



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE**

**“PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS
HACIA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN EDUCACIÓN
BÁSICA”**

TESIS

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

**PRESENTA:
SUSANA CASTILLO TAPIA**

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JESÚS CASTAÑEDA MACÍAS.**

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2019.

LIC. SUSANA CASTILLO TAPIA
PRESENTE

En calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su trabajo recepcional titulado "PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS HACIA EL LOGRO DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN EDUCACIÓN BÁSICA", modalidad TESIS del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo, y se le autoriza proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

Atentamente
"Educar para transformar"

COMITÉ TUTORIAL

MTRO. JESÚS CASTAÑEDA MACIAS
Director de Tesis

//Ju /;f' }e J

MTRA. NORMA ANGELICA HERNÁNDEZ ESPEJEL
Lector



MTRA. ROSA EMILIA VALDES CARRASCO
Lector



MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
Presidente de la Comisión de Titulación



AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Por su impulso, amor y apoyo incondicional para alcanzar todas mis metas. Gracias por ser cómplices de mis éxitos y refugio en los momentos difíciles; los amo.

A mi hija Renata Jimena por ser mi motor, mi inspiración y mi razón de ser. Gracias por darle sentido a mi vida y ser el impulso para emprender y alcanzar todas mis metas.

A mis hermanas, por su apoyo incondicional en todo momento.

A mi amigo que me brindó su apoyo. Gracias

Agradezco infinitamente todo el apoyo que recibí de mi asesor, el maestro Jesús Castañeda Macías y de todos mis maestros que hicieron posible este trabajo.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTO DE LOS CAMBIOS POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN.	
1.1. Acuerdos políticos internacionales que han influido en la política educativa en México.	6
1.2 . El cambio político externo que ha influido en México en el contexto educativo.	9
1.2.1. Reformas educativas formuladas como políticas para los procesos de cambio en la educación.	11
1.2.1.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).	12
1.2.1.2. Acuerdo 348. Se determina la obligatoriedad de la educación Preescolar. PEP 2004.	19
1.2.1.3. Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB).	20
1.2.1.4. La participación social para la calidad de la educación.	29
1.3. La Gestión Escolar para la Planeación didáctica.	31
1.3.1. Pedagógico-didáctica.	33
1.3.2. Comunitaria.	34
1.3.3. Administrativa.	34
1.3.4. Organizacional.	35
1.4. Metodología para la Planeación didáctica.	
1.4.1. La metodología como estrategia para el desarrollo de la planeación didáctica.	36

1.4.2	Criterios en la construcción de la metodología.	42
1.4.3	Métodos para la planeación didáctica.	46
1.4.3.1	Método cualitativo.	48
1.4.3.2	Método cuantitativo.	49
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CENTRADA EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.		
2.1.	La planeación didáctica centrada en el alumno.	53
2.2.	Fundamentación de los elementos teóricos conceptuales en la planeación didáctica.	55
2.3.	Especificación teórica procedimental de la flexibilidad o rigidez de los tipos de planeación didáctica.	59
2.4.	Análisis teórico desde el enfoque del docente en la planeación didáctica.	63
2.5.	Análisis teórico de la planeación desde la perspectiva de las competencias.	71
III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.		
3.1.	El proceso de problematización en la construcción del objeto de estudio.	79
3.1.1.	Planteamiento del problema y delimitación.	81
3.1.2.	Justificación.	86
3.1.3.	Objetivos de la investigación.	88
3.1.3.1.	Objetivo General.	88
3.1.3.2.	Objetivos Específicos.	88
3.2.	Identificación del problema de investigación.	89
3.2.1.	Metas educativas de la propuesta de intervención.	91
3.2.2.	Instrumentos para la recopilación de la información.	92

3.2.3. Problema de investigación.	93
3.2.4. Conclusiones de la encuesta.	99
3.3. Fundamentos teóricos del proyecto de intervención desde el enfoque de la planeación didáctica.	100
3.4. Propósito de la planeación didáctica y de las competencias en el proyecto de intervención educativa.	106
3.5. Concepto de la propuesta de Intervención para la planeación educativa.	121
3.5.1. Estrategias y líneas de acción de intervención educativa.	126
3.5.2. Propuesta de intervención.	134
3.6. Metodología aplicada en el proyecto de intervención.	140
EVALUACIÓN.	150
CONCLUSIÓN.	157
BIBLIOGRAFIA.	167
ANEXOS.	176

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se propone entender la formación de los alumnos y, por consiguiente, la enseñanza. Ya que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) nos enfrenta al compromiso de impulsar la formación de los alumnos desde una dimensión autónoma, que sean capaces de participar y tomar decisiones fundamentadas en la vida desde su propio contexto social. Estos cambios están generados en los planes y programas de Educación Básica a partir de un proceso de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante, (Pérez Gómez, 2007). Entonces, se considera esencial la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante, así entendemos que el aprendizaje es entendido, no como fin en sí mismo, sino como instrumento al servicio de las competencias que requiere el mundo contemporáneo de la sociedad del conocimiento y de la globalización empresarial.

