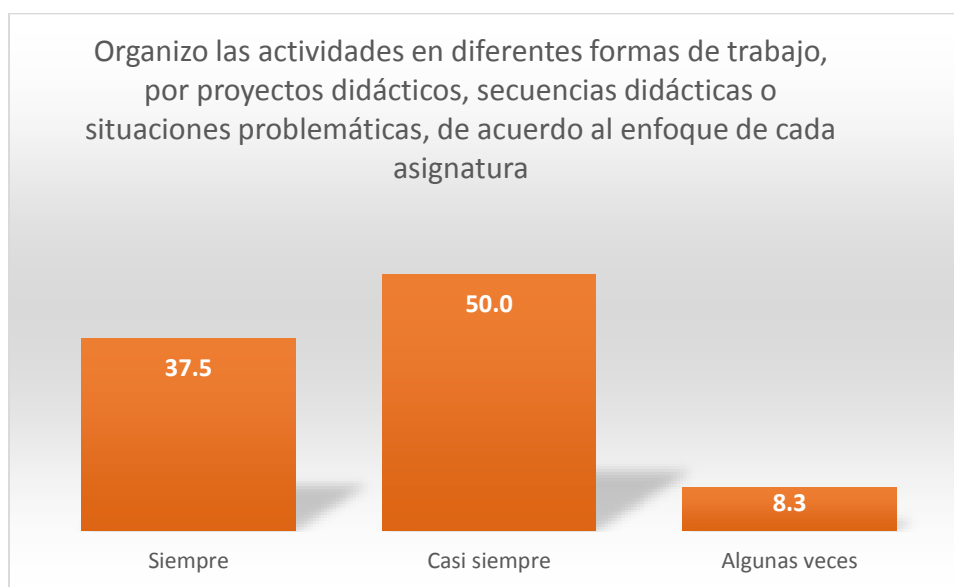
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, reportan que “siempre” proponen ambientes de aprendizaje entre maestro- alumno, alumno-alumno, que se den en un espacio físico que es el aula, y 1, “casi siempre” realiza este indicador.

Los maestros que atienden Segundo, Quinto y Sexto grado, presentan diversidad de opiniones, que en trabajo colegiado favorece intercambiar opiniones.

INDICADOR 12

Organizo las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, de acuerdo al enfoque de cada asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	9	37,5	39,1	39,1
	Casi siempre	12	50,0	52,2	91,3
	Algunas veces	2	8,3	8,7	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		



Hay 9, profesores que reconocen que “siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, lo que equivale al 37.5 %; 12, profesores expresan que lo hacen “casi siempre”, lo que equivale al 50 %; 2, profesores manifiestan que “algunas veces”, lo que corresponde al 8.3 %; un profesor no contestó este indicador, lo que

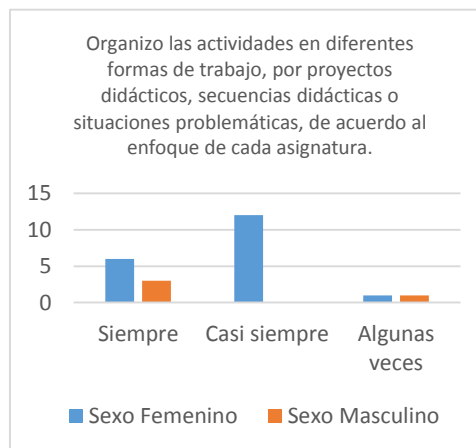
corresponde al 4.2 % y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

Los Programas de Estudio 2011, presentan propuestas metodológicas de acuerdo al enfoque de cada asignatura, que son enunciativas pero no limitativas, sin embargo el conocimiento y manejo de los elementos del programa, son el punto de partida que permite una adecuada planeación.

Se observa el mayor porcentaje en una frecuencia de “casi siempre”, cuando lo esperado es que la mayoría lo realizara “siempre”.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Organizo las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, de acuerdo al enfoque de cada asignatura.	Siempre	6	3
	Casi siempre	12	0
	Algunas veces	1	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 9, profesores que reconocen que “siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 6, son de género femenino y 3, de género masculino.

De los 12, profesores que reconocen que “casi siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o

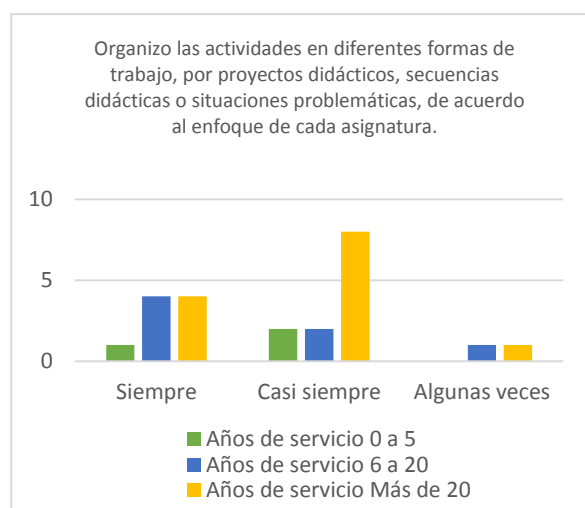
situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, son de género femenino.

De los 2, profesores que reconocen que “algunas veces” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 1, es de género femenino y 1, de género masculino.

Se infiere que los docentes de género femenino son quienes menos consideran la propuesta metodológica del enfoque de cada asignatura, para su planeación.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Organizo las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, de acuerdo al enfoque de cada asignatura.	Siempre	1	4	4
	Casi siempre	2	2	8
	Algunas veces	0	1	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 9, profesores que reconocen que “siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada

asignatura, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 4, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 4, en el rango de más de 20 años de servicio.

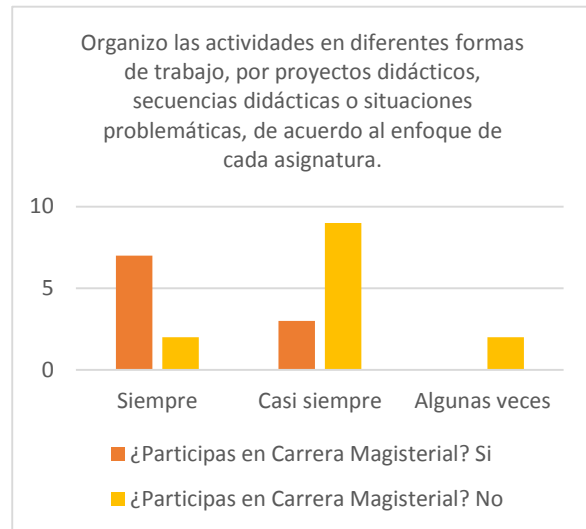
De los 12, profesores que reconocen que “casi siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 8, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 2, profesores que reconocen que “algunas veces” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

Se observa que los maestros con más años de servicio son quienes más tienen en cuenta la importancia de conocer y manejar los elementos del programa.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Organizo las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, de acuerdo al enfoque de cada asignatura.	Siempre	7	2
	Casi siempre	3	9
	Algunas veces	0	2
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 9, profesores que reconocen que “siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 7, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 2, no.

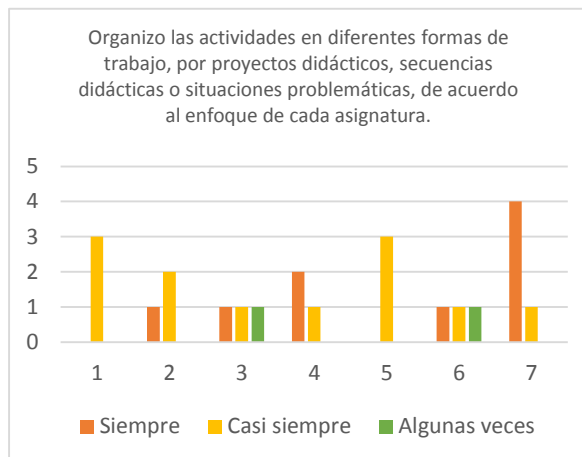
De los 12, profesores que reconocen que “casi siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 3, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 9, no.

De los 2, profesores que reconocen que “algunas veces” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, no participan en el Programa de Carrera Magisterial.

En el rango de “siempre”, la mayoría de los maestros participan en Carrera Magisterial.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Organizo las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, de acuerdo al enfoque de cada asignatura.	Siempre	0	1	1	2	0	1	4
	Casi siempre	3	2	1	1	3	1	1
	Algunas veces	0	0	1	0	0	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 3, reconocen que “casi siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reconoce que “siempre” organiza las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura y 2, “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 1, reconoce que “siempre” organiza las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Cuarto Grado, 2, reconocen que “siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias

didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura y 1 “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 3, reconocen que “casi siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura.

De los maestros de Sexto Grado, 1, reconoce que “siempre” organiza las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

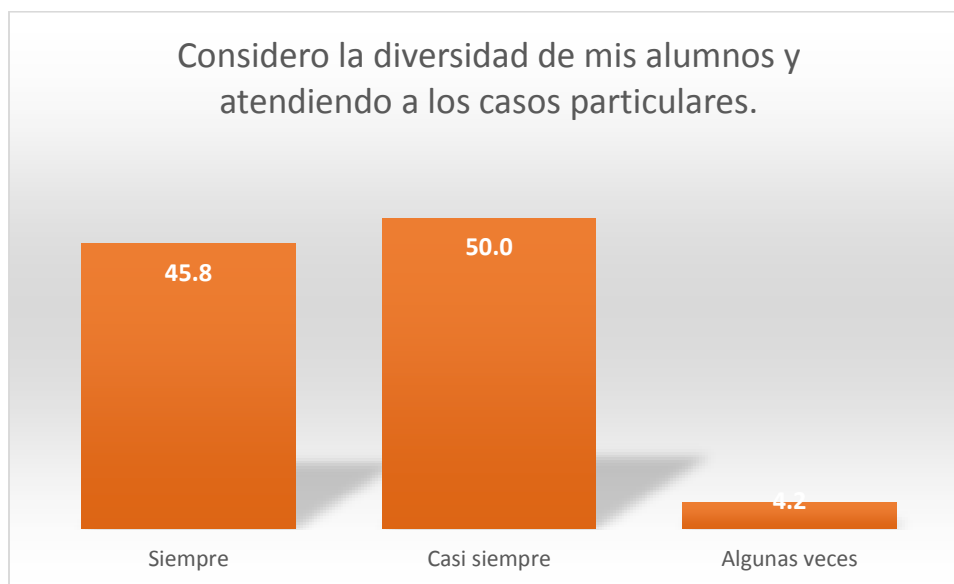
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, reconocen que “siempre” organizan las actividades en diferentes formas de trabajo, por proyectos didácticos, secuencias didácticas o situaciones problemáticas, considerando la propuesta del enfoque de cada asignatura, 1, “casi siempre”.

Los maestros de los Grados de Primero y Quinto son quienes menos consideran el enfoque de cada asignatura.

INDICADOR 13

Considero la diversidad de mis alumnos y atendiendo a los casos particulares.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	11	45,8	45,8	45,8
	Casi siempre	12	50,0	50,0	95,8
	Algunas veces	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



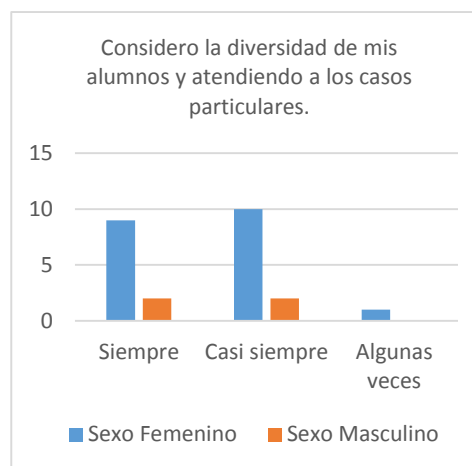
Hay 11, maestros que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, lo que equivale al 45.8 %; 12, maestros “casi siempre” lo hacen, lo que equivale a 50 %: un maestro realiza este indicador “algunas veces”, lo que representa el 4.2 %; y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca” no fueron considerados.

Una característica importante del Plan de Estudios 2011, es la atención a la diversidad y la inclusión de todos los alumnos, esta característica se debe ver

reflejada en la planeación del maestro considerando al proponer las estrategias y actividades, la variedad de ellas para los casos particulares.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Considero la diversidad de mis alumnos y atendiendo a los casos particulares.	Siempre	9	2
	Casi siempre	10	2
	Algunas veces	1	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 11, maestros que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, 9, son del género femenino y 2, del género masculino.

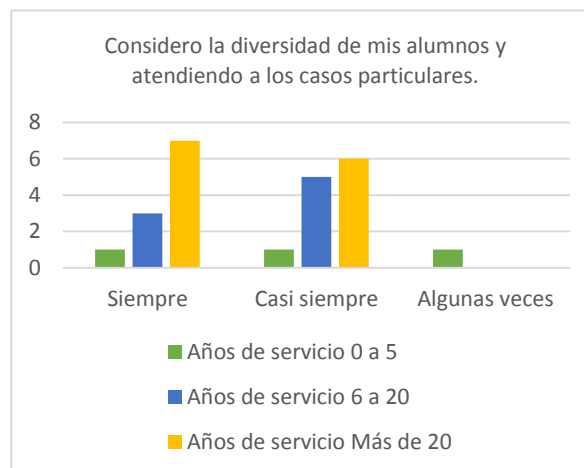
De los 12, maestros que “casi siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, 10, son del género femenino y 2, del género masculino.

El maestro que “algunas veces” considera la diversidad de sus alumnos y atiende a los casos particulares, es de género femenino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Considero la diversidad de mis alumnos y atendiendo a los casos particulares.	Siempre	1	3	7
	Casi siempre	1	5	6
	Algunas veces	1	0	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 11, maestros que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio

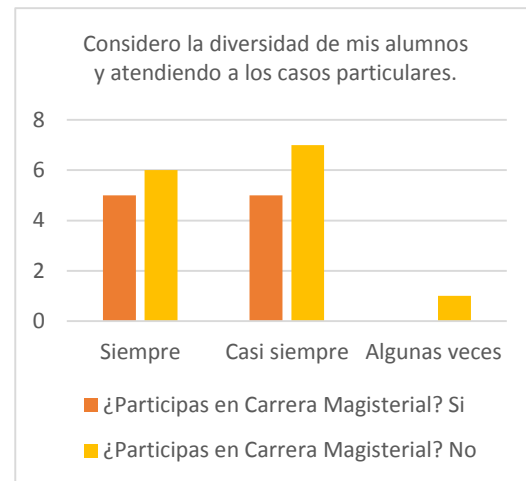
De los 12, maestros que “casi siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 5, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 6, en el rango de más de 20 años de servicio.

El maestro que “algunas veces” considera la diversidad de sus alumnos y atiende a los casos particulares, está en un rango de 0 a 5 años de servicio.

Los maestros con más años de servicio manifiestan su inclinación por la inclusión y la diversidad.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Considero la diversidad de mis alumnos y atendiendo a los casos particulares.	Siempre	5	6
	Casi siempre	5	7
	Algunas veces	0	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 11, maestros que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, 5, están en el Programa de Carrera Magisterial y 6, no

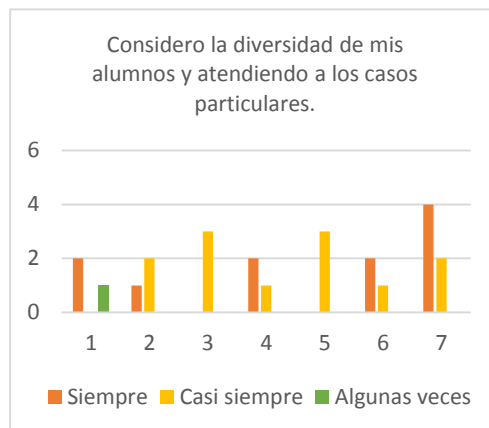
De los 12, maestros que “casi siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares, 5, están en el Programa de Carrera Magisterial y 7, no.

El maestro que “algunas veces” considera la diversidad de sus alumnos y atiende a los casos particulares, no pertenece al Programa de Carrera Magisterial.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Considero la diversidad de mis alumnos y atendiendo a los casos particulares.	Siempre	2	1	0	2	0	2	4
	Casi siempre	0	2	3	1	3	1	2
	Algunas veces	1	0	0	0	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, reportan que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que “siempre” considera la diversidad de sus alumnos y atiende a los casos particulares y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 3, reportan que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares.

De los maestros de Cuarto Grado, 2, reportan que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 3, reportan que “casi siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares.

De los maestros de Sexto Grado, 2, reportan que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares y 1, “casi siempre”.

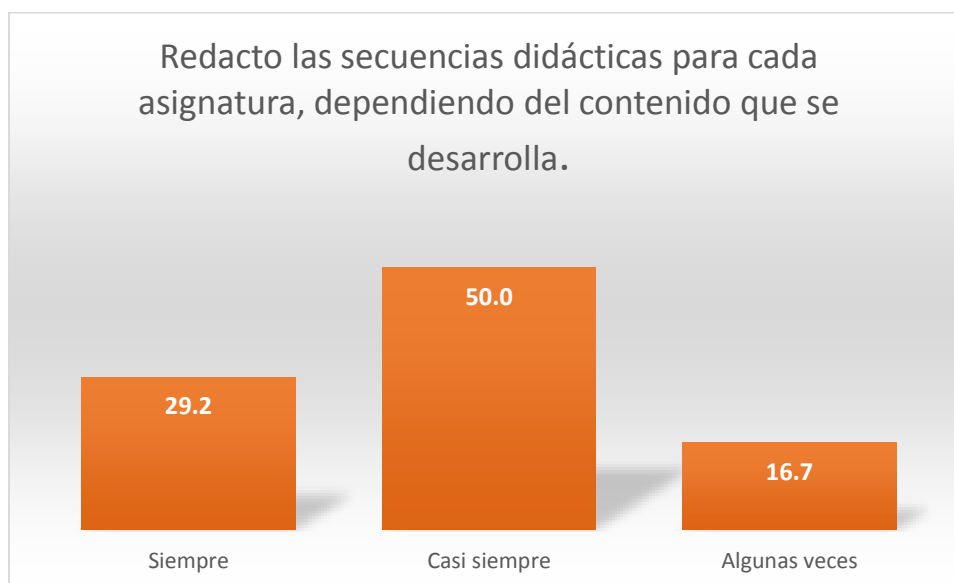
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, reportan que “siempre” consideran la diversidad de sus alumnos y atienden a los casos particulares y 2, “casi siempre”.

Los maestros de Apoyo a la Educación son los que mayormente favorecen la diversidad, considerando la necesidad de proponer actividades para los casos particulares.