Reafirmamos lo que se ha expresado de la dimensión en que nos desempeñamos los docentes con nuestros alumnos, inmersos en este mundo global, en el que vivimos a una gran velocidad. Nuestro contexto es el de una sociedad en la que se busca reflexionar y preguntar sobre algunas las cuestiones que afectan directamente al ámbito educativo. En este sentido, una necesidad para corregir los problemas que inciden en la práctica docente está referidos a la falta de capacidades, actitudes, habilidades y valores para la enseñanza de manera que se propicie la participación de todos los alumnos en su propio aprendizaje. Éste es uno de tantos problemas que afectan la labor docente.

La UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtien (1990), sustentó la importancia del acceso universal a la educación como garantía de desarrollo humano. Por lo cual es necesario trabajar de

manera decidida y constante en el logro de una educación para todos que fortalezca a nuestros alumnos.

Evidentemente, los docentes implicados en la educación de nuestros alumnos tienen un gran compromiso, dependiendo del lugar donde se sitúen ya sea en los niveles de investigación o en los de acción directa. Todos tienen la responsabilidad de trabajar para lograr el mayor desarrollo cognitivo personal, cultural y social a través de procesos técnicamente diseñados para la atención de cada alumno en la más óptima de las situaciones para el ejercicio de sus derechos y libertades, aunque no siempre exista la capacidad o la oportunidad de hacerlos viables.

En el marco de la RIEB, la Planeación Didáctica es una herramienta fundamental para la práctica docente, ya que favorece la pertinencia de los contenidos, el logro de los aprendizajes, así como también el de los propósitos educativos relacionados con la selección de estrategias didácticas, recursos didácticos y el tiempo que se destinará para alcanzar las metas de aprendizaje.

La Planeación Didáctica ayuda a la aplicación y determinación de lo que se va a hacer, incluye decisiones de vital importancia, como el establecimiento de políticas académicas, objetivos, redacción de programas, definición de métodos específicos. Podemos considerarla como una disciplina prescriptiva (no descriptiva) que trata de identificar acciones a través de la toma de decisiones, para generar los efectos que se espera de ella, o sea, para proyectar un futuro deseado y los medios efectivos para lograrlo y para ello se generan una serie de alternativas de solución y estas se evaluarán para conocer sus ventajas y desventajas, para posteriormente seleccionar la más pertinente y así lograr aprendizajes significativos.

De ahí que, la Planeación Didáctica es un proceso de secuencias a través del cual se establece una serie de pasos que conducen a la enseñanza y el

aprendizaje hacia una meta final, teniendo el proceso más cercano a lo que queremos o deseamos que se dé.

Una competencia implica conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir), para el logro de propósitos en situaciones diversas a las que se enfrentan los alumnos, y para que estos resulten relevantes, se requiere que los docentes promuevan diversas formas de intervención dentro y fuera del aula, organizando el tiempo y el uso de materiales de apoyo, para lo cual la Planeación Didáctica debe tener presente el “que aprendizaje” deben poseer los alumnos. Por lo tanto, el “como”, que son las actividades que se deben desarrollar en los “tiempos apropiados”, utilizando materiales que favorezcan la evaluación sistemática del logro de aprendizaje de los alumnos y del desempeño del docente, a fin de contar con elementos que permitan valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y para los docentes, que puedan hacer las modificaciones necesarias a su actividad académica.

Para que los docentes favorezcan el aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias de sus alumnos, es necesario fortalecer su formación continua a fin de garantizar su actualización sobre las innovaciones en el terreno de las ciencias y las humanidades. Para que puedan comprender los enfoques, contenidos y fundamentos de las diversas asignaturas, así como sus campos formativos, de manera que se apropien de los recursos necesarios para favorecer los aprendizajes actuales e innovadores que requiere el alumno. De modo que los maestros sean el medio con el cual se inicie el cambio para la mejora del aprendizaje en los alumnos, dotándolos de herramientas para el estudio del pensamiento complejo, así como para favorecer el desarrollando competencias éticas, cívicas y sociales.

Los docentes tienen la responsabilidad de despertar la curiosidad intelectual y científica en los alumnos, fomentando el hábito por el conocimiento, el

aprendizaje autónomo (aprender), poniendo en práctica técnicas didácticas innovadoras a los enfoques pedagógicos, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, contar con habilidades para favorecer el desarrollo de valores, actitudes y capacidades vinculadas a los desafíos que enfrenta durante su práctica educativa y que pueda contribuir al logro del aprendizaje en los alumnos. En la actualidad, en este mundo globalizado se suceden avances y cambios en las ciencias, la tecnología y la pedagogía, que exigen de los docentes el desarrollo de habilidades para la enseñanza, por lo que deben mantenerse continuamente actualizados, de modo que puedan generar los mejores ambientes y situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

En consecuencia, los docentes deben orientar la curiosidad intelectual de los estudiantes, fomentando en ellos el hábito y el interés por el conocimiento, el aprendizaje permanente y autónomo, poniendo en práctica recursos y técnicas didácticas innovadoras, cercanas a los enfoques pedagógicos contemporáneos motivadores del aprendizaje, incorporando el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, desarrollando en ellos competencias cívicas y éticas para un adecuado crecimiento socio emocional y para favorecer la convivencia en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes.

Este proyecto de investigación contempla el desarrollo de los siguientes apartados, respecto a los cuales se describen su aplicación, desarrollo y evaluación.