INDICADOR 14

Redacto las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	7	29,2	30,4	30,4
	Casi siempre	12	50,0	52,2	82,6
	Algunas veces	4	16,7	17,4	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		



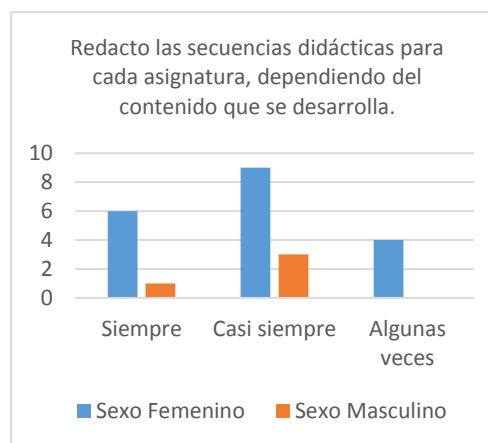
Hay 7, Profesores expresan que “siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, lo que representa un 29.2%; 12, profesores expresan que “casi siempre” las redactan para cada asignatura, lo que representa un 50 %; 4, profesores consideran que solo “algunas veces” lo llevan a cabo, lo que representa un 16.7 %; un profesor no contestó este

indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Con el Plan de Estudios 1992, las secuencias didácticas eran similares de asignatura a asignatura, con el Plan de Estudios 2011, existe una propuesta metodológica para cada asignatura, que orienta la planeación de las secuencias didácticas, y en lo particular, en los contenidos a desarrollar en cada asignatura se da la posibilidad de abordarlos con diversas estrategias. Solo el 30% de los docentes tienen en cuenta las propuestas que marca el programa para realizar su planeación didáctica.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Redacto las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.	Siempre	6	1
	Casi siempre	9	3
	Algunas veces	4	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 7, profesores que expresan que “siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 6, son de género femenino y 1, de género masculino.

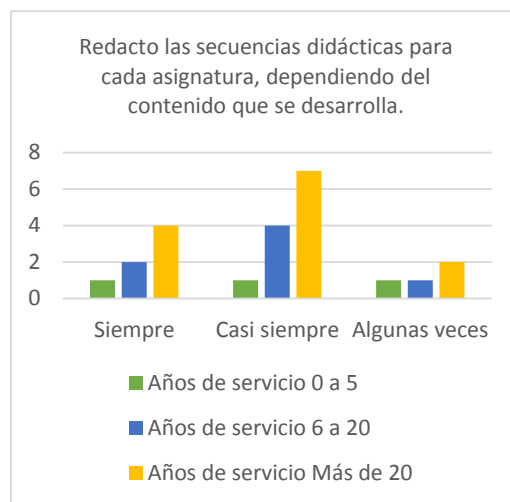
De los 12 profesores que expresan que “casi siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 9, son de género femenino y 3, de género masculino.

De los 4 profesores que expresan que “algunas veces” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, son de género femenino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población, es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Redacto las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.	Siempre	1	2	4
	Casi siempre	1	4	7
	Algunas veces	1	1	2
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 7, profesores que expresan que “siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 4, en el rango de más de 20 años de servicio.

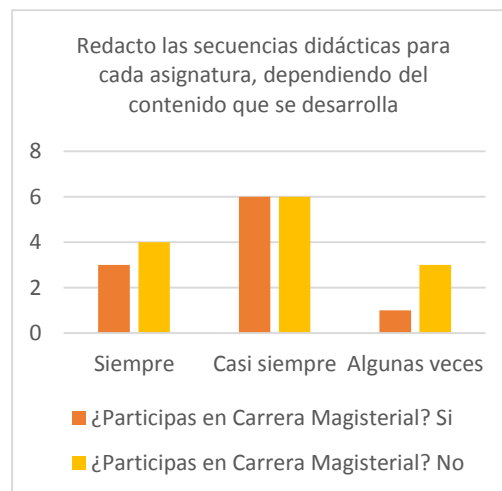
De los 12, profesores que expresan que “casi siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 4, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 4, profesores que expresan que “algunas veces” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 2, en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros con más años de servicio son quienes consideran mayormente los requerimientos en apego a la metodología propuesta en los Programas de Estudio.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Redacto las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.	Siempre	3	4
	Casi siempre	6	6
	Algunas veces	1	3
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 7, profesores que expresan que “siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 3, participan en el Programa de Carrera Magisterial, 4, no.

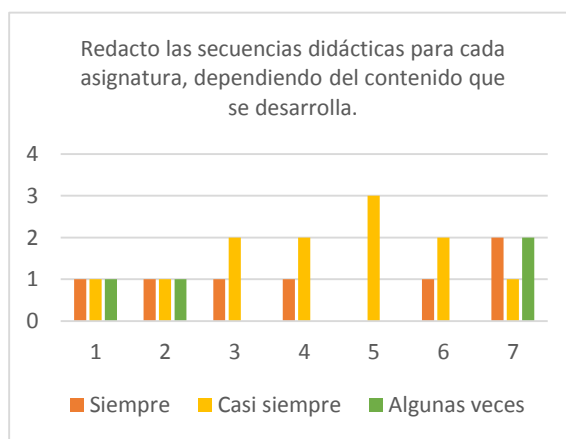
De los 12, profesores que expresan que “casi siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 6, participan del Programa de Carrera Magisterial, y 6, no.

De los 4, profesores que expresan que “algunas veces” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial y 3, no.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Redacto las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.	Siempre	1	1	1	1	0	1	2
	Casi siempre	1	1	2	2	3	2	1
	Algunas veces	1	1	0	0	0	0	2
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 1, reporta que “siempre” redacta las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, reporta que “siempre” redacta las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 1, reporta que “siempre” redacta las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, reporta que “siempre” redacta las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 3, reportan que “casi siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla.

De los maestros de Sexto Grado, 1, reporta que “siempre” redacta las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, y 2, “casi siempre”.

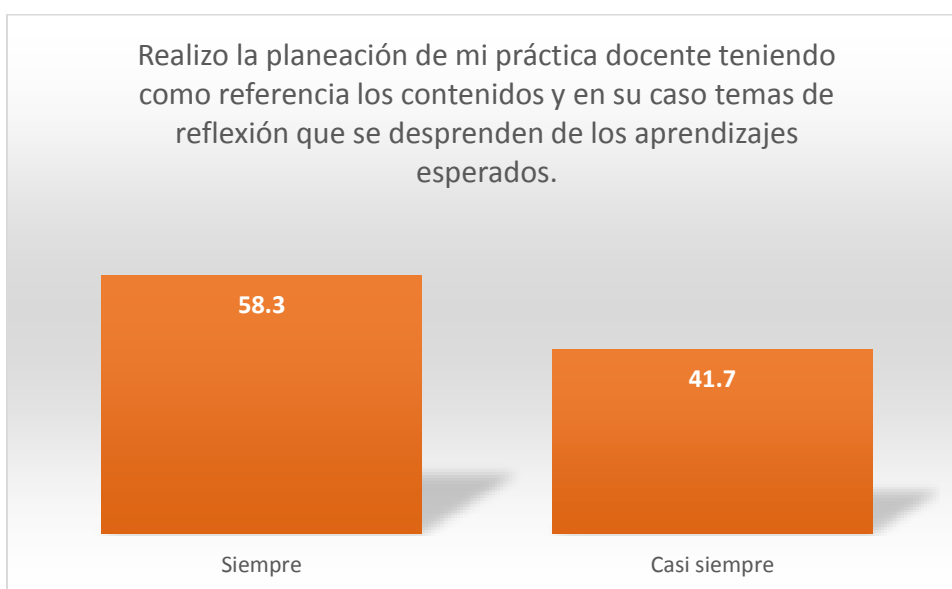
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 2, reportan que “siempre” redactan las secuencias didácticas para cada asignatura, dependiendo del contenido que se desarrolla, y 1, “casi siempre” y 2, “algunas veces”.

Existe diversidad de opiniones para este indicador, en relación al Grado que atiende cada docente, no es una variable que incida en los resultados.

INDICADORES 15

Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	14	58,3	58,3	58,3
	Casi siempre	10	41,7	41,7	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

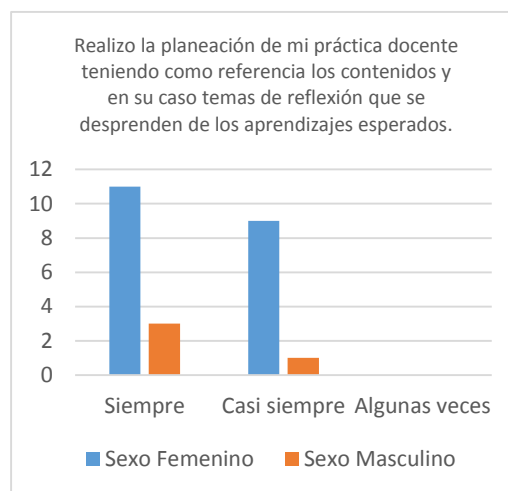


Hay 14, Docentes que expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, lo que representa un 58.3 %; 10, docentes expresan que “casi siempre” lo realizan, lo que representa un 41.7 %; el grado de frecuencia de “nunca”, “casi nunca” y “algunas veces”, no fueron considerados.

Un indicador de logro, en esta propuesta de trabajo con base en competencias, son los aprendizajes esperados, estos se alcanzan al desarrollar los contenidos y temas de reflexión. Es importante que la planeación de aula se realice a partir de los elementos del Programa de Estudios. La mayoría de los maestros encuestados coincide con este indicador.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.	Siempre	11	3
	Casi siempre	9	1
	Algunas veces	0	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



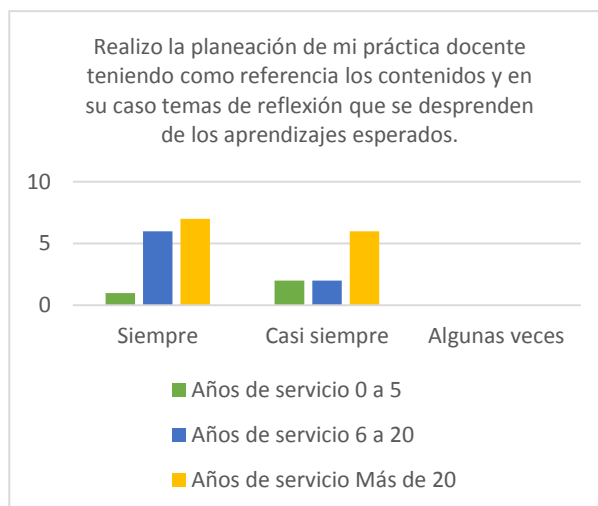
Hay 14, Docentes que expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, de los cuales, 11, son de género femenino y 3, de género masculino.

Hay 10, Docentes que expresan que “casi siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, de los cuales, 9, son de género femenino y 1, de género masculino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.	Siempre	1	6	7
	Casi siempre	2	2	6
	Algunas veces	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



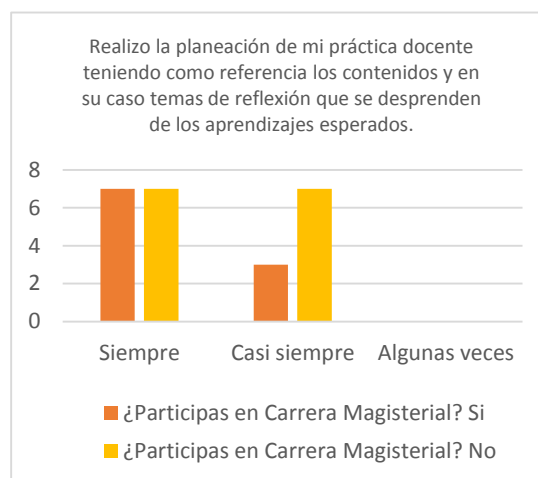
Hay 14, Docentes que expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, de los cuales, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 6, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

Hay 10, Docentes que expresan que “casi siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, de los cuales, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 6, en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros con más años de servicio son quienes más consideran los elementos del programa, generan su planeación de aula a partir de considerar cubrir los aprendizajes esperados propuestos.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.	Siempre	7	7
	Casi siempre	3	7
	Algunas veces	0	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



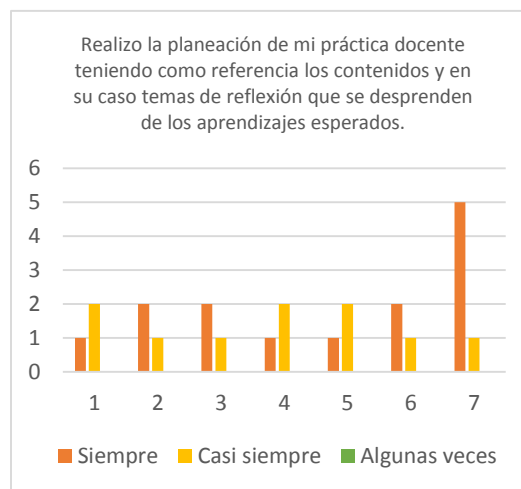
Hay 14, Docentes que expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, de los cuales, 7, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 7, no.

Hay 10, Docentes que expresan que “casi siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados, de los cuales, 3, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 7, no.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados.	Siempre	1	2	2	1	1	2	5
	Casi siempre	2	1	1	2	2	1	1
	Algunas veces	0	0	0	0	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 1, expresa que “siempre” realiza la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, expresa que “siempre” realiza la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 1, expresa que “siempre” realiza la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 1, “casi siempre”.

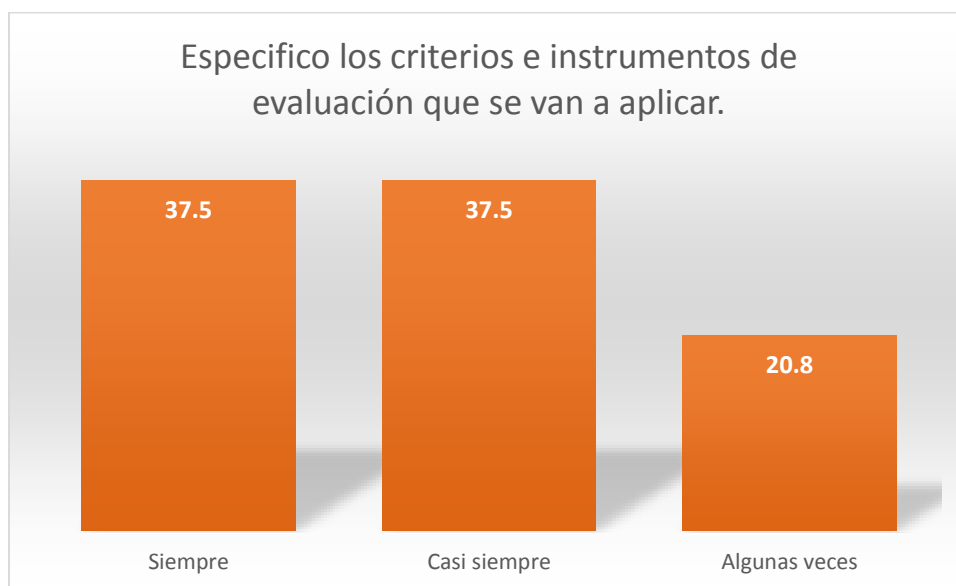
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 5, expresan que “siempre” realizan la planeación de su práctica docente teniendo como referencia los contenidos y en su caso temas de reflexión que se desprenden de los aprendizajes esperados y 1, “casi siempre”.

Los maestros de Apoyo a la Educación, presentan mayor inclinación a considerar la importancia de planear en función de los elementos del programa de estudios.

INDICADOR 16

Especifico los criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	9	37,5	39,1	39,1
	Casi siempre	9	37,5	39,1	78,3
	Algunas veces	5	20,8	21,7	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		

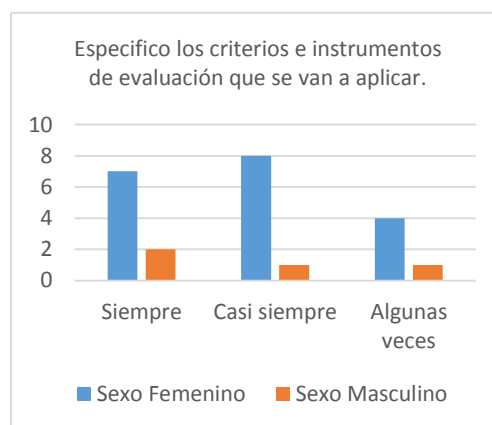


Hay 9, maestros que exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, lo que representa el 37.5 %; 9, maestros exponen que “casi siempre” lo hacen, lo que representa un 37.5 %; 5, maestros expresan que “algunas veces” lo realizan, lo que equivale a un 20.8 %; un maestro no contestó este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Es importante tener presente como docente, y compartir con los alumnos, los criterios de evaluación que se van a aplicar y anticipar los instrumentos de evaluación a utilizar, mismos que quedan plasmados en la planeación y que en este caso un porcentaje menor (37 %) de docentes son quienes lo consideran.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Especifico los criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.	Siempre	7	2
	Casi siempre	8	1
	Algunas veces	4	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 9, maestros que exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 7, son de género femenino y 2, de género masculino.

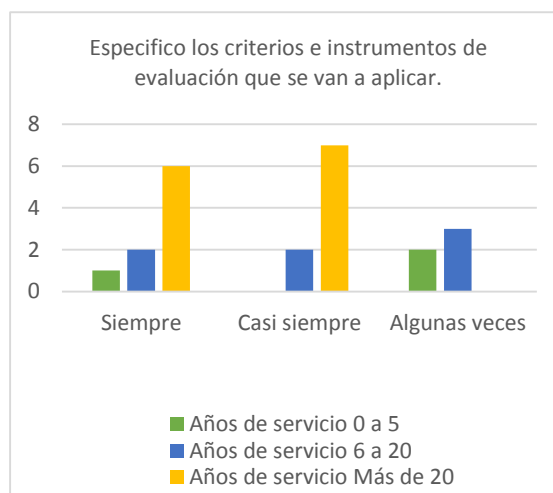
De los 9, maestros que exponen que “casi siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 8, son de género femenino y 1, de género masculino.

De los 5, maestros que exponen que “algunas veces” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 4, son de género femenino y 1, de género masculino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población, es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Especifico los criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.	Siempre	1	2	6
	Casi siempre	0	2	7
	Algunas veces	2	3	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 9, maestros que exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 6, en el rango de más de 20 años de servicio.

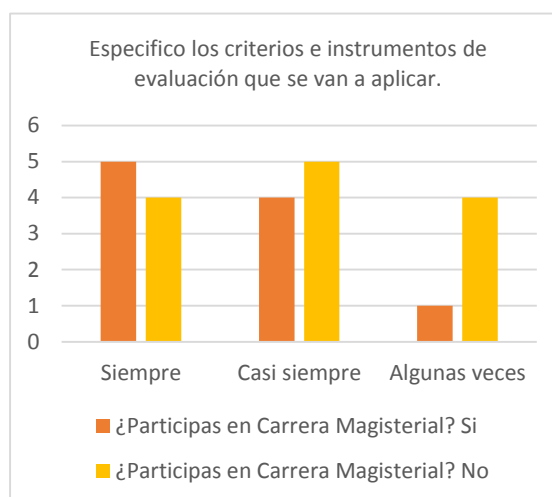
De los 9, maestros que exponen que “casi siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 5, maestros que exponen que “algunas veces” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio.

Los maestros de más años de servicio son los que más tienen presente la importancia de compartir con los alumnos lo que se espera de ellos y cómo se les va a evaluar.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Especifico los criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.	Siempre	5	4
	Casi siempre	4	5
	Algunas veces	1	4
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 9, maestros que exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 4, no.

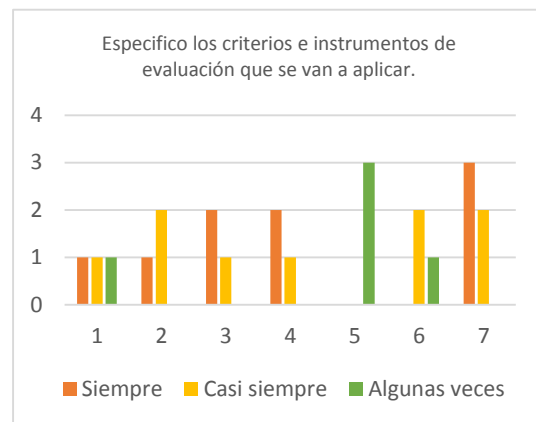
De los 9, maestros que exponen que “casi siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 4, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 5, no.

De los 5, maestros que exponen que “algunas veces” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 1, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 4, no.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial, no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Especifico los criterios e instrumentos de evaluación que se van a aplicar.	Siempre	1	1	2	2	0	0	3
	Casi siempre	1	2	1	1	0	2	2
	Algunas veces	1	0	0	0	3	1	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 1, expone que “siempre” especifica en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, expone que “siempre” especifica en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 1, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 2, exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 1, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 3, exponen que “algunas veces” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar.

De los maestros de Sexto Grado, 2, exponen que “casi siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 1, “algunas veces”.

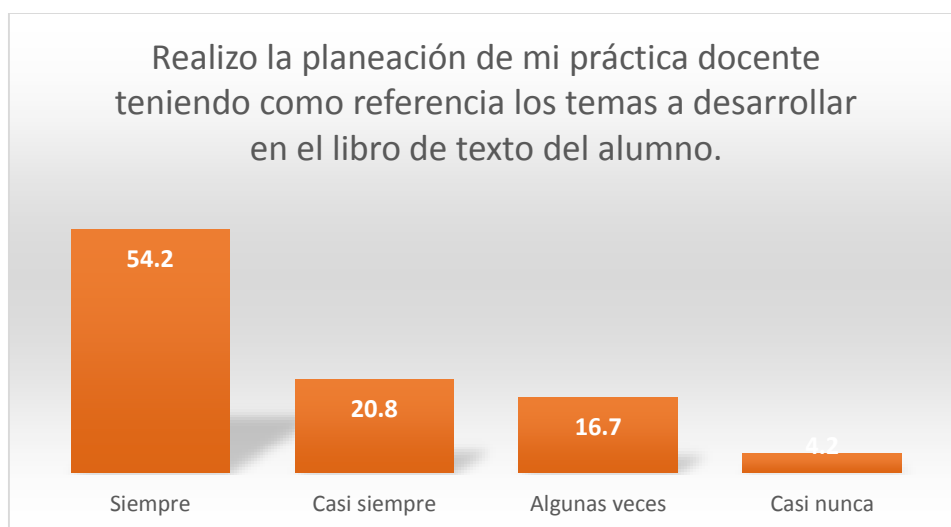
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 3, exponen que “siempre” especifican en su planeación los criterios e instrumentos de evaluación que van a aplicar, 2, “casi siempre”.

Los maestros que atienden el Grado de Quinto son quienes menormente consideran la importancia de incluir en la planeación los procesos de evaluación, anticipando los indicadores que permitan una retroalimentación del trabajo.

INDICADOR 17

Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	13	54,2	56,5	56,5
	Casi siempre	5	20,8	21,7	78,3
	Algunas veces	4	16,7	17,4	95,7
	Casi nunca	1	4,2	4,3	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		



Hay 13, maestros que expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, lo que representa un 54.2 %; 5, maestros expresan que la realizan “casi siempre”, lo que representa un 20.8 %; 4, maestros expresan que la realizan “algunas veces”, lo que representa el 16.7 %; un maestro expresa que “casi nunca” la realiza basándose en los libros de texto, lo que representa el 4.2 %; un maestro no contestó este indicador y el grado de frecuencia de “nunca”, no fue considerado.

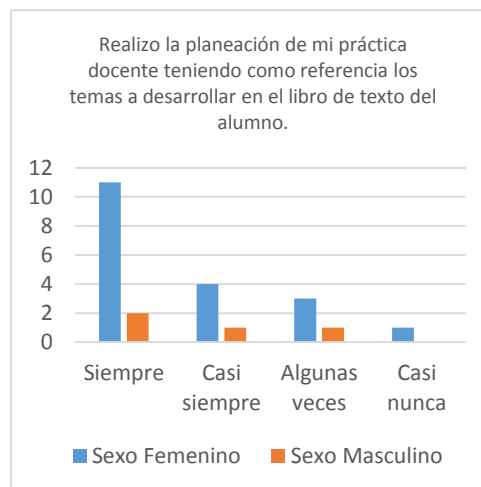
El libro de texto gratuito del alumno es un invaluable material de apoyo para llevar a cabo las actividades didácticas, pero no es un documento del cual deriven los elementos de planeación, los Programas de Estudios 2011 son los documentos rectores del currículum a alcanzar en la Educación Básica.

Se observa que más de la mitad de los maestros, basa su planeación de aula en los libros de texto gratuito, esto es un error, anteriormente, por ser que los libros de texto correspondían íntimamente con el Programa de Estudios 1992, la planeación se limitaba al uso del libro para cubrir el Programa, y el libro suplía el Programa de Estudios; esta percepción de la planeación, es limitada y errónea, pues el libro es uno más de los materiales de apoyo de los que puede echar mano el profesor para cubrir el currículum propuesto.

Con la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), para el caso de la Educación Primaria, la propuesta curricular inicial se da con los Programas de Estudio 2009, los libros de texto gratuito para este Programa son de primera intención, perceptibles de ser mejorados; con el Programa de Estudios 2011, se modifica el currículum, pero no los libros de texto gratuito, encontrándose desfase entre los contenidos propuestos en el Programa y los libros de texto, un factor más para descartar la planeación con base en los libros de texto, es para el ciclo escolar 2013-2014, cuando se modifican los libros de texto, y donde se encuentra una congruencia entre ambos, sin decir con esto que al libro se le atribuyen características que no tiene.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.	Siempre	11	2
	Casi siempre	4	1
	Algunas veces	3	1
	Casi nunca	1	0
	Nunca	0	0



De los 13, maestros que expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 11, son de género femenino y 2, de género masculino.

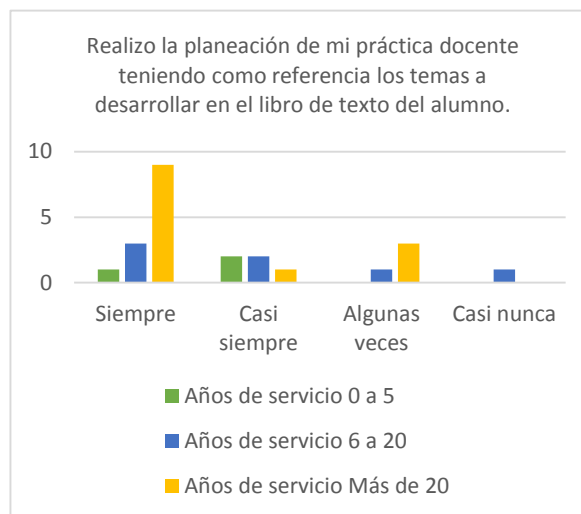
De los 5, maestros que expresan que “casi siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 4, son de género femenino y 1, de género masculino.

De los 4, maestros que expresan que “algunas veces” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 3, son de género femenino y 1, de género masculino. Y un maestro que expresa que “casi nunca” realiza este indicador, es de género femenino.

Un maestro del género femenino es quien presenta coherencia al descartar el uso de libro de texto como documento de planeación.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.	Siempre	1	3	9
	Casi siempre	2	2	1
	Algunas veces	0	1	3
	Casi nunca	0	1	0
	Nunca	0	0	0



De los 13, maestros que expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 1, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 5, maestros que expresan que “casi siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

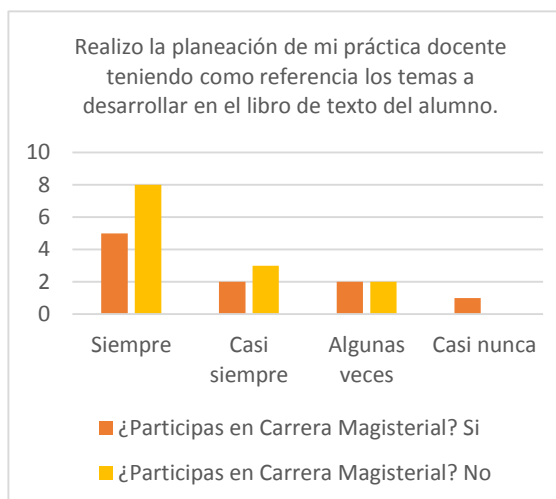
De los 4, maestros que expresan que “algunas veces” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 3, en el rango de más de 20 años de servicio.

Un maestro expresa que “casi nunca” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno y está en el rango de 6 a 20 años de servicio.

Los maestros más jóvenes tienden a planear con base en el libro de texto, los maestros que están en el rango de 6 a 20 años de servicio, son quienes más consientes están de dar al libro de texto gratuito su lugar como material de apoyo y no como instrumento de planeación.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.	Siempre	5	8
	Casi siempre	2	3
	Algunas veces	2	2
	Casi nunca	1	0
	Nunca	0	0



De los 13, maestros que expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 8, no.

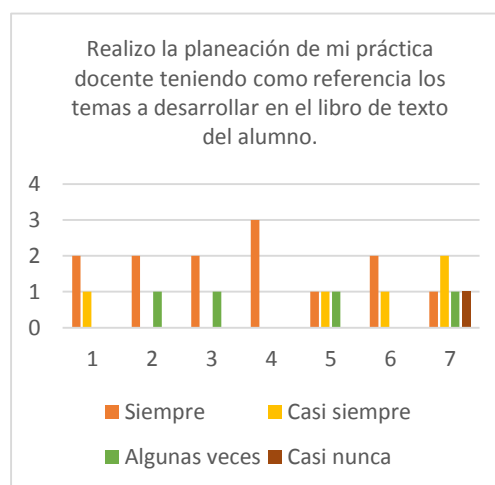
De los 5, maestros que expresan que “casi siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 2, participan el Programa de Carrera Magisterial y 3, no.

De los 4, maestros que expresan que “algunas veces” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 2, participan el Programa de Carrera Magisterial y 2, no.

Un maestro expresa que “casi nunca” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, y participa en el Programa de Carrera Magisterial.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Realizo la planeación de mi práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.	Siempre	2	2	2	3	1	2	1
	Casi siempre	1	0	0	0	1	1	2
	Algunas veces	0	1	1	0	1	0	1
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	1
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Cuarto Grado, 3, expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno.

De los maestros de Quinto Grado, 1, expresa que “siempre” realiza la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 1, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, expresan que “siempre” realizan la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno y 1 “casi siempre”.

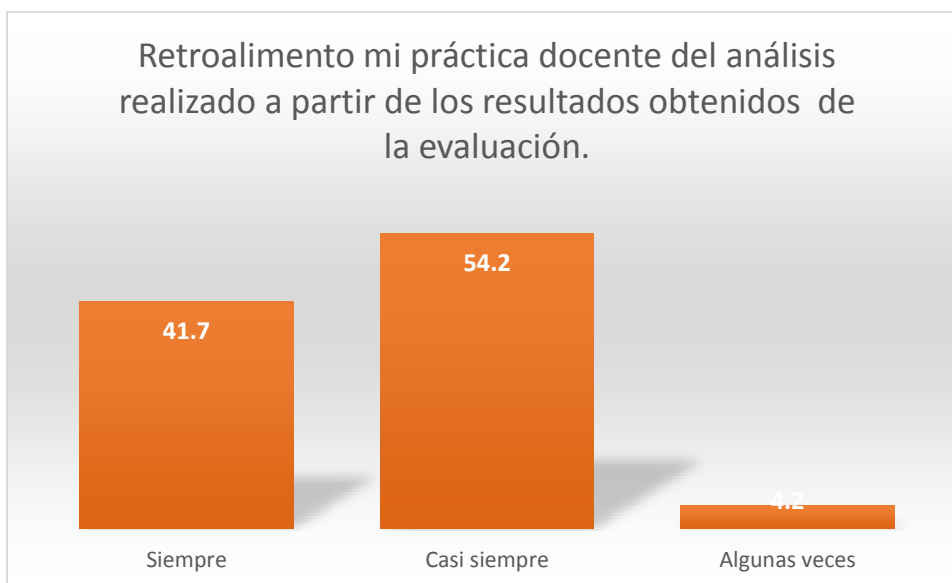
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 1, expresa que “siempre” realiza la planeación de la práctica docente teniendo como referencia los temas a desarrollar en el libro de texto del alumno, 2, “casi siempre” lo realizan, 1, “algunas veces” y 1, “casi nunca”.

Los maestros que atienden el Cuarto Grado, son quienes en su totalidad se apoyan en el libro para planear sus clases, los maestros que atienden Quinto Grado y los maestros de Apoyo a la Educación, presentan diversidad de opiniones.

INDICADOR 18

Retroalimento mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	10	41,7	41,7	41,7
	Casi siempre	13	54,2	54,2	95,8
	Algunas veces	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



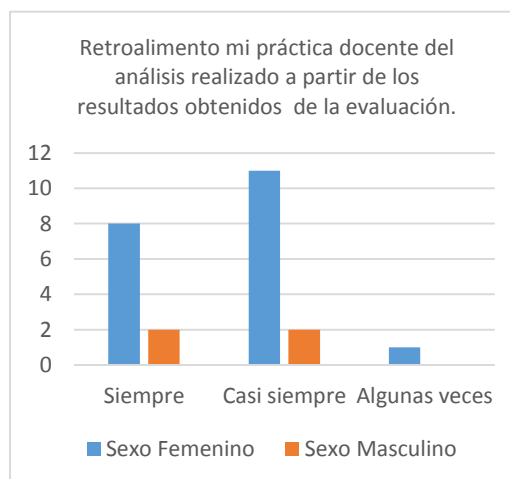
Hay 10, docentes que afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, esto representa un 41.7 %; 13, docentes expresan que lo realizan “casi siempre”, lo que representa un 54.2%; 1, docente expresa que lo realiza “algunas veces”, lo que representa un 4.2%, y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Los resultados de la evaluación son el insumo para realizar las adecuaciones pertinentes a la planeación, tanto en función de cubrir los contenidos para alcanzar los aprendizajes esperados como para reconocer los procesos individuales que permitan una intervención pedagógica personalizada.

Dada la importancia de este indicador, la mayoría de los docentes no aprovecha adecuadamente los elementos de que dispone para optimizar su instrumento de planeación.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Retroalimentación mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.	Siempre	8	2
	Casi siempre	11	2
	Algunas veces	1	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 10, docentes que afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 8, son de género femenino y 2, de género masculino.

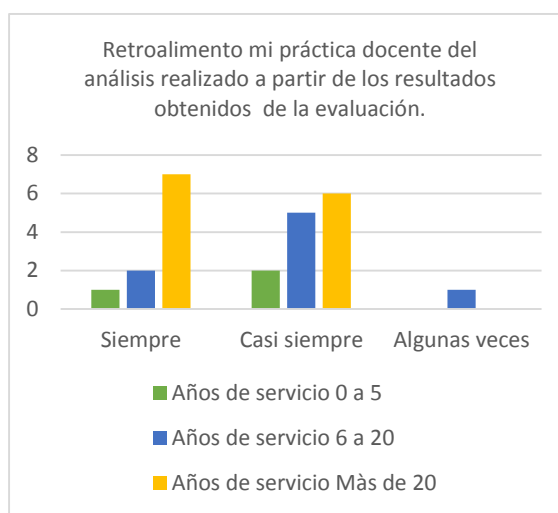
De los 13, docentes que afirman que “casi siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 11, son de género femenino y 2, de género masculino.

Un docente que afirman que “algunas veces” retroalimenta su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, y es de género femenino.

Para este indicador, el factor de género no es determinante para entablar una comparación pues la proporción que se guarda es grande y el universo de la población es pequeña.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Retroalimentación mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.	Siempre	1	2	7
	Casi siempre	2	5	6
	Algunas veces	0	1	0
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 10, docentes que afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

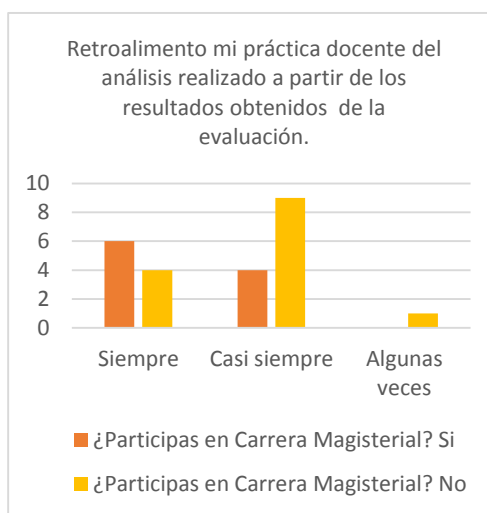
De los 13, docentes que afirman que “casi siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 5, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 6, en el rango de más de 20 años de servicio.

Un docente afirma que “algunas veces” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, y está en el rango de 6 a 20 años de servicio.

Los profesores que tienen más de 20 años de servicio, presentan mayor inclinación por el análisis de los resultados de evaluación como una oportunidad de direccionar la práctica docente en función de las adecuaciones en la planeación.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Retroalimentación mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.	Siempre	6	4
	Casi siempre	4	9
	Algunas veces	0	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 10, docentes que afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 6, participan del Programa de Carrera Magisterial y 4, no.

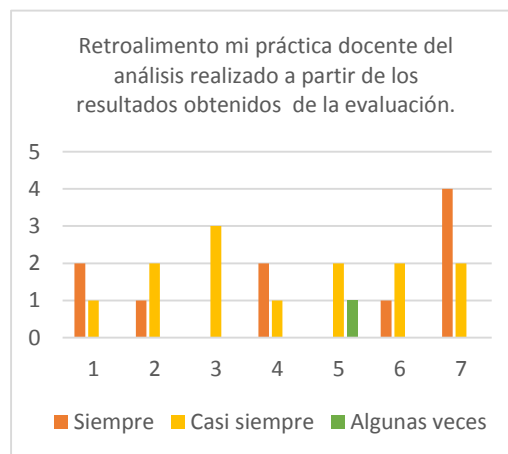
De los 13, docentes que afirman que “casi siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 4, participan del Programa de Carrera Magisterial y 9, no.