En el primer apartado denominado: “Contexto problematizador en el desarrollo de los cambios políticos de la educación”, en donde se mencionan una serie de indicadores con sus antecedentes institucionales y la trayectoria que caracteriza la problemática del tema de la investigación, en el proyecto de intervención.

En el segundo Apartado se ponen de manifiesto los fundamentos teóricos de la Planeación Didáctica y pedagógica por el análisis y la reflexión del resultado de su aplicación y sistematización en el proyecto de investigación.

El apartado tres contiene una descripción de la propuesta metodológica para el desarrollo de la Planeación Didáctica y los criterios del método cualitativo y cuantitativo, en el análisis de los resultados del proyecto.

Finalmente, se hace un análisis de la propuesta de intervención a partir de la aplicación de diferentes instrumentos aplicados en la evaluación del aspecto pedagógico en la investigación. En este sentido, el análisis y la reflexión sobre el desarrollo de la propuesta de intervención se mencionan el resultado alcanzado destacando las limitaciones y las sugerencias para el desarrollo de la propuesta de intervención.

I. CONTEXTO DE LOS CAMBIOS POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN

1.1. Acuerdos políticos internacionales que han influido en la política educativa en México.

Los acuerdos internacionales son convenios promovidos por las instituciones, países o programas para comprometer esfuerzos conjuntos en torno a un fin común y deseable. En materia educativa estas iniciativas se consolidan en reuniones regionales internacionales en las que se analiza la situación educativa o social de los diversos países participantes y se establecen líneas de acción y compromisos específicos.

Nuestro país ha asumido los compromisos y responsabilidades adquiridos en dichas reuniones internacionales. En estos acuerdos internacionales los ha expresado en el planteamiento de sus planes y programas de estudio. Entre los acuerdos internacionales en materia educativa, los que resultan más significativos son:

- ✓ Universalizar el acceso a la educación básica con equidad, adquisición de conocimientos útiles, desarrollar la capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
- ✓ Mejorar las condiciones de aprendizajes (nutrición, cuidados médicos, apoyo físico y afectivo). Asumir la responsabilidad de las autoridades nacionales, regionales y locales de la educación básica (1990) Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos (<https://www.oci.es/efa> 2000 Jomtien).
- ✓ La educación básica debe ser cursada en todo el mundo Incluyendo a los adultos analfabetos. Los contenidos de la educación básica necesitan fomentar el deseo de aprender a aprender.
- ✓ La educación debe ser pensada para toda la vida (1996). La ratificación de los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre la

Educación Para Todos (1990). Asegurar el acceso de toda la población mundial a la educación básica para el año 2015, velar por un aprendizaje adecuado a las necesidades de la vida cotidiana, garantizar parámetros más elevados de aprendizaje en lectura, aritmética y competencias para que los alumnos se desenvuelvan en el mundo que les toca vivir.

En el año de 1990 se realizó en Jomtien, Tailandia la Conferencia sobre la Educación Para Todos, en la que asistieron 155 países. Las naciones que participaron. Se comprometieron a alcanzar la universalidad de la enseñanza básica, eliminar la desigualdad de género en la Educación Básica. Así mismo, los países participantes se comprometieron también a promover en sus países una educación de calidad donde se incluyan tres compromisos fundamentales: A. Respeto a los Derechos Humanos, B. La equidad y C. la pertinencia, en donde se recomendó reconocer los resultados con instrumentos que dieran cuenta de los aprendizajes de los alumnos con veracidad.

De los foros internacionales nacieron conceptos como: “aprendizajes para toda la vida”, “sociedades de la información y del conocimiento”, así como la utilización de la tecnología en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, iniciación del concepto de competencias en el ámbito laboral y productivo, en el campo educativo, y que diera como resultado un nuevo ciudadano para el Siglo XXI.

Este contexto Internacional del cambio educativo no está al margen de ser una meta, que trae consigo factores asociados a objetivos determinados, valores compartidos, perspectivas diversas y elementos que intervienen de manera interactiva en este proceso de reconstrucción educativa, ya que señalaron los participantes que un problema fundamental (Fulan, 2002), e

es la falta de financiamiento, así como la necesidad de una renovación permanente y la modificación de una política económica centrada en la producción del conocimiento.

En la actualidad, las sociedades modernas demandan de los individuos mayores capacidades profesionales, que respondan a los compromisos internacionales en un mundo globalizado, pues, el proceso para entender el cambio que ha de lograrse, es un gran desafío para los sujetos que creen en la necesidad de vincular la eficacia de la escuela y la mejora de la misma, en los resultados educativos de aprendizaje de los alumnos y las formas de gestión. Estos criterios del conocimiento que se entretajan responden al que debe y cómo se debe efectuar el cambio. Son dos conceptos clave, punto de partida para la implementación de reformas educativas de largo alcance (Ibarrola, 1995).

Los principios de calidad educativa que señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomienda la preparación de los niños y jóvenes en la sociedad contemporánea y de la responsabilidad de los encargados para intervenir con un amplio criterio en la definición de las políticas educativas y públicas que influyen en la vida personal, social, profesional y cultural de la comunidad escolar (OCDE., 2006).

La Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (OREAL) de las Naciones Unidas señala que la calidad educativa impulsa la obligatoriedad y cobertura así, como un desarrollo curricular y formación docente con calidad ética y moral con una visión colegiada en su análisis y resultados.

La calidad educativa es la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver

problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes que prevea una mejor calidad de los factores ciudadanos (Schmelkes, 1996).

Así pues, considerar un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida.

Para Pablo Latapí (1996) la calidad es fundamental para lograr el desarrollo educativo, tomando en cuenta la eficacia, la eficiencia, la relevancia y la equidad como paradigmas de una macro planeación.

De acuerdo con los compromisos internacionales en materia educativa, tales como la adquisición de conocimientos útiles, el desarrollar la capacidad de raciocinio, las aptitudes y valores, las mejoras en las condiciones de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 2000).

También, se estableció el compromiso de que la educación básica debe ser cursada en todo el mundo (incluyendo a los adultos analfabetos), los contenidos de la Educación Básica deben de fomentar el deseo de aprender a aprender y la educación debe ser pensada para toda la vida (Delors, 1977) .

1.2. El cambio político externo que ha influido en México en el contexto educativo.

La política de globalización en educación entre los distintos países del mundo, ha unido a la sociedad, la cultura, la economía y la política en con un carácter global. En México se ha diseñado reformas en el campo educativo como en otros países de América Latina, comprometidos con los acuerdos que impulsan los organismos internacionales y financieros como el Banco Mundial, OCDE, la UNESCO entre otros.

Las reformas educativas han cambiado de acuerdo con las políticas institucionales pues los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad han tenido el propósito de transformar los planes y programas de estudio para asegurar a los alumnos una educación orientada a la formación de ciudadanos que sean capaces de integrarse a la sociedad de una forma armónica, con una visión democrática, solidaria, comprometida y participativa, que cuenten con conocimientos profundos de su entorno social.

En este mundo globalizado en el que los cambios se dan cada vez más rápido, en dónde las demandas de los sistemas educativos exigen “[...] la actualización de los currículos y de sus cuerpos docentes, reclamando a los sistemas educativos una alta capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanza diferenciada que los cambios en el mundo globalizado demanda, la formación de un conjunto de competencias básicas en todos los alumnos para enfrentar las exigencias del presente Siglo XXI” (OREALC/UNESCO, 2002)

La problemática que enfrentan las sociedades del Siglo XXI sobre educación requiere para su atención de profesionales académicos que tengan la capacidad para enfrentar los desafíos que enfrenta la sociedad, considerando sus actuales estructuras de organización y funcionamiento desde diferentes ángulos, incluyendo entre estos el de la gestión escolar como uno de los elementos más importantes para enfrentar dicha problemática.

Es importante señalar que las concepciones que se han venido derivando de la Reforma Educativa planteada en los nuevos planes y programas de estudio se ha implantado en el trabajo escolar a partir del trabajo colaborativo o en los colectivos escolares para transformar sustancialmente las características de la gestión escolar, cómo son las formas de

organización, de funcionamiento, de interacción entre el docente, los alumnos y los directivos y de la comunidad, para mejorar los resultados educativos. Para lograr tal propósito, en el contexto nacional se diseñaron diferentes líneas de acción en la política pública educativa, de lo cual se pueden mencionar:

- ✓ Lograr el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas organizativas que regulan el funcionamiento de las instituciones escolares.
- ✓ Fortalecer las facultades de decisión de directivos y colegiados escolares con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas.

Estas líneas de acción derivan de un cambio sistemático, que se ha venido gestando desde la última década del siglo XX.

1.2.1. Reformas educativas formuladas como políticas para los procesos de cambio en la educación.

El cambio en la educación está dirigido favorecer el desarrollo integral de la población estudiantil y a satisfacer las necesidades de nuestro país, para enfrentar los retos de la globalización en el Siglo XXI, donde se exige una mejor preparación a través de la educación, definiendo las acciones coherentes que se plantean en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, así como también los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Estos documentos institucionales son el marco de referencia que da sentido a las políticas educativas en nuestro país y, en donde también el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional del Magisterio y la misma sociedad se conjugan con el interés para transformar la educación básica, y con la finalidad de proporcionar a los

niños y jóvenes una educación que los impulse a formar parte de una comunidad democrática, proporcionándoles los conocimientos científicos, culturales y tecnológicos para elevar los niveles de calidad de vida cuando se integren en su contexto social (Smelkes, 1996)

Sin embargo, es muy importante contextualizar los cambios que antecedieron a la actual Reforma de la Educación Básica. Estas reformas se caracterizan por sus amplias dimensiones, tanto para la educación preescolar, primaria y secundaria, como para la formación de maestros. Se reformulan los contenidos y de nuevo se organizan por asignaturas, se amplía y se diversifica la producción de materiales educativos para los alumnos y docentes, se inicia el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista.

1.2.1.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

El lunes 18 de mayo de 1992 fue firmado y dado a conocer el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el que la orientación fundamental de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue la de establecer estrategias fundamentales para la reorganización del Sistema Educativo Nacional, la reformulación de contenidos y materiales educativos, así como la revaloración social de la función magisterial. Respetando los intereses del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para dar paso hacia la descentralización educativa.

En este sentido, las estrategias propuestas en el ANMEB se han dirigido fundamentalmente a corregir las desigualdades en el desarrollo educativo de las diferentes entidades de la república y a mejorar la calidad de la educación básica que se imparte en el país. Para lograr estos propósitos era indispensable eliminar los vacíos de poder que se habían generado en

algunos en Estados, a partir de la desconcentración administrativa de los servicios educativos proporcionados por el gobierno federal y así asegurar la eficacia de las medidas propuestas en el ANMEB.

En consecuencia, desde nuestra perspectiva analítica, la situación anterior tiene incidencias graves. No obstante, el principal problema no se encuentra en la cobertura del sistema educativo, sino en su baja eficiencia y en la desigualdad de ésta entre los diversos grupos sociales y regionales del país. Estos problemas de eficiencia se pueden observar claramente en los siguientes índices procedentes de las estadísticas oficiales:

- ✓ Los índices de reprobación en los exámenes finales de los seis grados de la educación primaria mejoraron ligeramente al pasar de 85.44 a 89.85. Estos índices son menores en los primeros tres grados de primaria respectivamente, lo que refleja la selectividad del sistema educativo producida por la expulsión y por el retiro prematuro de los alumnos pertenecientes a los sectores socialmente más desfavorecidos. Esto se refiere a los coeficientes de aprobación y reprobación (Educativos, 2000).
- ✓ En relación a los índices de repetición disminuyó de 15.55 a 10.36 en los últimos 20 años. Sin embargo, de acuerdo con las estadísticas los mayores índices de repetición corresponden a las escuelas bilingües y los menores a las escuelas privadas. Sin embargo, el ANMEB, se ha visto obstaculizado en este proceso por el índice de rezago se ha reducido un poco, pero esto no significa que el problema haya descendido.

La deserción es un índice que afecta la modernización de la educación, pues la cantidad de niños que estando inscritos al final de un año escolar no se inscriben al año siguiente, ni como repetidores, ni como alumnos

promovidos. La eficiencia terminal es otro fenómeno cuya meta aún ésta lejos resolverse. Por ejemplo, se han encontrado escuelas incompletas que no ofrecen los seis grados de educación primaria, afortunadamente la proporción de este tipo de escuelas ha disminuido. Y finalmente, el desarrollo educativo y distanciamiento regional es desigual, sin embargo, la definición de la política educativa podría, si se lo propusiera, jugar un papel fundamental en la reducción de estas desigualdades en la medida en que se fortalezca el desarrollo de la educación en las regiones más pobres del país.

La solución propuesta en el ANMEB se orientaba a lograr una profunda reorganización del sistema escolar a partir de: la transferencia a las entidades federativas, la administración de los recursos destinados a impartir la educación básica y normal, sin relevar a la SEP del cumplimiento de las funciones que le asigna la Ley Federal de Educación (en las fracciones III, IV y V del artículo 25 de la misma). Estas funciones son las de diseñar para toda la república los planes y programas de estudios correspondientes a los niveles educativos de educación preescolar primaria y secundaria, así como la actualización de los libros de texto gratuitos y autorizar el uso de los materiales didácticos, fomentar la participación social en la educación y finalmente extender la enseñanza obligatoria hasta la terminación de la secundaria.

En este sentido, para el trabajo de investigación, los resultados en general denotan un claro problema de calidad de los resultados de la educación básica, sobre todo en las zonas en donde se concentra la pobreza, son indicadores de que el Sistema Educativo Nacional, no está logrando niveles mínimos de alfabetismo funcional entre los alumnos que están por finalizar el sexto grado de estudios en la educación primaria. Si bien el sistema ha logrado avanzar notablemente en cobertura, el estudio que han realizado diversos investigadores, hace patente que el gran reto para el logro de la

igualdad educativa está en la calidad de los procesos y de los resultados de la educación. Así que el ANMEB propone soluciones políticas académicas cómo: reformular los contenidos y materiales educativos que no describiremos, sino mencionar las ideas eje de este acuerdo, la revaloración de la función magisterial por medio de la actualización profesional y el fortalecimiento de la participación de la comunidad. Cómo se ha indicado anteriormente, se ha advertido que para que la participación social en la educación sea eficaz, es necesario que las comunidades puedan intervenir, en cierta forma, en algunos aspectos administrativos y técnicos de las escuelas como los relacionados con el control social indispensable para asegurar lo indispensable y el cumplimiento del deber de los docentes (SEP, 2011).

El gran esfuerzo educativo en México ha mostrado que es capaz de resolver los problemas de cobertura de la educación básica, incluso ante una demanda presentada por la dinámica demográfica. No obstante, con miras al nuevo milenio, con las limitaciones que está mostrando hoy el Sistema Educativo Nacional, en lo que respecta a la cobertura educativa, esta ha sido cubierta prácticamente al 100% de la población en edad escolar, sin embargo la calidad de la educación básica es deficiente ya que no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los alumnos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo de nuestro país.