Un docente afirma que “algunas veces” retroalimenta su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, y no participa del Programa de Carrera Magisterial.

Los maestros que participan en el Programa de Carrera Magisterial, son quienes más aprecian la oportunidad que brindan los resultados de la evaluación para mejorar la práctica docente.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Retroalimentación mi práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.	Siempre	2	1	0	2	0	1	4
	Casi siempre	1	2	3	1	2	2	2
	Algunas veces	0	0	0	0	1	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 1, “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, afirman que “siempre” retroalimenta su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 3, afirman que “casi siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación.

De los maestros de Cuarto Grado, 2, afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 1, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 2, afirman que “casi siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 1, “algunas veces”.

De los maestros de Sexto Grado, 1, afirma que “siempre” retroalimenta su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 2, “casi siempre”.

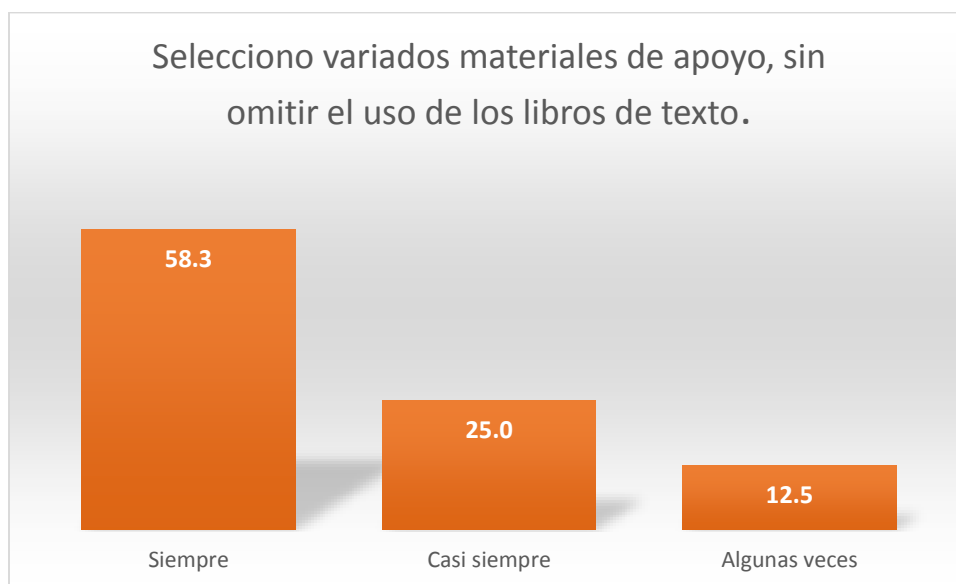
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, afirman que “siempre” retroalimentan su práctica docente del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos de la evaluación, 2, “casi siempre”.

Los maestros que atienden alumnos de Tercer Grado, no siempre se apoyan en los insumos que brindan los resultados de la evaluación, conocimientos previos, que permitan dar un punto de partida al planear las actividades.

INDICADOR 19

Selecciono variados materiales de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	14	58,3	60,9	60,9
	Casi siempre	6	25,0	26,1	87,0
	Algunas veces	3	12,5	13,0	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		

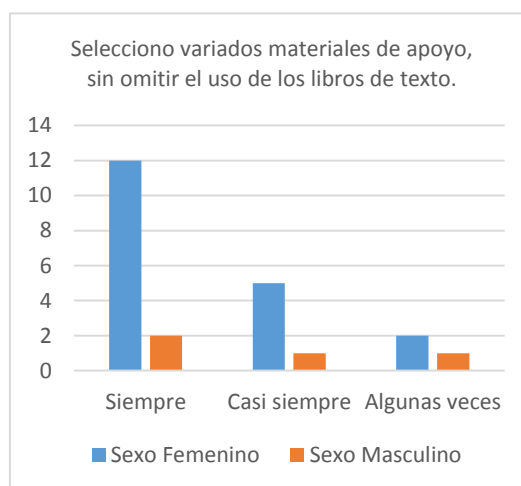


Hay 14, maestros que expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, lo que equivale al 58.3 %; 6 maestros expresan que “casi siempre” lo realizan, lo que equivale a un 25 %; 3 maestros consideran que “algunas veces” lo hacen, lo que representa un 12.5 %; un maestro no contestó este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

El material didáctico facilita al alumno a través de la manipulación, audición y la observación, pasar a la abstracción; son muy variados los recursos de que podemos apoyarnos, libro de texto, impresos, periódico, material de reuso, audiovisuales, material sonoro, etc., más de la mitad de los maestros coinciden en la necesidad de brindar a los alumnos el uso de recursos que faciliten su proceso de aprendizaje.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Selecciono variados materiales de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.	Siempre	12	2
	Casi siempre	5	1
	Algunas veces	2	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 14, maestros que expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 12, son de género femenino y 2, de género masculino.

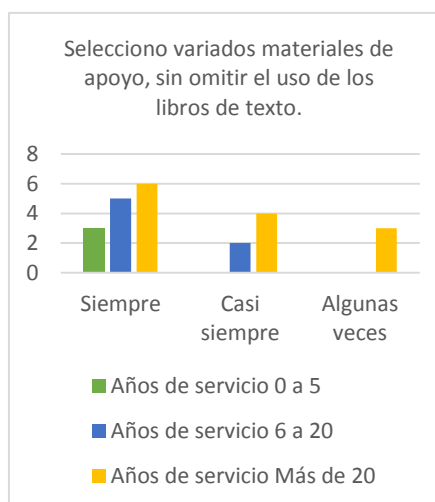
De los 6, maestros que expresan que “casi siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 5, son de género femenino y 1, de género masculino.

De los 3, maestros que expresan que “algunas veces” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 2, son de género femenino y 1, de género masculino.

Para este indicador, son las maestras quienes en mayor porcentaje, seleccionan recursos de apoyo a su práctica docente.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Selecciono variados materiales de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.	Siempre	3	5	6
	Casi siempre	0	2	4
	Algunas veces	0	0	3
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 14, maestros que expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 3, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 5, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 6, en el rango de más de 20 años de servicio.

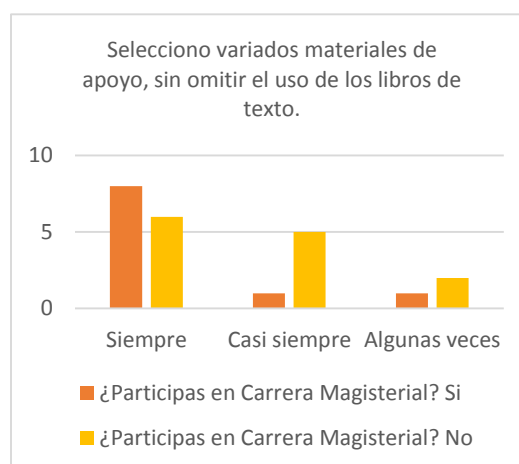
De los 6, maestros que expresan que “casi siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 2, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 4, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 3, maestros que expresan que “algunas veces” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 3, están en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros que tienen menos años de servicio son quienes consideran mayormente la importancia de utilizar materiales de apoyo.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Selecciono variados materiales de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.	Siempre	8	6
	Casi siempre	1	5
	Algunas veces	1	2
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 14, maestros que expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 8, participan en el Programa de Carrera Magisterial, y 6, no.

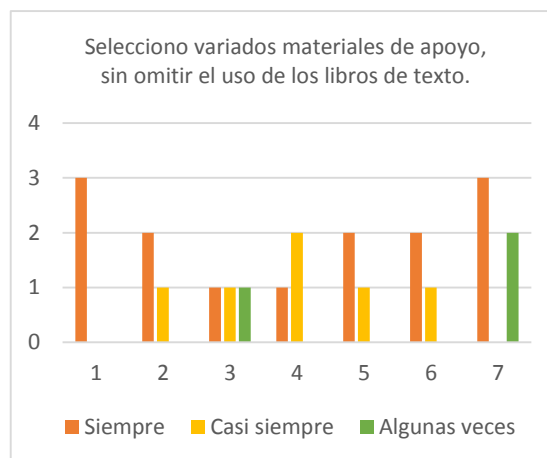
De los 6, maestros que expresan que “casi siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial, y 5, no.

De los 3, maestros que expresan que “algunas veces” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 1, participa en el Programa de Carrera Magisterial, y 2, no.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Selecciono variados materiales de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.	Siempre	3	2	1	1	2	2	3
	Casi siempre	0	1	1	2	1	1	0
	Algunas veces	0	0	1	0	0	0	2
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 3, expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto.

De los maestros de Segundo Grado, 2, expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto y 1, “casi siempre”

De los maestros de Tercer Grado, 1, expresa que “siempre” selecciona materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 1, “casi siempre” cumple este indicador y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, expresa que “siempre” selecciona materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 2, “casi siempre”

De los maestros de Quinto Grado, 2, expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Sexto Grado, 2, expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 1, “casi siempre”

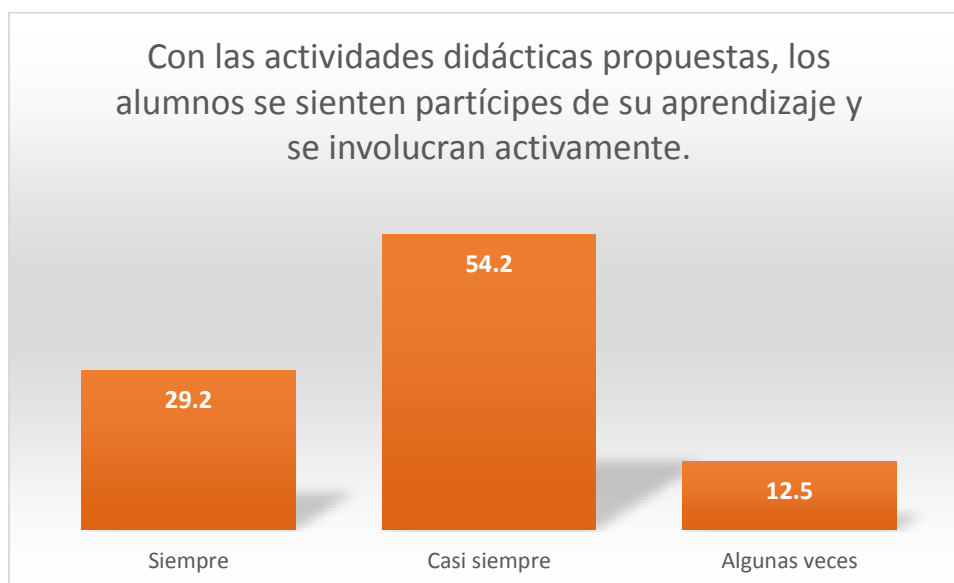
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 3, expresan que “siempre” seleccionan materiales variados de apoyo, sin omitir el uso de los libros de texto, 2, “algunas veces”.

Los maestros de Primer Grado son quienes manifiestan la importancia de considerar los recursos de apoyo a los alumnos.

INDICADOR 20

Con las actividades didácticas propuestas, los alumnos se sienten partícipes de su aprendizaje y se involucran activamente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	7	29,2	30,4	30,4
	Casi siempre	13	54,2	56,5	87,0
	Algunas veces	3	12,5	13,0	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,2		
Total		24	100,0		

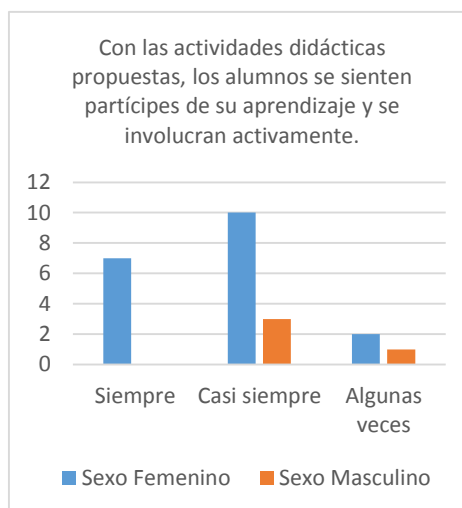


Hay 7, maestros que consideran que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, lo que corresponde con un 29.2 %; 13, maestros consideran que “casi siempre” sucede esto, lo que representa un 54.2 %; 3, maestros externan que “algunas veces”, lo que equivale al 12.5 %; un maestro no contestó este indicador y el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

El alumno es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, la planeación se da para favorecer el aprendizaje del niño, que le permita construir sus conocimientos, se observa que el mayor porcentaje de maestros no cubre siempre esta perspectiva.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Con las actividades didácticas propuestas, los alumnos se sienten partícipes de su aprendizaje y se involucran activamente.	Siempre	7	0
	Casi siempre	10	3
	Algunas veces	2	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 7, maestros que consideran que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, son de género femenino.

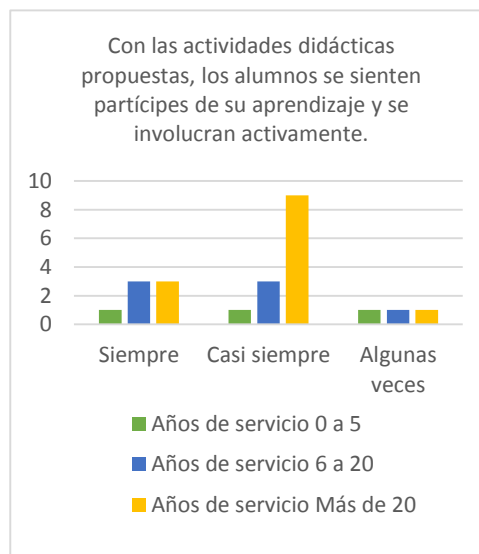
De los 13, maestros que consideran que sus alumnos “casi siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 10, son de género femenino y 3 de género masculino.

De los 3, maestros que consideran que sus alumnos “algunas veces” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 2, son de género femenino y 1, de género masculino.

Para este indicador, las maestras son quienes involucran a sus alumnos en su proceso de aprendizaje.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Con las actividades didácticas propuestas, los alumnos se sienten partícipes de su aprendizaje y se involucran activamente.	Siempre	1	3	3
	Casi siempre	1	3	9
	Algunas veces	1	1	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 7, maestros que consideran que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 3, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 13, maestros que consideran que sus alumnos “casi siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 9, en el rango de más de 20 años de servicio.

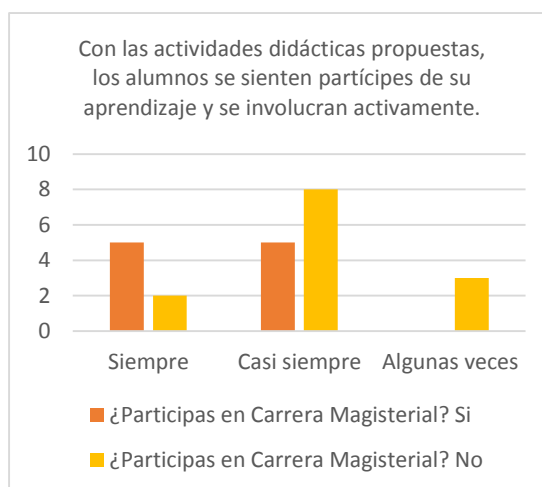
De los 3 maestros que consideran que sus alumnos “algunas veces” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades

didácticas propuestas, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 1, está en el rango de 6 a 20 años de servicio y 1, en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros con mayor experiencia, por los años de servicio, son quienes más involucran a sus alumnos en su aprendizaje.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Con las actividades didácticas propuestas, los alumnos se sienten participes de su aprendizaje y se involucran activamente.	Siempre	5	2
	Casi siempre	5	8
	Algunas veces	0	3
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 7, maestros que consideran que sus alumnos “siempre” se sienten participes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 2, no

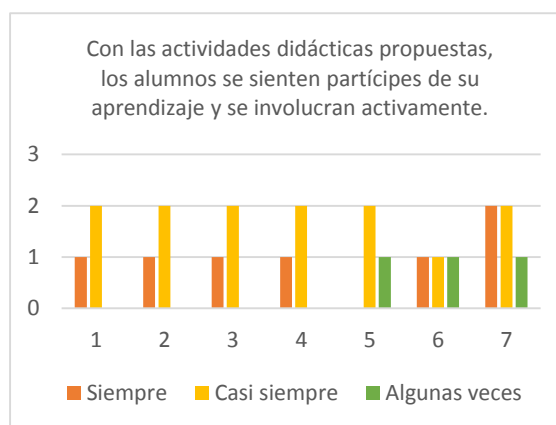
De los 13, maestros que consideran que sus alumnos “casi siempre” se sienten participes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 8, no

De los 3, maestros que consideran que sus alumnos “algunas veces” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, no participan en el Programa de Carrera Magisterial.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial, no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Con las actividades didácticas propuestas, los alumnos se sienten partícipes de su aprendizaje y se involucran activamente.	Siempre	1	1	1	1	0	1	2
	Casi siempre	2	2	2	2	2	1	2
	Algunas veces	0	0	0	0	1	1	1
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 1, considera que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 1, considera que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Tercer Grado, 1, considera que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, considera que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 2, consideran que sus alumnos “casi siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Sexto Grado, 1, considera que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, 1, “casi siempre” y 1 “algunas veces”.

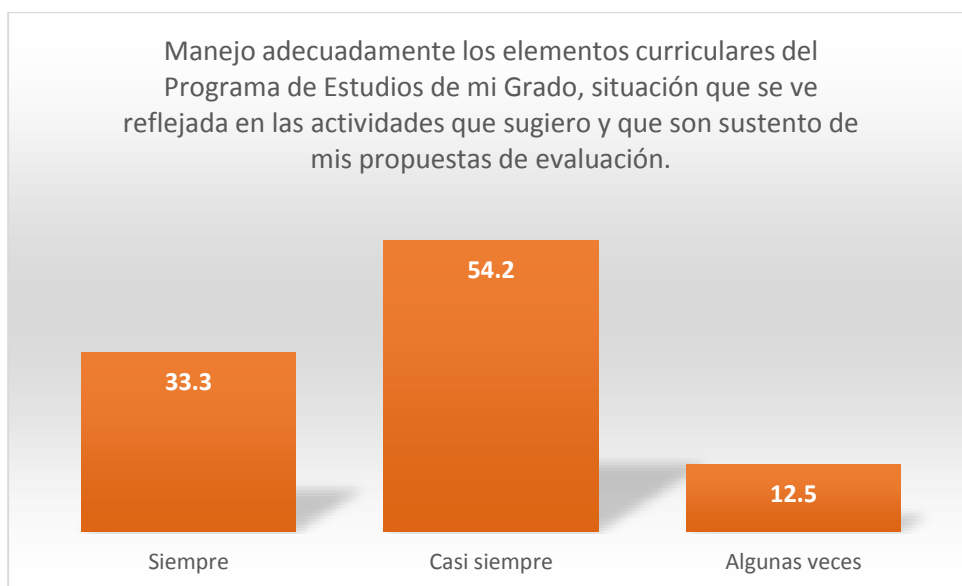
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 2, consideran que sus alumnos “siempre” se sienten partícipes y se involucran activamente en su aprendizaje, con las actividades didácticas propuestas, y 2, “casi siempre” y 1, “algunas veces”.