Las tareas educativas no corresponden con los imperativos de modernización para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo educativo del país. Nuestro sistema educativo en general, nuestras equivocaciones por la centralización y las cargas burocráticas excesivas en la planeación académica que se ven reflejadas en:

- ✓ El liderazgo se ha visto distanciado como autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar
- ✓ La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad.
- ✓ Prevalece una cierta participación indiferente para el apoyo institución y de todo esto, las autoridades han llegado hoy a trazar un esquema de organización del sistema educativo, en donde cada escuela va a ser responsable de su planeación educativa y de su gestión escolar.

Una política fundamental para lograr la modernización de la educación básica es el compromiso de los gobiernos federal y estatal de continuar su gasto en apoyo a la educación (Gobernación, 1992).

Es importante señalar que las investigaciones sobre los planes y programas de educación básica muestran que éstos en gobiernos anteriores habían sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias de mucho esfuerzo meritorio y exitoso. Sin embargo, hay muchas deficiencias que han sido señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica y de la misma SEP, para atender estas recomendaciones que han sido señaladas como necesarias para dar una mayor calidad a fin de formular una política educativa y poder intervenir con acciones que permitan alcanzar objetivos esenciales de los contenidos educativos.

De ahí que, el docente es el eje articulador de la transformación educativa de nuestro país pues es él quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual, es ejemplo de superación personal y es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por

ello uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

En este sentido me parece prudente rescatar lo que Margarita Zorrilla Fiero expresa en su artículo a diez años del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México, y con lo que estoy de acuerdo: a pesar de lo innovador del acuerdo, los resultados no han sido los esperados, la escuela pública, no ha conseguido renovar sus prácticas pedagógicas, la calidad en términos de los aprendizajes de los alumnos está aún lejos de conseguir los estándares planteados en el currículo y los desiguales niveles de aprovechamiento escolar entre regiones, estados, municipios y escuelas hablan de una inequidad en la distribución de las oportunidades para aprender.

Dicho lo anterior, cabría preguntarse ¿Qué es lo que realmente se necesita para mejorar el Sistema Educativo Nacional? ¿Cuáles son los obstáculos que se requieren superar? ¿A quién le corresponde realmente el compromiso de mejorar el sistema educativo nacional?

Los problemas que inciden en la educación básica es la articulación de los contenidos de las asignaturas que se imparten en el último tramo de la secundaria y en donde se requiere el máximo aprovechamiento de las instalaciones y recursos educativos entre otros. Es fundamental lograr una mayor calidad, lo cual implica desarrollar en los alumnos, en este último tramo, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, las habilidades para resolver problemas y la actitud para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido, es necesario hacer una revisión de lo que se enseña en la escuela y de los aspectos que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como analizar si lo que se enseña en la escuela es de interés para los alumnos y no olvidar los ambientes propicios para mejorar los aprendizajes. Reflexionar sobre los aspectos de la escuela que

requieran de atención más urgente, y posteriormente organizar las acciones necesarias a fin de responder a los problemas planteados (Ainscow, M. y Southworth, G. 1994).

Toda acción que ejerce la escuela, se planea de manera didáctica para llevarse a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de los alumnos y considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación, sólo entonces la vivencia escolar se convertirá en una experiencia altamente formativa que responda a los intereses para la vida.

Finalmente, podemos afirmar que la reforma educativa fue legitimada institucionalmente en todo el país no solamente por una decisión política administrativa, pues la firma del convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la ANMEB, los gobiernos de los estados y el sindicato nacional, sino también por una decisión política-legislativa que culminó con la reforma del artículo 3° Constitucional que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria y promulgación de la Ley General de Educación aprobada en 1993.

Todo esto dio como resultado que se encaminara la formación docente a la adquisición de competencias profesionales para poder guiar a los alumnos y alcanzar los aprendizajes significativos sustentados en los avances de la ciencia y la tecnología.

En este sentido, los desafíos de la política educativa en nuestro país en el contexto de la globalización obedece a la lógica económica y a la expansión del mercado, pues en este contexto es posible comprender la necesidad de desarrollar la capacidad de competencias y habilidades para que los alumnos trasciendan a la sociedad del conocimiento ya que el conocimiento es una materia prima para el crecimiento económico, el trabajo

especializado sustentado en la tecnología y la ciencia contienen el potencial para el desarrollo de nuestro país, aunque la educación proporciona el acceso a todos los medios de información y producción de la ciencia, la tecnología y la producción, se convierte además en un elemento clave que dota de oportunidades o en su caso agudiza situaciones que pueden dejar una exclusión al acceso de oportunidades en los diversos campos de desarrollo (Noriega 1996, pp. 29-40). Sin embargo, también estos cambios en la educación en el contexto de globalización generan mecanismos de control y seguimientos (evaluación) en los docentes encargados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Tedesco, 2010)

1.2.1.2. Acuerdo 348. Se determina la obligatoriedad de la educación Preescolar. PEP 2004

En el año 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de los que se establece la obligatoriedad de la educación preescolar a partir de ese mismo año.

Desde entonces en nuestro país la educación básica comprende: tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria, dando un total de 12 años. De esta manera para el 2004 se elaboró el Programa de Educación Preescolar que se identificó como PEP 2004.

Vincular los tres niveles de educación básica fue una reforma curricular que promovió el desarrollo de habilidades y competencias básicas en los alumnos con base en una actualización de los maestros, así como también de la realización de acciones de mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento de la tecnología audiovisual y de las fuentes de información. Pero, esto no fue suficiente para mejorar la calidad de los aprendizajes.

En ese periodo se inició la atención de los alumnos con equidad durante su proceso de formación en la escuela como lo plantea el currículo que se implantó en nuestro país, y en este sentido, se dio la Reforma en Educación Secundaria que es la conclusión de la educación básica (Imbernon, 1994).

Los cambios en el contexto educativo buscaron favorecer una educación integral y ofrecer una preparación de calidad, formando alumnos que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral cuando egresen de la educación básica, como lo sustenta la Alianza por la Calidad de la Educación, con la cual se propuso impulsar una transformación en el Sistema Educativo Nacional a favor de la calidad y la productividad.

Esta alianza propuso cinco ejes rectores:

- 1) La modernización de los centros escolares
- 2) La profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas
- 3) El bienestar y el desarrollo integral de los alumnos
- 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo
- 5) Evaluar para mejorar.

Este acuerdo a diferencia del ANMEB, sólo fue firmado por el Gobierno Federal y la representación sindical, y no por todos los gobernadores. Este acontecimiento tan importante para la política educativa se realizó el 15 de mayo de 2008, en el sexenio del presidente Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo como representante del SNTE.

1.2.1.3. Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB)

El plan de estudios 2011 de educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, como se ha indicado ya que, el sistema educativo nacional debe fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas,

tomar decisiones y encontrar alternativas; desarrollar su creatividad, relacionarse de forma activa con sus pares y la sociedad del conocimiento, del trabajo colaborativo así como una valoración de su iniciativa propia emprendedora en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva.

Desde un contexto histórico social, la reforma de educación básica en nuestro país, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica (RIEB). El proceso se llevó varios años, debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. Este último nivel educativo, la reforma curricular se fue implementando de forma gradual combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

Hoy en día se sabe que la formación situada en la escuela es probablemente la estrategia más prometedora para el desarrollo profesional docente y el cambio en las prácticas, poco parece suceder en esta dirección en el marco de la implementación de la RIEB en México. Nuevamente las dimensiones del sistema educativo configuran un escenario complejo para la asesoría de los colectivos escolares: pese a ello, ante un efecto probablemente limitado de las estrategias que actualmente se implementan en el país, resulta indispensable diseñar estrategias de formación y acompañamiento cercanos a los docentes, sensibles a sus contextos y necesidades específicas. Sólo así podrá tener mayores expectativas de éxito la implementación de la RIEB en educación primaria, preescolar y secundaria (Ruíz Cuellar, 2012).

Para concluir, en esencia nadie puede negar la trascendencia de la reforma educativa en nuestro país, dadas las condiciones pasadas, presentes y futuras, es algo que urge. Sin embargo, son los enfoques, concepciones y términos que al final de cuentas representan esos pequeños detalles que marcan diferencia, los que conviene ajustar partiendo de distintas premisas como son: la desafortunada experiencia histórica que nos confirma que acompañando a cada inicio sexenal, surge una nueva propuesta de reforma educativa, a la cual le falta consenso de consulta verídica preferencialmente pública, representativa e incluyente de las bases educativas, es decir, los docentes y directivos inmersos en la educación. En este sentido, el Siglo XXI y sus principales desafíos dominados por la globalización y la política neoliberal, no implica importar información, ideas y costumbres de poblaciones ajenas y provenientes de otros contextos y realidades. Somos capaces de desarrollar el modelo educativo mexicano hecho por y para los mexicanos, nadie conoce mejor que nosotros la naturaleza y causa de nuestros problemas y por tanto somos los responsables naturales de su solución. Sólo así podemos pensar que la educación para nuestros niños y jóvenes saldrá adelante en todas sus implicaciones e incidencias pero que en una sola década se llegue a la solución de nuestra educación.

La propuesta curricular para el egreso de la educación básica promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes, posibilita una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar, y facilita la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas y las actividades que desarrollan distintos maestros (Espeleta, 2004).

Sí, el trabajo colegiado se transforma en un trabajo necesario para compartir experiencias centradas en el proceso de enseñanza aprendizaje, los maestros deben de intercambiar información al interior de las academias

específicas, acordar con los maestros de otras asignaturas y compartir ayuda y apoyo para el logro de las metas comunes (Díaz, 2006).

Pues, hoy en día los nuevos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas de los alumnos y se orientan a propiciar la comprensión en el trabajo colegiado que ahora se le llama colaborativo o trabajo en equipo que fortalecen las actitudes por participar en un contexto educativo para que el desarrollo de capacidades y competencias que se encaminen con más eficacia en la construcción de conocimientos que hacen un aprendizaje significativo en los trabajos interactivos en forma colaborativa. Por lo cual, se inicia el interés de identificar instrumentos didácticos que propicien la vinculación de la teoría con la práctica, en donde el alumno encuentre el sentido de lo que se aprende en la escuela y lo traslade a su vida cotidiana, esto implica considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje, así como crear espacios en los que los alumnos expresen sus inquietudes y pongan en práctica sus aprendizajes.