Hay homogeneidad en la expresión que se da por grado.

INDICADOR 21

Manejo adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	8	33,3	33,3	33,3
	Casi siempre	13	54,2	54,2	87,5
	Algunas veces	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

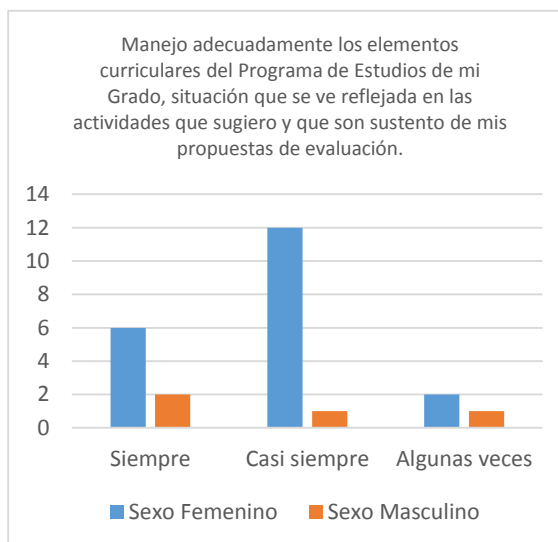


Hay 8, profesores que consideran que “siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, lo que representa el 33.3 %; 13, profesores consideran que “casi siempre” lo llevan a cabo, lo que representa un 54.2%; 3, profesores consideran que sólo lo llevan a cabo “algunas veces”, lo que representa un 12.5 %; el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Para este indicador, pocos maestros le dan la debida importancia al manejo de los elementos curriculares del Programa, importantes éstos, para una buena planeación. Se infiere la necesidad de un espacio de actualización de los docentes.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Manejo adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación.	Siempre	6	2
	Casi siempre	12	1
	Algunas veces	2	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 8, profesores que consideran que “siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 6 son de género femenino y 2, de género masculino.

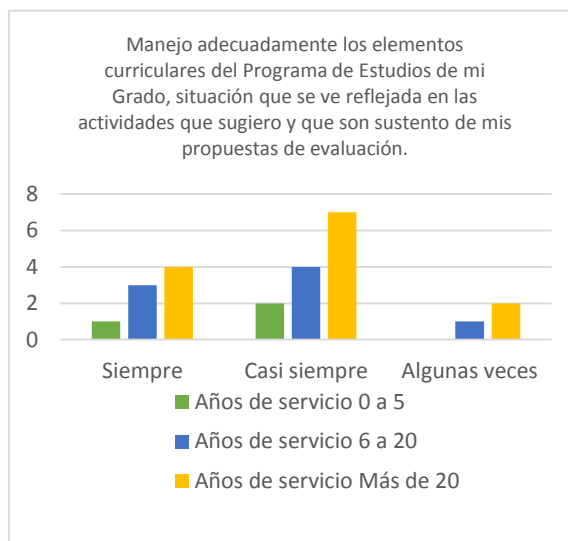
De los 13, profesores que consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 12 son de género femenino y 1, de género masculino.

De los 3, profesores que consideran que “algunas veces” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 2, son de género femenino y 1, de género masculino.

Para este indicador, las maestras, en su mayoría, tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudio de su Grado.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Manejo adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación.	Siempre	1	3	4
	Casi siempre	2	4	7
	Algunas veces	0	1	2
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 8, profesores que consideran que “siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 4, en el rango de más de 20 años de servicio.

De los 13, profesores que consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 4, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

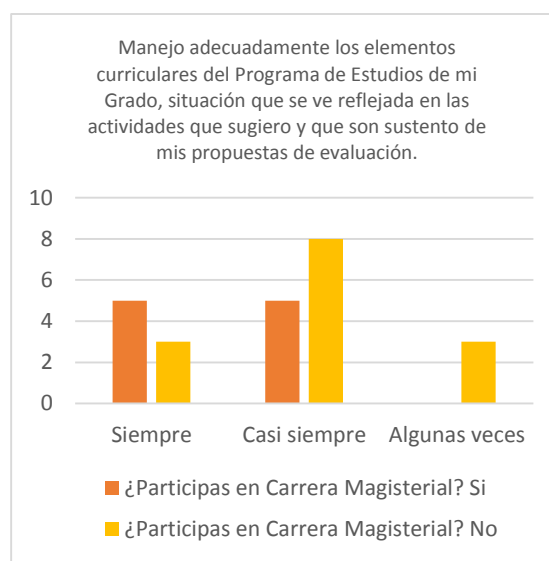
De los 3, profesores que consideran que “algunas veces” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 1,

están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 2, en el rango de más de 20 años de servicio.

Para este indicador, considerar los de años de servicio no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Manejo adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación.	Siempre	5	3
	Casi siempre	5	8
	Algunas veces	0	3
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 8, profesores que consideran que “siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 5, pertenecen al Programa de Carrera Magisterial, y 3, no.

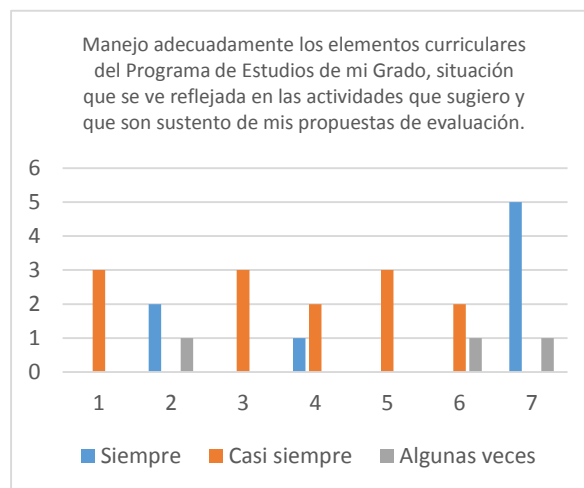
De los 13, profesores que consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, 5, pertenecen al Programa de Carrera Magisterial, y 8, no.

De los 3, profesores que consideran que “algunas veces” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, no pertenecen al Programa de Carrera Magisterial.

Para este indicador considerar la participación del docente en el Programa de Carrera Magisterial no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Manejo adecuadamente los elementos curriculares del Programa de Estudios de mi Grado, situación que se ve reflejada en las actividades que sugiero y que son sustento de mis propuestas de evaluación.	Siempre	0	2	0	1	0	0	5
	Casi siempre	3	0	3	2	3	2	0
	Algunas veces	0	1	0	0	0	1	1
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 3, consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado.

De los maestros de Segundo Grado, 2, consideran que “siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 3, consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, considera que “casi siempre” tiene un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 3, consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado.

De los maestros de Sexto Grado, 2, consideran que “casi siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, y 1, “algunas veces”

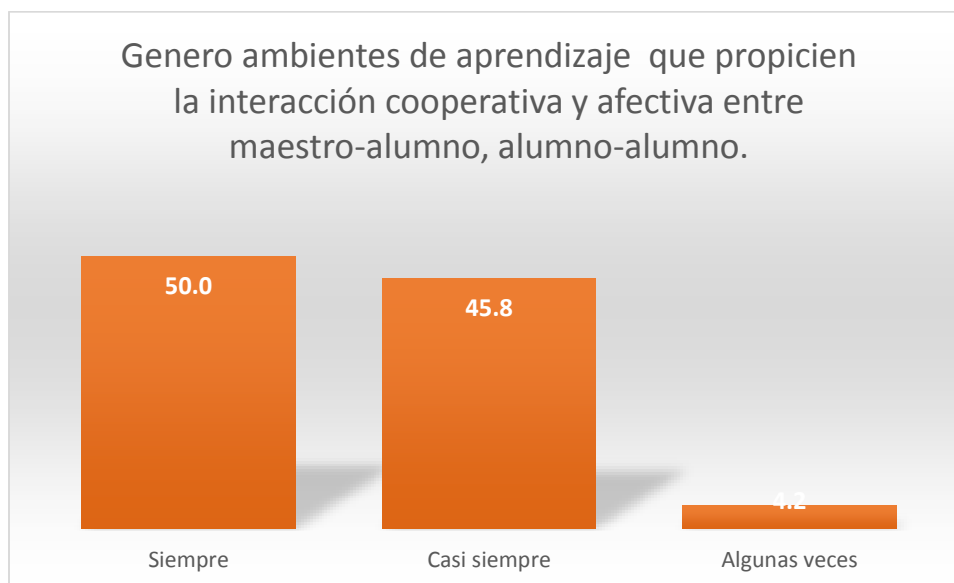
De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 5, consideran que “siempre” tienen un manejo adecuado de los elementos curriculares del Programa de Estudios de su Grado, y 1, “algunas veces”.

Los maestros con actividad de Apoyo a la Educación son los que más se preocupan por manejar los elementos curriculares del Programa.

INDICADOR 22

Genero ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno, alumno-alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	12	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	11	45,8	45,8	95,8
	Algunas veces	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

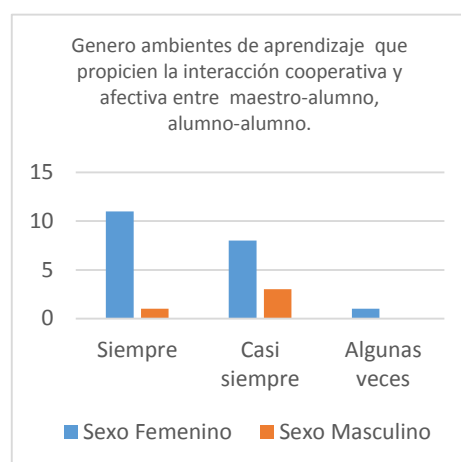


Hay 12, maestros que expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, lo que representa un 50 %; 11, maestros expresan que “casi siempre” lo hacen, lo que representa un 45.8 %; un maestro expresa que “algunas veces”, lo que representa un 4.2 %; el grado de frecuencia de “nunca” y “casi nunca”, no fueron considerados.

Es importante que al realizar su planeación, el docente considere en la propuesta de ambientes de aprendizaje las relaciones personales, que el 50% de docentes coincide con este indicador.

En relación al género, en esta variable se puede observar que:

		Sexo	
		Femenino	Masculino
Genero ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno, alumno-alumno.	Siempre	11	1
	Casi siempre	8	3
	Algunas veces	1	0
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 12, maestros que expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 11, son de género femenino y 1, de género masculino.

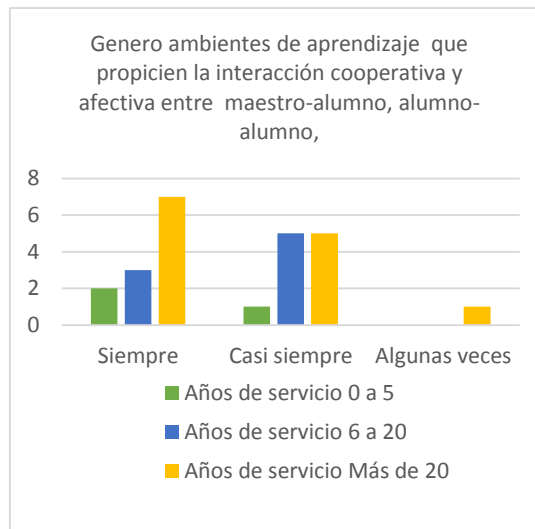
De los 11, maestros que expresan que “casi siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 8, son de género femenino y 3, de género masculino.

Del maestro que expresa que “algunas veces” genera ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, es de género femenino.

Las maestras son quienes reportan, en más número, que es importante considerar las relaciones personales.

Respecto a los años de servicio de los docentes encuestados, los resultados para esta variable, son:

		Años de servicio		
		0 a 5	6 a 20	Más de 20
Genero ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno, alumno-alumno.	Siempre	2	3	7
	Casi siempre	1	5	5
	Algunas veces	0	0	1
	Casi nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0
	Nunca	0	0	0



De los 12, maestros que expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 2, están en un rango de 0 a 5 años de servicio, 3, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 7, en el rango de más de 20 años de servicio.

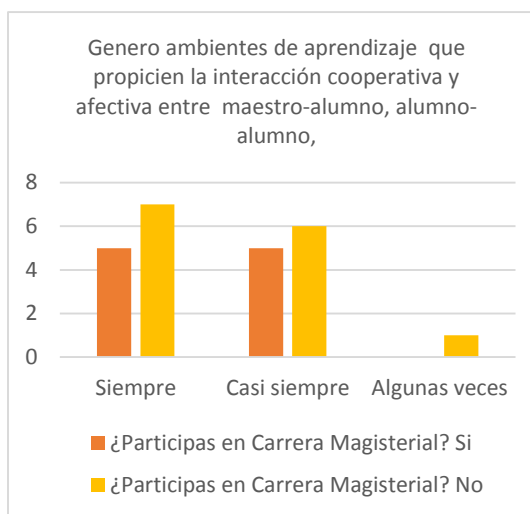
De los 11, maestros que expresan que “casi siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 1, está en un rango de 0 a 5 años de servicio, 5, están en el rango de 6 a 20 años de servicio y 5, en el rango de más de 20 años de servicio.

Del maestro que expresa que “algunas veces” genera ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, está en el rango de más de 20 años de servicio.

Los maestros con más años de servicio son quienes expresan su inquietud por formar en los alumnos el hábito de un trabajo colaborativo.

Respecto a la relación que guarda este indicador con la pertenencia o no, a Carrera Magisterial, se tienen los siguientes resultados:

		¿Participas en Carrera Magisterial?	
		Si	No
Genero ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno, alumno-alumno.	Siempre	5	7
	Casi siempre	5	6
	Algunas veces	0	1
	Casi nunca	0	0
	Nunca	0	0



De los 12, maestros que expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 7, no.

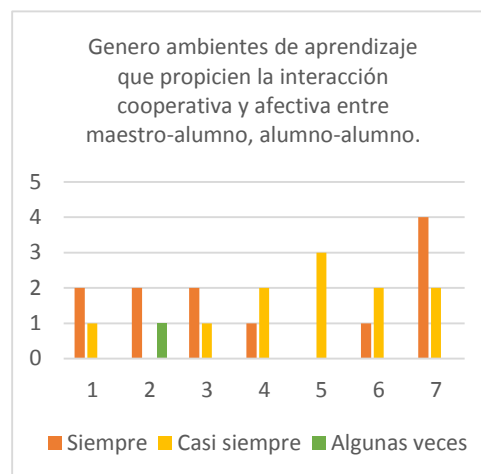
De los 11, maestros que expresan que “casi siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 5, participan en el Programa de Carrera Magisterial y 6, no.

Del maestro que expresa que “algunas veces” genera ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, no participan en el Programa de Carrera Magisterial.

Para este indicador pertenecer o no, al Programa de Carrera Magisterial, no es un factor que incida en los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos por Grado Escolar que actualmente enseña:

		Grado Escolar que actualmente enseña						
		1	2	3	4	5	6	7
Genero ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno, alumno-alumno.	Siempre	2	2	2	1	0	1	4
	Casi siempre	1	0	1	2	3	2	2
	Algunas veces	0	1	0	0	0	0	0
	Casi nunca	0	0	0	0	0	0	0
	Nunca	0	0	0	0	0	0	0



De los maestros de Primer Grado, 2, expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, 1, “casi siempre”.

De los maestros de Segundo Grado, 2, expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, y 1, “algunas veces”.

De los maestros de Tercer Grado, 2, expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, y 1, “casi siempre”.

De los maestros de Cuarto Grado, 1, expresa que “siempre” genera ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Quinto Grado, 3, expresan que “casi siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno.

De los maestros de Sexto Grado, 1, expresa que “siempre” genera ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, y 2, “casi siempre”.

De los maestros de Apoyo a la Educación (Administrativos, Apoyo Técnico Pedagógico y de USAER), 4, expresan que “siempre” generan ambientes de aprendizaje que propicien la interacción cooperativa y afectiva entre maestro-alumno y alumno-alumno, y 2, “casi siempre”.

Los maestros de Apoyo a la Educación son quienes más atención le ponen a generar ambientes de aprendizaje que se den en un marco de respeto.

CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO, BASE DE LA PROPUESTA.

A partir de los resultados obtenidos del instrumento para la recolección de datos, aplicado a los docentes de la Escuela Primaria, “Profr. Alfredo Basurto García”, Turno Matutino, que se presentó en las tablas y gráficas en el Capítulo anterior, se realizó el análisis de los mismos y se presenta la interpretación de éstos.

La encuesta se realizó al universo de la población, conformado por 24 docentes, de los cuales, 18, son maestros frente a grupo, 2, son maestros de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 3, son maestros de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) y un director de la Escuela. El instrumento se entregó de manera personalizada, el 100% del universo de la población contestó la encuesta, denotándose entusiasmo en su participación.

5.1.- Datos generales arrojados por la encuesta.

De los 24 docentes encuestados, 20 son mujeres y 4 son hombres, prevalece el género femenino, tendencia que se presenta a nivel nacional, donde se observa que para esta profesión son más las mujeres que la ejercen que los hombres. El promedio de edad es de 42 años, teniendo el maestro más joven, 24 años y el maestro más longevo, 55 años.

Más de la mitad de los docentes tienen más de 20 años de servicio, esto implica que han pasado en su práctica laboral, por tres Programas de Estudio; los Programas de Estudio de 1972, El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992, y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, la experiencia adquirida es un factor que influye en la percepción que tienen estos maestros respecto a la realización de su planeación de aula.

En el Programa de Carrera Magisterial, en su origen, se proponen dos objetivos básicos, uno la actualización docente y en segundo lugar el mejoramiento salarial; en función de la actualización docente se espera que exista una diferencia significativa respecto de quienes participan en el Programa, y quienes no, pues los primeros tienen un compromiso de actualización permanente para permanecer en el mismo, hecho que no se observa, sino por el contrario, hay un pequeño sesgo, respecto a un mayor compromiso de planeación por parte de aquellos maestros que no pertenecen a Carrera Magisterial.

La formación inicial de los docentes es, 10 docentes con una formación normalista del plan de 3 o 4 años, 10 docentes con una formación normalista del plan de Normal Licenciatura y 4 docentes con una formación no normalista. En este panorama, la formación normalista favorece la disposición de los maestros para llevar a cabo la actividad de planeación de sus actividades.

5.2.- Diagnóstico.

Del análisis de los resultados obtenidos de la encuesta y de la observación directa del trabajo cotidiano al interior de la Escuela, se presenta el siguiente diagnóstico,

mismo que servirá de insumo para la estructuración de la propuesta de investigación del presente documento:

- ✚ Los docentes no siempre planean sus actividades de aula, el factor tiempo y la carencia del manejo del curriculum, son los principales obstáculos.
- ✚ Los docentes, tienen un conocimiento parcial de los elementos curriculares del Programa de Estudio 2011, que corresponden a nivel primaria, y más limitada aun, es la información que tienen sobre los Programas de Estudio 2011, Educación Básica.
- ✚ Los docentes manejan poca información de la propuesta metodológica por asignatura, que sugieren los Programas de Estudio 2011, Educación Básica, nivel Primaria, por lo tanto las actividades sugeridas no están acordes con un trabajo por competencias.
- ✚ Existe una tendencia a realizar una planeación de aula, considerando una estructura que corresponde a los elementos del Programa de Estudio anterior.
- ✚ En el aspecto administrativo, se solicita al docente que se entregue la planeación a la dirección de la escuela, en un tiempo específico, semanal o quincenal, no permitiendo que se realice una planeación que responda tanto a las necesidades del grupo, como a las sugerencias metodológicas para desarrollar las actividades, por ejemplo, un proyecto, quiero decir, permitir la variedad y flexibilidad de tiempo.
- ✚ Hay una tendencia errónea a considerar al libro de texto gratuito, como un documento que sirve de base para la planeación de aula.

- ✚ Se requiere reforzar la conceptualización de “ambientes de aprendizaje” y sus características.
- ✚ Los docentes no reconocen el enfoque y características del proceso de evaluación, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- ✚ Se requiere modificar el paradigma del papel que desempeña el docente y el alumno, en esta Reforma Educativa.
- ✚ Se requiere una actualización respecto al conocimiento de las características psicológicas, fisiológicas, de los alumnos.

La propuesta que se sugiere establecer para docentes de nivel Primaria, es un curso taller que permita la interacción entre pares, lo que favorecería el intercambio de experiencias y conocimientos dentro de un trabajo colaborativo, además la oportunidad de generar por parte de los docentes, propuestas innovadoras y compartirlas, en la oportunidad de una convivencia, no sólo pedagógica, sino de interacciones sociales.

CAPÍTULO 6.- UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA.

6.1.- Denominación de la Propuesta.

En apego a la propuesta de un trabajo por competencias, el docente es el primero en ser promotor de su propio aprendizaje, crear ambientes de trabajo en el entendido de una mejora constante, ponderar la comunicación entre pares a las situaciones individualistas, en aras de un trabajo en equipo.

Por eso la importancia del autodidactismo en un marco de socialización. De lo anterior se deriva la propuesta del presente trabajo de un Curso-Taller presencial, con el tema de “Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”.

6.2.- Justificación del diseño y operatividad de la Propuesta.

El trabajo de diagnóstico realizado, permite detectar áreas de mejora para la producción de la planeación de aula, que brinden al docente que labora en la Escuela Primaria, “Profr. Alfredo Basurto García”, elementos para elaborarla bajo un enfoque por competencias, optimizando esfuerzos, recursos y tiempo.

Es imperante la necesidad de actualización de los docentes, a través de un Curso-Taller, de tipo presencial, en relación a:

- Los elementos curriculares de los Programas de Estudio 2011, de nivel Primaria.
- La propuesta metodológica por asignatura, que sugieren los Programas de Estudio 2011, de nivel Primaria.
- Reforzar la conceptualización de “ambientes de aprendizaje”.
- El uso de materiales de apoyo a la labor educativa.
- El enfoque y características del proceso de evaluación, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Instrumentos de evaluación que respondan a un enfoque por competencias.
- El papel que desempeñan los actores involucrados en el proceso educativo, principalmente el docente y el alumno, en el marco de esta Reforma Educativa.
- Conocimiento del alumno, sus características, físicas, psicológicas, cognitivas, ritmos y estilos de aprendizaje.

La planeación es una herramienta de organización del trabajo cotidiano del maestro, donde se reconoce la intencionalidad pedagógica que el docente pone de manifiesto para cubrir el Programa de Estudio.

La interpretación que cada docente tiene, en función del diagnóstico realizado, respecto de los elementos de los Programas de Estudio 2011, pone de manifiesto el dominio parcial de los mismos para realizar su planeación de aula, situación que

preocupa por la importancia que reviste este documento de gestión pedagógica, el más cercano a los alumnos para cubrir la propuesta curricular.

De la observación directa, se intuye que los maestros están conscientes de la necesidad de una actualización constante, por lo que se deduce que existe un compromiso del docente por mejorar su quehacer cotidiano; se requiere, en respuesta a cubrir esas necesidades, abrir espacios que permitan el conocimiento, dominio y una actualización de los elementos curriculares de los Programas de Estudio vigentes, en función de lograr que los alumnos construyan sus conocimientos, “el aprendizaje significativo requiere una intervención didáctica facilitadora de este aprendizaje y que, por lo tanto, adquiere mucha importancia la acción y la planificación del profesor” (Antúnez, 1992, p.69)

Un punto importante es generar espacios donde se brinde la oportunidad de participación a los docentes, rescatando sus conocimientos previos, sus experiencias en la planeación que responde a anteriores Programas de Estudio, información valiosa en sí misma, que se tengan los soportes bibliográficos para el auto didactismo, que en colegiado se propicien ambientes de fortalecimiento profesional, el uso de una metodología didáctica adecuada, en fin, se requiere de una actualización permanente que permita que los docentes se involucren en su superación profesional, con miras a brindar un mejor servicio a los alumnos.

6.3.- Marco Jurídico-Legal relacionado con la Propuesta.

La propuesta del Curso-Taller presencial, con el tema de “Planeación de aula, en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, (RIEB), el caso de la

Educación Primaria”, tiene su fundamento legal en el Artículo 3° Constitucional, Párrafo 1, “Todo individuo tiene derecho a recibir educación...”; Párrafo 2, que a la letra dice: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”, y de la Fracción II, inciso D), “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”.

El vehículo para garantizar el derecho a la educación es por excelencia la escuela, en ella se crean las condiciones para formar a los alumnos como individuos íntegros, que respondan a las necesidades de la actual sociedad, y que con la actual Reforma Integral de la Educación Básica, se aspira a una educación de calidad, a través de que todos los involucrados en el quehacer educativo, participen de un mejoramiento constante.

Es en esta oferta de mejoramiento profesional, en la corresponsabilidad que le corresponde al maestro, donde se enmarca la propuesta de trabajo, es dar un espacio para la formación docente, que repercutirá directamente en beneficio de los alumnos.

En la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, con la última reforma, publicada el 11 de septiembre de 2013, en su Artículo 8°, Fracción IV, que dice “Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo,

conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.”(en línea, 2013, p. 4), se hace importante la percepción de brindar una educación de calidad, que se logra, entre múltiples factores, gracias a la preparación constante que el docente tenga sobre su práctica docente, esta actualización, parte no solo del interés de cada maestro respecto a sus intereses particulares, sino de una necesidad latente, la elaboración de su planeación de aula, documento de gestión pedagógica.

En el Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018, en el Apartado VI. 3, en el Objetivo 3.1, de la Estrategia 3.1.1, en la Línea de Acción 3, que dice “impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.” (En línea, 2013, p. 126), se especifica la razón de ser de esta propuesta de solución al problema que se plantea, pues la capacitación permanente se da en diversas formas, la que se propone es un Curso-Taller, donde el docente participe en un ambiente colaborativo, responsable, compartiendo experiencias y saberes.

En el Plan de Estudio 2011, se presentan doce Principios Pedagógicos, consignas que permiten orientar “la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.” (SEP, 2012, p. 26), de ellos se retoma el Segundo Principio Pedagógico, que es el tema de estudio que se presenta.

Este Principio Pedagógico, se refiere a “Planificar para potenciar el aprendizaje... Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras”. (SEP, 2011, p.28), objeto de estudio, enfocado al dominio y manejo adecuado del Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 2011, en función del enfoque de desarrollo de competencias, que los maestros tengan las herramientas necesarias para proponer adecuados ambientes de aprendizaje, con la intencionalidad de propiciar el interés de aprendizaje de los alumnos, considerando los resultados de la evaluación como insumo que reorienta el quehacer educativo.

6.4.- El Diseño Modular: fundamentación teórica.

Retomando el diagnóstico elaborado y considerando la pertinencia del tema propuesto, con énfasis en las características de los docentes encuestados, pero principalmente en la repercusión que va a tener el implante de la propuesta en los alumnos, se presenta este trabajo.

Se propone desarrollar el trabajo colectivo de actualización a través de una propuesta participativa, que los integrantes se involucren en su aprendizaje, y que se brinden espacios de discusión y análisis de los temas abordados.

El número de participantes por grupo, se considera de 20 a 25 personas, para el desarrollo de las actividades, se realizará el trabajo en variadas formas de organización, de: gran grupo, equipos, binas y trabajo individual. Pues la diversidad de experiencias en las relaciones sociales abre oportunidades de compartir y de sentirse partícipes del grupo.

Se requiere de un espacio cerrado, aula con las instalaciones necesarias de luz y proyector, para realizar las actividades, este espacio no es limitativo, pues la propuesta también contempla el uso de otros espacios, como lo es el patio, y de ser posible el aula de medios.

El mobiliario, preferentemente mesas trapezoidales o individuales que permitan su movilidad para diferentes acomodos, pero otro tipo de mobiliario se adapta a los requerimientos.

La propuesta metodológica de Curso-Taller corresponde a que, un “Taller implica un lugar donde se trabaja y se elabora.” (Careaga, 2006, p.5), esta forma de organización, va de acuerdo con la propuesta del desarrollo de competencias, en donde se ponen en juego no sólo conocimientos sino el manejo de los mismos, para discutir, dialogar, analizar situaciones desde diferentes puntos de vista y llegar a acuerdos, lo importante es que “se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión” (Careaga, 2006, p.5).

Tres características se destacan de esta modalidad de trabajo, que favorecen la intencionalidad de la propuesta, Primero, referente a los participantes, la importancia del bagaje cultural y de conocimientos que cada docente tiene, y la relevancia de su participación en el grupo, donde todos aprenden de todos, “es una experiencia integradora donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos.” (Careaga, 2006, p.6).

Segundo, se refiere al objetivo de la propuesta, donde los participantes comparten las metas y objetivos a alcanzar, instando que un taller “está centrado en los problemas e intereses comunes del grupo.” (Careaga, 2006, p.6).

La Tercera característica es referente a la metodología que define un taller, que “implica una participación activa de los integrantes.” (Careaga, 2006, p.6), reiterando que el *aprender haciendo* permite a los individuos comprometerse con el grupo y consigo mismo.

Un curso tiene la característica de que “el alumno participa como oyente o espectador (pasivo) en programas de información oral (de un locutor)” (Flehsig, 2003, p.43), es un modelo didáctico tradicional, de información unidireccional, pero su uso, no abuso, es en referencia a situaciones de presentación de temas, de exposiciones tanto del docente que dirige la sesión como de los docentes participantes, y con la posibilidad de contar con un invitado, una persona experta en el tema que dicte una conferencia; un curso es adecuado para personas adultas, caso de los docentes, con capacidad de escuchar, y que se enriquece el trabajo con los apoyos audiovisuales como diapositivas, televisión, láminas, etc.

La propuesta mixta de Curso-Taller, admite poner en práctica la habilidad del docente que dirige la sesión, como expositor y como organizador de las actividades, que permitan la integración y compromiso de que los participantes generen su conocimiento interactuando con el mismo conocimiento y con sus compañeros.

Por la naturaleza misma de la propuesta, el trabajo presencial es lo óptimo para el desarrollo de las estrategias, es la interacción entre pares lo que posibilita, el

análisis, la discusión, el debate, compartir experiencias, resolver discrepancias, la socialización de ideas, el desenvolvimiento personal, entre otros beneficios.

6.5.- Diseño y Mapa Curricular de la Propuesta Modular.

Esta propuesta formativa que va dirigida a maestros de Educación Básica, Nivel Primaria, es una alternativa de actualización, en pro del desarrollo profesional del docente en servicio. Tiene como punto de intervención el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para enseñar, a través del diseño y elaboración de un instrumento de planeación con el enfoque por competencias.

Las actividades del Curso-Taller, “Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”, están constituidas en tres módulos, con dos sesiones de seis horas cada uno, los contenidos propuestos están organizados de forma deductiva, es decir, se parte de lo general a lo particular.

Objetivo General del Curso-Taller.

Que el docente del nivel de Educación Primaria:

Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.

Propósitos por Módulos.

MÓDULO I. El marco referencial de la planeación con base en competencias.

Que los docentes del nivel de Educación Primaria:

Conozcan y manejen los elementos curriculares de los Programas de Estudio 2011, y los apliquen en la elaboración del instrumento de planeación por competencias.

En este módulo se presenta el marco referencial, a partir de la revisión del Plan y Programas de Estudio 2011, se analizan los indicadores de logro como referentes de la planeación.

MÓDULO II. Elementos de la planeación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el caso del nivel de Educación Primaria.

Que los docentes del nivel de Educación Primaria:

Incorporen en su instrumento de planeación los aspectos relevantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entendido de una retroalimentación a partir de un proceso paralelo de evaluación, que permitan el desarrollo de competencias.

En este módulo se analizan los aspectos innovadores que direccionan la nueva propuesta de planeación.

MÓDULO III. La planeación, un instrumento de gestión pedagógica.

Que los docentes del nivel de Educación Primaria:

Diseñen secuencias de actividades didácticas que respondan a las características de aprendizaje del alumno, para propiciar un aprendizaje significativo.

En este módulo se engloban los temas tratados, que convergen en la elaboración del instrumento de planeación que responda a la propuesta de los Programas de Estudio.

Mapa Curricular.

El mapa curricular del Curso-Taller, “Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”, es una propuesta de tipo lineal, pues los contenidos a desarrollar que van de lo general a lo particular, tienen una secuencia lógica, que se suceden uno de otro.

MAPA CURRICULAR.

Tabla 7. Curso-Taller: Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”

Niveles de Formación	Módulo I El marco referencial de la planeación con base en competencias	horas	Módulo II Elementos de la planeación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el caso del nivel de Educación Primaria	horas	Módulo III La planeación, un instrumento de gestión pedagógica.	horas
Sesión 1	La Reforma Integral de la Educación Básica 2011: -Los Principios Pedagógicos. . ¿Qué es la Planeación Didáctica?	6	¿Qué es un ambiente de aprendizaje? Modalidades de trabajo. Temas transversales.	6	La razón de ser del Sistema Educativo Nacional: el alumno. Las competencias docentes que se despliegan para realizar una planeación de acuerdo al Programa de Estudio 2011.	6
Sesión 2	Análisis del Programas de Estudio 2011. Vinculación de los Indicadores de Logro.	6	Recursos didácticos: Evaluación por competencias.	6	Elaborar una planeación por competencias de acuerdo al enfoque de cada asignatura.	6

Tabla elaborada por la tesista.

6.5.1.- Diagrama de Operación de la Propuesta.

Curso-Taller, “Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”.

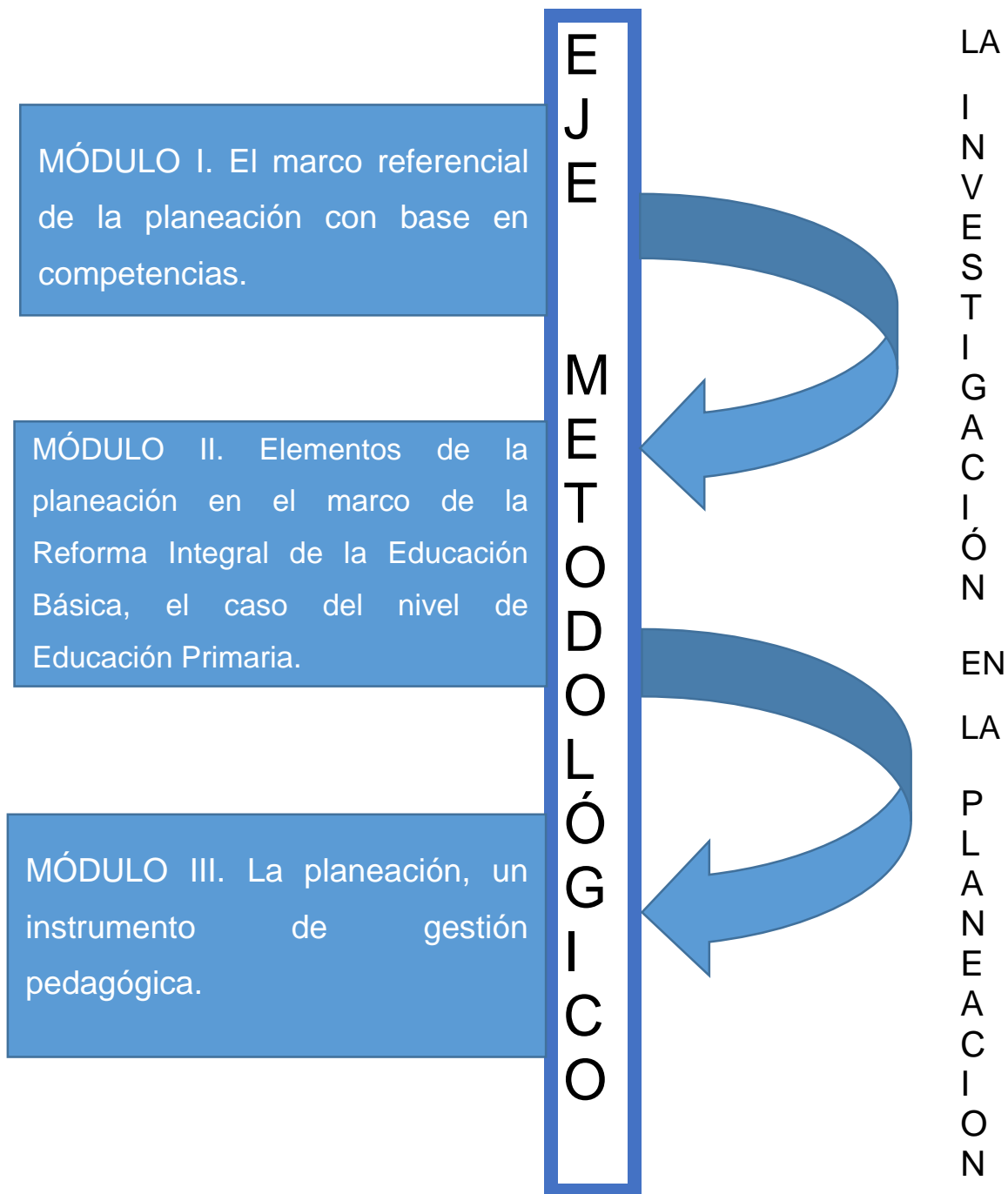


Diagrama elaborado por la tesista.

6.6 Programa Desglosado de Estudios.

TÍTULO DEL CURSO-TALLER	"Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria"				
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO-TALLER.	Que el docente del nivel de Educación Primaria: Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.				
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Analizar los elementos que conforman el Plan y Programa de Estudios 2011, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica, nivel Primaria. Producir una planeación de aula, bajo una metodología del desarrollo de competencias.				
MÓDULO	Módulo I. El marco referencial de la planeación con base en competencias.				
PROPÓSITO DEL MÓDULO.	Conozca y maneje los elementos curriculares del Plan y los Programas de Estudio 2011, y los apliquen en la elaboración del instrumento de planeación por competencias.				
NÚMERO DE SESIÓN	SESIÓN 1 /6				
TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
La Reforma Integral de la Educación Básica 2011.	Que el docente, analice el Plan de Estudio 2011, Educación Básica, con énfasis en los Principios Pedagógicos.	Inicio. Presentación y encuadre del Curso-Taller. El docente-alumno participa de una dinámica de integración para conocerse entre sí, "Canasta de frutas", y expresar las expectativas del curso. Desarrollo Esquematizar el Plan de Estudios 2011, en forma individual se revisan las nueve características del Plan de Estudios 2011. Se nombra un moderador y un secretario, mediante una lluvia de ideas se rescata la información de los docentes, elaborándose un cuadro sinóptico. Se forman 4 equipos para el análisis de los principios pedagógicos, tres principios por equipo, información que se socializa en el equipo y se expone al grupo.	Presentación en Power point, computadora, cañón. Tarjetas con nombres de frutas. Plan de Estudios 2011. Hojas de rotafolio, plumones, cinta adhesiva.	Producto de grupo: cuadro sinóptico. Lista de cotejo de la Exposición de los equipos.	SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica.

<p>¿Qué es la Planeación Didáctica?</p>	<p>Qué el docente formule un concepto personal de planeación de aula, en un enfoque por competencias, a partir del referente de diversos autores.</p>	<p>Cierre. En plenaria, se realizan los comentarios pertinentes de la información de los equipos. Escriba de manera individual una breve opinión respecto de la importancia de considerar los principios pedagógicos en el desarrollo de su labor docente.</p> <p>Inicio. Comentario de la importancia de una planeación que responda a la propuesta curricular de los Programas de Estudio 2011.</p> <p>Desarrollo. El docente realiza la lectura de los autores propuestos, rescatando en cada documento el concepto de planeación de aula. Explora las características y elementos que cada autor reconoce para llevar a cabo la planeación de aula. Elabora sus fichas de trabajo.</p> <p>Cierre. Con esta información, de forma individual elabora un concepto propio. Expone ante el grupo su trabajo.</p>	<p>Pan de Estudios 2011.Computadora,</p> <p>Cañón, hojas de rotafolio, plumones, cinta adhesiva.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Documentos de lectura.</p> <p>Fichas de trabajo.</p> <p>Hojas blancas</p>	<p>Opinión personal para el Portafolio de Evidencias.</p> <p>Fichas de trabajo.</p> <p>Producto.</p> <p>Concepto propio de planeación de aula y características. Para anexar al Portafolio de Evidencias.</p>	<p>- Half, Ruth (2000). Poniendo la planificación sobre el tapete. En texto de base de la Conferencia, UNADENI, jornada educativa para directivos y docentes de EGB. Buenos Aires, Argentina.</p> <p>-Antúñez, S.; Del Carmen, L.; Imbernón, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992). Del Proyecto Educativo a la Programación de aula. Barcelona. Graó. Pp. 107-133.</p> <p>-Bixio, Cecilia (2006). Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos. Argentina. Pp. 19-35</p> <p>-Frade Rubio, Laura (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México. Pp. 161-168.</p>
---	---	--	--	---	--

TÍTULO DEL CURSO-TALLER	"Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria"				
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO-TALLER.	Que el docente del nivel de Educación Primaria: Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.				
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Analizar los elementos que conforman el Plan y Programa de Estudios 2011, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica del nivel Primaria. Elaborar una planeación de aula, bajo una metodología del desarrollo de competencias.				
MÓDULO	Módulo I. El marco referencial de la planeación con base en competencias.				
PROPÓSITO DEL MÓDULO.	Conozca y maneje los elementos curriculares del Plan y los Programas de Estudio 2011, y los apliquen en la elaboración del instrumento de planeación por competencias.				
NÚMERO DE SESIÓN	SESIÓN 2 /6				
TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Análisis de los Programas de Estudio 2011.	Que el docente Analice el programa de Estudio de su grado y reconozca en él los elementos curriculares por asignatura.	Inicio. Dinámica de integración. Presentación del tema y rescate de conocimientos previos de los participantes. Desarrollo Se forman 5 equipos, cada uno analiza en el Programa de Estudios una asignatura (equipo 1: Español; equipo 2: Matemáticas; equipo 3: Ciencias Naturales, exploración del medio natural y social; equipo 4: Historia, Geografía; equipo 5: Formación Cívica y Ética). Considerar en cada caso: enfoque, competencias específicas, organización de los aprendizajes (ámbitos, ejes, temas, etc.), modalidades de trabajo (proyectos didácticos, secuencias de situaciones problemáticas, proyectos de investigación,	Programas de Estudio 2011. Hojas bond, cinta adhesiva, computadora, cañón	Observación directa, Producto por equipo: Cuadro de análisis de asignatura. Producto por plenaria: Cuadro comparativo de asignaturas. Producto individual: Hoja de comentarios personales para anexar al Portafolio de Evidencias.	SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado. Acuerdo 592.

<p>Vinculación de los Indicadores de Logro.</p>		<p>secuencias didácticas, etc.), el papel del alumno, el papel del docente, aprendizajes esperados. Socializar la información. Cierre. En plenaria realizar un cuadro comparativo de asignaturas. Individualmente realizar un comentario respecto de ¿Por qué la planeación de aula debe respetar la estructura por asignatura? Anteriormente se realizaba un avance programático con un esquema universal para todas las asignaturas, ¿Qué formato(s) propone para realizar la planeación en función del Programa de Estudio 2011?</p> <p>Inicio. Armar un rompecabezas respecto de los conocimientos previos de los indicadores de logro académico. Desarrollo. En la organización de los equipos anteriores, analizar la vinculación que existe entre los aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias específicas; de la asignatura que le corresponde, presentar un ejemplo que vincule estos tres elementos. Para alcanzar los aprendizajes esperados ¿Qué elementos se consideran en cada asignatura? Cierre Socialice la información.</p> <p>Elabore un mapa mental con la información obtenida.</p>	<p>Rompecabezas.</p> <p>Hojas bond, marcadores, cinta adhesiva, computadora, cañón, hojas tamaño carta.</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Producto por equipo: Ejemplo donde se vinculan los indicadores de logro.</p> <p>Producto individual: Mapa mental.</p>	<p>SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado. Acuerdo 592.</p>
---	--	---	---	--	--

TÍTULO DEL CURSO-TALLER	"Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria"				
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO-TALLER.	Que el docente del nivel de Educación Primaria: Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.				
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Analizar los elementos que conforman el Plan y Programa de Estudios 2011, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica del nivel Primaria. Elaborar una planeación de aula, bajo una metodología del desarrollo de competencias.				
MÓDULO	Módulo II. Elementos de la planeación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el caso del nivel de Educación Primaria.				
PROPÓSITO DEL MÓDULO.	Incorpore en su instrumento de planeación los aspectos relevantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entendido de una retroalimentación a partir de un proceso paralelo de evaluación, que permitan el desarrollo de competencias.				
NÚMERO DE SESIÓN	SESIÓN 3 /6				
TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
¿Qué es un ambiente de aprendizaje?	Que el docente reconozca la importancia de considerar en la elaboración de su planeación las características de un ambiente de aprendizaje que favorece el aprendizaje significativo de los alumnos.	Inicio Dinámica de integración Rescate de los conocimientos previos. Desarrollo Por binas analicen el documento "Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual." Compare con la información obtenida del Programa de Estudio 2011. En su apartado Guía para el maestro. Introducción, b) "ambientes de aprendizaje". Exponga sus conclusiones respecto a: El ambiente de aprendizaje en función del propósito educativo que se quiere alcanzar.	Documentos de lectura propuestos. Revistas, cartulina, tijeras, pegamento, hojas blancas, plumones.	Registro anecdótico. Collage. Tarea. Lista de características de un ambiente de aprendizaje.	Duarte D., Jakeline. Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Colombia. SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria.

TÍTULO DEL CURSO-TALLER	"Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria"				
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO-TALLER.	Que el docente del nivel de Educación Primaria: Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.				
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Analizar los elementos que conforman el Plan y Programa de Estudios 2011, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica del nivel Primaria. Elaborar una planeación de aula, bajo una metodología del desarrollo de competencias.				
MÓDULO	Módulo II. Elementos de la planeación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el caso del nivel de Educación Primaria.				
PROPÓSITO DEL MÓDULO.	Incorpore en su instrumento de planeación los aspectos relevantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entendido de una retroalimentación a partir de un proceso paralelo de evaluación, que permitan el desarrollo de competencias.				
NÚMERO DE SESIÓN	SESIÓN 4 /6				
TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Evaluación por competencias.	Que el docente Considere en su planeación de aula, el enfoque formativo de la evaluación.	Inicio. Actividad de integración. Comentarios del trabajo de investigación de "temas transversales", y su inclusión en la planeación de actividades. Rescatar los conocimientos previos. Desarrollo Por equipo, investigue cuál es el enfoque formativo de la evaluación y qué implica. Analice la información para cada campo formativo que sobre evaluación se sugiere en los Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro. En plenaria, comenten sus resultados y lleguen a una conclusión final.	Acuerdo 696. Plan de Estudio 2011. Programas de Estudio 2011. Frade, Laura (2009) Desarrollo de Competencias. Pp.297-304. Bixio, Cecilia (2006) Cómo	Lista de cotejo Observación directa. Tarjetas con preguntas de evaluación	Acuerdo Número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Pp. 35-38 SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro.

<p>Recursos didácticos.</p>		<p>Cada equipo investigará un tema de los siguientes: Momentos de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa, implícita) Tipos de evaluación.(oral-escrita, individual-grupal, presencial-no presencial, objetiva-de producción personal) Instrumentos de evaluación. La evaluación en función de diferentes actores. Elabore tarjetas de preguntas con respuestas de opción múltiple, que utilizará para jugar maratón. Cierre. Todos los equipos junten sus tarjetas para formar un banco de datos, que se utilizan para jugar maratón. Elaboren una rúbrica para evaluar su participación en el juego.</p> <p>Desarrollo. Individualmente investigue en bibliografía libre la función de los recursos didácticos. Elabore una lista de los mismos, material digital, páginas de información, enlaces, material manipulable, etc. que sirvan de apoyo al grado que atienden. Cierre. Elabore un ensayo “Los recursos didácticos, un apoyo para el aprendizaje”.</p> <p>Tarea: revisar la bibliografía a utilizar en la siguiente sesión, y organizar la participación en la estrategia “Debate de expertos”. Considere no solo la exposición, sino los insumos necesarios para ambientar el lugar, a manera de foro de exposición.</p>	<p>planificar y evaluar en el aula. Pp. 89-105. Tarjetas. Tapete de maratón. Datos Hojas bond, marcadores, cinta adhesiva, computadora, cañón, hojas tamaño carta.</p>	<p>Rúbrica para evaluar la participación en un juego de maratón. Ensayo personal.</p>	<p>Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado. -Bixio, Cecilia (2006). Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos. Argentina. Pp. 89 a 115. Frade R., Laura (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México. Pp. 297-304.</p>
-----------------------------	--	--	--	--	--

TÍTULO DEL CURSO-TALLER	"Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria"				
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO-TALLER.	Que el docente del nivel de Educación Primaria: Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.				
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Analizar los elementos que conforman el Plan y Programa de Estudios 2011, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica del nivel Primaria. Elaborar una planeación de aula, bajo una metodología del desarrollo de competencias.				
MÓDULO	Módulo III. La planeación, un instrumento de gestión pedagógica.				
PROPÓSITO DEL MÓDULO.	Diseñe secuencias de actividades didácticas que respondan a las características de aprendizaje del alumno, en apego a la propuesta metodológica de cada asignatura del Programa de Estudios 2011, para propiciar un aprendizaje significativo en el alumno.				
NÚMERO DE SESIÓN	SESIÓN 5/6				
TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
La razón de ser del Sistema Educativo Nacional: el alumno.	Que el docente conozca cómo aprenden sus alumnos, que a partir de esta información deriven las actividades y estrategias sugeridas en su planeación, para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos.	Inicio Dinámica de integración. Rescate de los conocimientos previos. Desarrollo. Se formen tres equipos, cada uno desarrolla un tema propuesto a partir de la dinámica "Debate de expertos", que consiste en un debate del contenido, a partir de una conferencia dada por un experto en el tema (papel que asumen los integrantes del equipo). Los temas sugeridos: estilos de aprendizaje (Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder), características psicopedagógicas de los niños de 6 a 12 años y asertividad. Se sugiere una bibliografía, pero cada equipo previo a esta	Bibliografía sugerida, proyector, computadora, material de ambientación.	Observación directa. Lista de cotejo. Productos: Grabación Antología de las estrategias de aprendizaje.	Frade R., Laura (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México. Pp. 29-41. SEP-DGB (2004). Manual de estilos de aprendizaje. pp. 30-34. http://biblioteca.ucv.cl/site/coleccion/es/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

<p>Las competencias docentes que se desarrollan para realizar una planeación de acuerdo al Programa de Estudio 2011.</p>		<p>sesión ya consultó y analizó otras bibliografías. Graven la exposición de los expertos y el debate entre los asistentes. Cierre. Realicen una conclusión final.</p> <p>Tarea. Investiguen y elabore una lista de estrategias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de los alumnos. Por grupo formen una antología con los trabajos recabados.</p> <p>Desarrollo. Analicen en binas el capítulo uno del libro "Diez nuevas competencias para enseñar" de Philippe Perrenoud. En binas elaboren un mapa conceptual con la información recabada. Cierre. Comenten al grupo una conclusión general de este documento. Un relator tome nota de las aportaciones de las binas, formen una antología de los mapas elaborados. Tarea. Por equipos, realicen una lista de las características del papel del docente y del alumno, contemplados en el Programa de Estudios 2011, en el apartado Guía para el maestro, considerando las sugerencias de cada asignatura.</p>	<p>Bibliografía sugerida. Hojas, marcadores, computadora</p>	<p>Lista de cotejo. Productos: Antología de "Mapa conceptual sobre competencias docentes." Lista de las características del papel del docente y del alumno.</p>	<p>Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado.</p>
--	--	--	--	---	---

TÍTULO DEL CURSO-TALLER	"Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria"				
OBJETIVO GENERAL DEL CURSO-TALLER.	Que el docente del nivel de Educación Primaria: Elabore una planeación de aula que responda a las características de sus alumnos, con base en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.				
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Analizar los elementos que conforman el Plan y Programa de Estudios 2011, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica del nivel Primaria. Elaborar una planeación de aula, bajo una metodología del desarrollo de competencias.				
MÓDULO	Módulo III. La planeación, un instrumento de gestión pedagógica.				
PROPÓSITO DEL MÓDULO.	Diseñe secuencias de actividades didácticas que respondan a las características de aprendizaje del alumno, en apego a la propuesta metodológica de cada asignatura del Programa de Estudios 2011, para propiciar un aprendizaje significativo en el alumno.				
NÚMERO DE SESIÓN	SESIÓN 6 /6				
TEMA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Instrumento de planeación: diseñar un formato personalizado. Elaborar una planeación por competencias de acuerdo al enfoque de cada asignatura.	Que el docente Elabore su planeación de aula con base en competencias, considerando el enfoque de cada asignatura.	Inicio Dinámica de integración. Desarrollo. Por equipos, diseñen un formato de planeación, considerando los elementos pedagógicos de cada asignatura, enriquezcan su trabajo con aportaciones del colegiado. De forma individual, a manera de ejemplo, elabore su planeación, de acuerdo a los tiempos considerados, conjuntando la información recabada a lo largo del Curso-Taller. Comparta con el grupo su trabajo. Cierre. Comentarios finales del Curso-Taller e intercambio de experiencias.	"Programas de Estudio 2011. Computadora.	Lista de cotejo. Producto final: formato del instrumento de planeación. Ejemplo de elaboración de una planeación de aula	SEP (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. De Primero a Sexto Grado.

		Autoevaluación del docente y evaluación final por medio de rúbrica. Evaluación del contenido del curso. Comentarios finales del docente que impartió el curso.			
--	--	--	--	--	--

6.7.- Perfil de Ingreso de los Aspirantes.

El Curso-Taller, “Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”, está dirigido a los docentes en servicio, que laboran en nivel Primaria, que cubran el cargo de Maestros frente a Grupo, Maestros de Apoyo Técnico-Pedagógico (ATP), Maestros de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Maestros con función Administrativa.

Para garantizar el fortalecimiento de las competencias docentes que se propone desarrollar con este curso, se presenta el perfil de ingreso de los aspirantes.

- Ser maestro en servicio, que labore en nivel Primaria, que cubran el cargo de Maestro frente a Grupo, Maestro de Apoyo Técnico-Pedagógico (ATP), Maestro de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o Maestro con una función Administrativa (Director).
- Contar con disponibilidad de tiempo para asistir al Curso-Taller, en el día y horario propuestos, resaltando los hábitos de asistencia y puntualidad.
- Contar con disponibilidad de tiempo fuera del horario de las sesiones presenciales para realizar las lecturas sugeridas, su análisis, navegación en la red y realización de trabajos extra-clase.
- Presentar disposición al trabajo académico, que se verá reflejado en una participación responsable, asertiva y propositiva.
- Tener un manejo básico de las computadoras.
- Contar con habilidades de trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo.

- Compromiso para realizar las actividades y estrategias propuestas, en tiempo y forma.
- Compromiso para implementar en su quehacer docente, los aprendizajes adquiridos, a través de una planeación por competencias que responda a la propuesta metodológica curricular del Plan y Programas de Estudio 2011.
- Capacidad de análisis y de síntesis respecto de los documentos seleccionados, y en general del proceso de aprendizaje del cual participarán.
- Capacidad de autocrítica del desempeño docente, y de participación en relación a la realización de la co-evaluación y autoevaluación.

6.8.- Criterios de Selección de los Aspirantes.

Para llevar a cabo el Curso-Taller, se propone que el número de participantes por grupo sea de 20 a 25 personas.

Los criterios para la selección de los aspirantes a participar en esta propuesta de mejoramiento profesional, son los siguientes:

- ✚ Presentar por escrito, la solicitud de inscripción al Curso-Taller, donde se expongan los motivos de su interés de participar en este Curso-Taller.
- ✚ Presentar una carta compromiso de cubrir el horario propuesto, cumplir con las tareas y trabajos solicitados, y participar activamente en las actividades.
- ✚ Respetar la calendarización de registro e inscripción, de acuerdo a una convocatoria previa que contemple sede, fecha y horario.

6.9.- Perfil De Egreso.

El docente, al término del Curso-Taller, contará con los conocimientos, habilidades y actitudes que se describen en este apartado para aplicarlos en la elaboración de una planeación de aula, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, 2011.

- Reconoce la secuencia lógica que se establece entre los indicadores de logro, esto es, entre las competencias específicas, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Tiene la capacidad de desdoblar los contenidos propuestos en los Programas de Estudio 2011, en elementos más específicos, a desarrollarse en una unidad de tiempo hora/semana, que permitan no sólo el logro de los mismos contenidos, sino que estos cubran los aprendizajes esperados.
- Conoce y domina para cada asignatura de los Programas de Estudio 2011, nivel Primaria, el enfoque, las competencias específicas, la organización de los aprendizajes y las modalidades de trabajo propuestos.
- Discrimina información relevante de ideas secundarias.
- Conoce y se compromete a desarrollar en su persona competencias de la profesión docente, que respondan a las necesidades de fomentar una educación de calidad.
- Reconoce al educando en su individualidad, considera la diversidad como una oportunidad de enriquecer el acervo cultural del grupo, proponiendo

estrategias que respondan a los intereses, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

- Presenta una actitud de innovación, de investigación y de creatividad, aplicada a mejorar su labor docente.
- Diseña actividades y estrategias de gestión del conocimiento, para permitir que el alumno sea promotor de su propio aprendizaje y que estos aprendizajes sean significativos.
- Considera a la evaluación como un medio para obtener información que permita mejorar el desempeño del alumno y del docente, por lo tanto, aplica diversas estrategias de evaluación, utilizando la información para re-direccionar la práctica docente.
- Practica y fomenta entre la comunidad escolar valores de trabajo en equipo, respeto, tolerancia, equidad y comunicación.
- Diseña y pone en práctica su planeación de aula, considerando una metodología por competencias, en apego a los Programas de Estudio 2011.
- Implementa diversas modalidades de trabajo.

6.10.- Requisitos de permanencia en la Modalidad de Estudios de la Propuesta.

Para el desarrollo de las actividades que se sugieren en el Curso-Taller, es prescindible que el docente sea sistemático en su participación, que adquiriera un compromiso de permanencia al respetar los siguientes apartados:

El docente se compromete a cumplir hábitos de puntualidad y asistencia, como cualidades de su personalidad y de respeto a sus compañeros.

El docente participa en las actividades sugeridas, aporta ideas innovadoras y creativas, y comparte con el grupo sus experiencias profesionales, que permiten enriquecer el trabajo cotidiano.

El docente presenta una actitud de respeto hacia el maestro facilitados y con sus compañeros, promoviendo una relación de inclusión.

El docente cumple en tiempo y forma con los trabajos extra clase solicitados, revisa con anticipación los documentos que se trabajarán, y prevé los materiales e insumos que se requieren para el óptimo desempeño en cada sesión.

El docente presenta una actitud cooperativa y colaborativa, participa del trabajo en equipo y de plenaria.

6.11.- Criterios de evaluación y acreditación.

Considerando que en la propuesta curricular del desarrollo de competencias, el enfoque de la evaluación es formativo e inclusivo, que aplica no solo para los alumnos de Educación Básica, sino para los alumnos-docentes, que cursan el Curso-Taller propuesto, “el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo.” (SEP, 2012, p. 214).

Se presentan los criterios de evaluación:

Asistencia	30 %
Productos del Trabajo colaborativo	30 %
Productos individuales de la sesión presencial	20 %
Productos de trabajo extra clase.	20 %
Total	100 %

Los instrumentos de evaluación propuestos:

- Lista de cotejo.
- Observación directa
- Portafolio de evidencias
- Mapas mentales
- Registro anecdótico.

Para acreditar el Curso-Taller se requiere:

- ✚ Cubrir el 100 % de asistencia
- ✚ Y alcanzar un mínimo de 90 % de evaluación sumativa.

6.12.- Duración del Periodo de Estudios.

El Curso-Taller, “Planeación de aula con base en competencias, y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, (RIEB): el caso de la Educación Primaria”, se estructura en tres módulos, cada módulo cuenta con dos sesiones, para desarrollar las actividades se dispone de 6 horas para cada sesión.

El total de tiempo a cubrir es de 36 horas de trabajo presencial.

La propuesta del Curso-Taller implica tareas y trabajo de investigación, que el docente realiza extra clase, de acuerdo a sus particulares tiempos.

CONCLUSIONES.

Una vez elaborada la propuesta de solución al problema, derivado del trabajo de investigación “La Planeación de Aula con base en Competencias y su vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB): el caso de la Educación Primaria”, se presentan las siguientes conclusiones:

- De acuerdo con la información recabada en el apartado del Estado del Arte, el tema de Planeación de Aula, es considerado importante para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual debe actualizarse de acuerdo a las propuestas metodológicas contempladas en el Plan y Programas vigentes.
- Los talleres de actualización, calendarizados en la segunda semana de agosto, previo al inicio del ciclo escolar, no cubren las expectativas de actualización de los docentes, porque es muy poco el tiempo destinado a desarrollar las actividades requeridas, el director es quien dirige las sesiones y no siempre cuenta con el dominio del tema, aunado a la falta de los materiales de apoyo.
- Los temas desarrollados en la semana de organización escolar, no responden a la necesidad del personal de la escuela, pues son temas

sugeridos por las autoridades, cada institución educativa tiene temas particulares para actualizarse, a los que se les debe dar atención.

- Los docentes reconocen la necesidad de contar con espacios de actualización, que permitan un intercambio de experiencias entre pares, contar con materiales de apoyo que respondan a una educación de calidad, y basados en cubrir las necesidades del plantel.
- El proceso de transición de pasar de manejar un Programa de Estudios a otro, en el caso del instrumento de planeación, conlleva a realizar mezclas de los elementos metodológicos de ambos Programas de Estudios, generalmente se da a partir del ensayo y error. Deriva de estas circunstancias la importancia de la propuesta del Curso-Taller.
- El Plan y Programas de Estudio, proponen una metodología para cada asignatura, esta no es limitativa, sino enunciativa, para enriquecer el trabajo del aula entra en juego la experiencia, iniciativa y preparación del docente.
- Elaborar una planeación de aula con base en competencias implica reconocer el rol del alumno y el rol del maestro bajo este enfoque.
- Una característica significativa para considerar al planear las actividades o estrategias es que estas deben sugerirse en función de que el alumno construye sus conocimientos.
- En el enfoque por competencias, los ambientes de aprendizaje, pasa de ser un ambiente estático a un ambiente dinámico, situación que el docente debe prever al planear las actividades.

- Es importante generar ambientes de aprendizaje: inclusivos, lúdicos, que se den en un marco de respeto y tolerancia, donde la comunicación sea el vehículo en la resolución de conflictos y toma de decisiones.
- Es importante considerar el enfoque y características del proceso de evaluación, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), a la vez de diseñar instrumentos de evaluación que respondan a un enfoque por competencias.
- Es importante que al realizar la planeación de aula se tengan presente los niveles de logro: competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados, y que de estos últimos se desprenden los contenidos de sesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel. (1993). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- Antúnez S., L.M. Del Carmen, F. Imbernón, A. Percerisa y A. Zabala. (1992). Del proyecto educativa a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didácticas. Editorial Grao. España.
- Bataller Sala Claudia. (2006). Docencia y desarrollo curricular: una experiencia en la educación básica y media superior. Tesis de maestría. UNAM facultad de filosofía y letras.
- Bixio, Cecilia. (2006). Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos. 1° ed. 4°reimp. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Blackburn Bárbara. (2007). Creando un ambiente adecuado en el aula. Revista Educación 2001. Núm. 149, octubre de 2007.
- Butt Graham. (2007). Elementos para la planificación de clases. Revista Educación 2001. Núm.147, agosto de 2007.
- Chomsky, Noam, Heinz Dieterich. (1995). La educación global. Educación, Mercado y Democracia. Editorial Joaquín Mortíz, S.A. de C.V. México.
- CIDHCC (Centro de Investigación y Documentación Histórica y Cultural de Coyoacán). (2009). Coyoacán Tradicional y Cosmopolita (Monografía Delegacional) Gobierno del Distrito Federal. Delegación Coyoacán. México.

- Cirera Arcadi y Pérez Rojas. (2003). Nuevas formas de enseñar y aprender. Revista Cuadernos de Pedagogía No. 320, enero 2003.
- Coll, Cesar. (2008). Las competencias en la educación escolar, algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de Innovación Educativa Núm. 161. México.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990
- Cordero Arroyo Graciela, Sánchez Vázquez Alejandra, Nishikawa Aceves Kiyuko, Bocanegra Castélum Norma. (2006). El cambio en la práctica docente. Revista Educación 2001. Núm. 133, junio de 2006.
- Delors, Jacques. (Comp.) (1996). Los 4 pilares de la educación. En: La educación encierra un tesoro. UNESCO. México.
- Faure, Edgar (Compil). (1986). Aprender a ser. La educación del futuro. Undécima reimpresión. Alianza/UNESCO. España.
- Ferreyra, Horacio, Gabriela Peretti (coord.). (2006). Diseñar y gestionar una Educación Auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, abril de 2000.

- Frade Rubio Laura. (2008). Planeación por competencias. Editorial Inteligencia Educativa. México.
- Frade Rubio, Laura. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. Edit. Inteligencia Educativa. México
- Garagorri, Xabier. s/f. Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Aula de Innovación Educativa. Núm. 161. México.
- González, Julia y Robert Wagenaar. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final, fase Uno. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- González Ulloa Aguirre, Pablo. (2010). El Estado y la Globalización ante la nueva crisis internacional. México.
- Hermoso Nájera, Salvador. (1967). Biografía del Profr. Alfredo Basurto García. Documento no editado.
- Hernández Sampieri Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta Edición. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Huerta Morales Marisol y Blanca Estela Rodríguez Gómez. (2009). La planeación didáctica desde un enfoque constructivista en la escuela primaria. UNAM Facultad de Estudios Superiores de Aragón.
- INEGI. (2010). Cuaderno Estadístico Delegacional de Coyoacán.
- Le Boterf, Guy. (2000). Ingeniería de las competencias. Ediciones Gestión. España
- López Ramírez, Carmen Alicia. (2001). "Elementos a considerar en la planeación didáctica". Tesina de licenciatura. UPN Unidad 08-A, Sub-sede Delicias, Chihuahua.

- Lozano Hernández, Adriana. (2008). "Experiencia profesional, planeación y evaluación por competencias para el Jardín de Niños "Ricardo Flores Magón". Tesina de licenciatura en Administración educativa. Academia de Administración Educativa.
- Luhmann, Niklas y Karl Eberhard Schorr. (1993). El Sistema Educativo. México
- Martín Fernández, Evaristo. (2001). Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Michalski, Wolfgang y Barrie Stevens. (2006). Economía, sociedad y capacidades: Retos para la capacitación en el siglo XXI. En: Solana, Fernando. (2006). Educación: visiones y revisiones. Siglo XXI. México.
- Ornelas, Carlos. (1994). El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica. México.
- Parra Acosta, Haydee. (2010). "El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario". Universidad Autónoma de Chihuahua. Ponencia del 6to. Congreso Internacional retos y Expectativas de la Universidad.
- Perrenoud, Philippe. (2003). Construir competencias desde la escuela. Ediciones Santiago. Chile.
- Perrenoud, Philippe. (1999). Construir competencias: Todo un programa. Entrevista, observaciones recogidas por Luce Brossard. Vie Pédagogique No. 12. Chile.
- PETE (2011-2012) de la Esc. Prim. "Profr. Alfredo Basurto García".
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.

- SEP. (2006). Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. México.
- SEP. (2006a). Plan Estratégico de Transformación Escolar. Ficha Técnica. México
- SEP. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Programa Escuelas de Calidad. México.
- SEP. (2009a). Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria. México.
- SEP. (2009b). Matemáticas1. Secuencias didácticas. Primer Grado. Educación Básica. Primaria. Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. México
- SEP. (2009c). Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de prueba. México.
- SEP. (2010). Hacia una evaluación y planeación por competencias. Colección de Propuestas Académicas para la Formación Docente en el D.F. México.
- SEP. (2010a). Curso básico de formación continua para maestros en servicio, planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) México.
- SEP. (2010b). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad. Módulo I. Segunda Edición. México.
- SEP. (2012). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado. México.
- SEP. (2012a). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Segundo Grado. México.
- SEP. (2012b). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Tercer Grado. México.

- SEP. (2012c). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado. México.
- SEP. (2012d). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto Grado. México.
- SEP. (2012e). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto Grado. México.
- SEP. (s/f). Antología de Gestión Educativa. México.
- SEP-DGB. (2009). Planeación institucional (metodología)
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de cultura económica. México.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2001). Implicaciones de la declaración Mundial sobre Educación Superior para la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. En: Tünnermann Bernheim, Carlos. (2001). Universidad y Sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina. Editorial Hispamer, Managua, Nicaragua.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2001). Universidad y Sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina. Editorial Hispamer, Managua, Nicaragua.
- Villareal, René. (1998). Hacia una nueva economía de mercado: institucional y Participativa. Ediciones Castillo. México.

Wallace, Roger. (2006). La globalización: ¿determinante del empleo? En: Solana, Fernando (compilador). 2006. Educación: visiones y revisiones. Siglo XXI. México.

Whitheker, Patrick. (1998). Cómo gestionar el cambio en contextos educativos. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España.

Wolfgang Michalski y Barrie Stevens. (2006). Economía, sociedad y capacidades: Retos para la educación y la capacitación en el Siglo XXI. En: Solana, Fernando (compilador). (2006). Educación: visiones y revisiones. Siglo XXI. México.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ACUERDO Número 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica.

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/20

[13](#) consultado el 4 de octubre del 2013.

Andrade Cázares, Rocío (2008). El enfoque por competencias en educación. Ideas

CONCYTEG. Año 3, Núm. 39.

http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFO

[QUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACION.pdf](#) consultado 8 de

septiembre de 2008

Aportes para diseñar e implementar un taller. Lic. Adriana Careaga, Dra. Rosario

Sica, Dra. Ángela Cirillo, Dra. Silvia Da Luz. 8vo. Seminario-Taller en

Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). 2das Jornadas de

Experiencias educativas en DPMC. Octubre 5,6 y 7,

2006.[http://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmc/fundamentaciontallere](http://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmc/fundamentaciontalleres.pdf)

[s.pdf](#) Consultado el 29 de septiembre de 2013.

Arnaut, Alberto. (s/f). "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de difusión sobre la formación docente #17.

<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/4consid.htm> consultado

el 3 de febrero de 2012.

Artículo 3° Constitucional. <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>
consultado en 3 de septiembre de 2013.

Calderón Ortiz, Gilberto. (1996). Las Reformas del Estado Mexicano a la luz de la globalización. Gestión y Estrategia No. 9. Enero-Junio. UAM-A. File:///E:/Consulta%20Web%201/Gesti%C3%B3n%20y%20Estrate...
consultado el 22 de agosto de 2008.

Camero Peláez, Alberta Adoralia. (2008). "Planeación didáctica con base en el desarrollo de competencias, una visión innovadora". Tesina. Unidad UPN, 099D.F. Poniente. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/26908.pdf> consultado el 23 de septiembre de 2010.

Cañadas Osinski Isabel y Alfonso Sánchez Bruno. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. Psicothema, 1998. Vol. 10, nº 3, pp.623-631. <http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf> consultado 6 de junio de 2013.

Centros de Maestros. <http://portal.educar.org/foros/los-centros-de-maestros>
consultado el 13 febrero de 2012

Chomsky, Noam. (s/f). La globalización tiene poco de libre mercado. <http://kamita.com/misc/nc/textos/glob02.htm> consultado 27 febrero de 2012.

Delegaciones del Distrito Federal. Historia y Significado. <http://es.scribd.com/doc/429877/Delegaciones-del-Distrito-Federal-Historia-y-significado> Consultado el 18 de septiembre de 2011

Delgado Bustamante, Yolanda Esther. (2003). "Planeación e intervención pedagógica para desarrollar aprendizajes significativos." Tesis de Licenciatura, Unidad UPN 095, D.F.

Azcapotzalco. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/19957.pdf> consultado 23 de septiembre de 2010.

Días, Marco Antonio. (2010). "¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones en la sociedad". Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1, No. 2 <http://ries.universia.net/index.php/ries/view/62/educación> consultado 24 de febrero de 2012.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html> Consultado el 12 mayo 2010.

Duarte D., Jakeline. Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653. <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF> Consultado 7 de febrero de 2012

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/publicacion2003.pdf> , Consultado 7 mayo de 2012.

González García, Juan, Vargas Hernández José Guadalupe. (1996). Estado y globalización: las tareas pendientes. Gestión y Estrategia No. 9. Enero-Junio, 1996. UAM-A
File:///E:/Consulta%20Web%201/Gesti%C3%B3n%20y%20Estrate...
consultado el 22 de agosto de 2008.

- González Julia. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. España. <http://tuning.unideusto.org/tuningal> consultado febrero 2012.
- Half, Ruth. (2000). Poniendo la planificación sobre el tapete. Texto base de la conferencia, UNADENI, Jornada Educativa para Directivos y Docentes de EGB. Belgara day school. Buenos Aires Argentina. En: Antología taller de capacitación Etapa 2. Bloques III y IV. Reforma Integral de la Educación Básica. Veracruz.
<http://efisica.sev.gob.mx/difusion/politicaeducinst20092010/pdfs/lecturaapoyo.pdf> consultado 13 agosto de 2012
- Ley General de Educación. Última Reforma Publicada DOF 11-09-13. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> consultada 4 octubre 2013.
- Lineamientos para el diseño de programas de Cursos y Talleres de Formación Humanista. Modalidad presencial y en línea. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://www.uaa.mx/direcciones/dgse/dafi/documentos/Lineamientos.pdf> Consultado el 29 de septiembre de 2013.
- Plan Nacional de Desarrollo. 2007-2012. http://www.cenidet.edu.mx/docs/pnd_2007_2012.pdf consultado 7 mayo de 2011.
- Plan Nacional de Desarrollo. 2013-2018. <http://pnd.gob.mx/> consultado 4 de octubre de 2013.

Salgado Moreno, Guadalupe. (2007). La planeación didáctica en los procesos áulicos y su efecto en el rendimiento académico basado en el desarrollo de competencias en las asignaturas de Español y Matemáticas del primer ciclo de Educación Primaria” Tesis de Maestría. Unidad UPN 096 D.F. Norte. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/26597.pdf> consultado el 23 de septiembre de 2010.

Secretaría de Desarrollo Económico. Delegación Coyoacán. <http://www.siege.df.gob.mx/estadistico/pdf/monografias/coy.pdf> Consultado 18 septiembre de 2011

SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF> consultado feb 2012

SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial consultado mayo de 2012

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011 <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf> consultado 24 mayo de 2012.

SEP. (2011a). La edición del Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 19 de agosto de 2011. México. http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf consultado mayo de 2012.

SEP. (2011b). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012. http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatalogoNacional2011-2012_301111.pdf consultado el 13 de febrero de 2012.

Victorino Ramírez, Liberio y María Guadalupe Medina Márquez. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *ide@s CONCYTEG*. Año 3, Núm. 39. México. http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf consultado 2 mayo 2012.