En este sentido, para llevar a cabo las tareas de manera efectiva, es necesario la planeación didáctica desde el enfoque de competencias tomando en cuenta el qué (contenidos) del estudio, de los temas, de las asignaturas, él como son las tareas que se desarrollan en el proceso de los aprendizajes de los alumnos, en relación a los tiempos que se contemplan en la planeación de las actitudes procesales, en la construcción de los conocimientos y finalmente el con qué, es decir, qué materiales están siendo utilizados para el proceso de los aprendizajes de los alumnos, todo este proceso conduce a la evaluación de todas las actividades que se realizan permanentemente y que nos permiten valorar no el producto sino el proceso que han logrado obtener los aprendizajes que necesitan los alumnos.

Sin embargo, es fundamental el compromiso de los maestros con los alumnos y tener una disposición de acompañar al alumno en su proceso formativo, propiciando acciones y prácticas pedagógicas que contribuyan a fortalecer su formación en la educación básica.

Entre los acuerdos de la educación básica se puntualiza que el protagonista de la transformación educativa en nuestro país es el docente quien transmite los conocimientos, conduce a la formación de la curiosidad intelectual y es ejemplo de superación personal, pues es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso ante la sociedad y la niñez cualquier intento de reforma se vería frustrado (SEP, 1992: 15). Aunque, vemos muy lejano este acuerdo, hoy en día sigue influyendo en su labor como enseñante y como núcleo fundamental de toda la reforma, como eje articulador que promueve el cambio de nuestra educación.

Es prioritario reforzar la capacitación de los docentes promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles de educación básica. Sin embargo, también es fundamental actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, fomentando en estos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida laboral y económica en su contexto social para que alcance un mayor bienestar y con esto, contribuya al desarrollo nacional utilizando la tecnología de la información y de la comunicación.

En el Acuerdo Sectorial 592 publicado en el Diario Oficial el 19 de agosto de 2011, se establece la articulación de la Educación básica a partir del plan de estudios. En este acuerdo se concretan y definen las competencias para

la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que consolidan el trayecto formativo de los estudiantes.

Los principales planteamientos del Acuerdo Sectorial 592 son:

- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias y el logro de los estándares curriculares, como también los aprendizajes esperados.
- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre estudiantes, el docente, la familia y la escuela.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- La tutoría y la asesoría académica en la escuela.
- Reorientar el liderazgo del docente.
- Enseñanza de habilidades digitales durante toda la educación básica.
- Enseñanza de la segunda lengua desde preescolar y hasta secundaria.
- Evaluar para aprender.

Es indispensable reformar la educación para lograr la calidad educativa, a través de un nuevo modelo de gestión en las escuelas de educación básica, teniendo como sustento el artículo 3º Constitucional y en apego a las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Subsecretaría de Educación Básica, a través del programa Escuelas de Calidad (PEC) se pone en marcha en el ciclo escolar 2011-2012, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica. El PEC tiene el propósito de fomentar la democracia

y la mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, y en donde se pone más atención a aquellos que viven en zonas de marginación.

Puesto que, el PEC en sus metas establece acciones y responsabilidades a todos los integrantes de la comunidad escolar, así como también involucra el contexto social para un buen funcionamiento de la institución escolar, transformando su gestión, en donde el liderazgo es determinante para el desarrollo pedagógico administrativo y la planeación didáctica por competencias toma una relevancia para el análisis de los aprendizajes de los alumnos con base en un proceso continuo y en este continuo se reúnen las condiciones de calidad y equidad (SEP., 2007)

Las reformas formuladas en los procesos de cambio en las políticas educativas constituyen una respuesta a las necesidades de innovación en el contexto educativo, social, cultural, científico y tecnológico. En este sentido, la formación integral de todos los alumnos de educación básica del país debe estar favorecida con los avances que se han mencionado, con el sentido de impulsar el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de los aprendizajes esperados.

Las modificaciones durante la Reforma de la Educación Secundaria de 2006 no fueron formuladas en los programas de estudio para la educación tecnológica. Sin embargo, se redujo el número de horas y se incorporaron nuevos indicadores curriculares, como: la planeación estratégica y didáctica, objetivos generales y específicos, enfoques y finalidades para la evaluación y acreditación.

También se debe resaltar que el artículo 384 se establece un acuerdo muy importante para el Plan de Estudios de la Educación Secundaria, el cual se orienta a impulsar una mejor calidad en los servicios educativos, articulando los contenidos de forma integral con el nivel preescolar y primaria, con la finalidad de asegurar la continuidad de la educación básica obligatoria para

todos los alumnos y alumnas de la república, porque la Reforma Integral de la Educación básica (RIEB) así lo plantea con características enfáticas en el enfoque por competencias que movilizan los conocimientos, actitudes y valores hacia el logro de objetivos concretos del saber hacer y el saber ser, en donde se manifiestan acciones de manera integrada

La reforma educativa establece cambios curriculares por nivel educativo y tiene como base cuatro campos formativos básicos que integran los tres niveles educativos de la educación básica (Plan de Estudios 2011: 47). Para que el nuevo currículo de educación secundaria se lleve a cabo se proponen las siguientes consideraciones metodológicas: incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos a los alumnos, atender la diversidad, promover el trabajo grupal y la construcción colectiva de conocimiento, diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos, optimizar el uso del tiempo y del espacio, seleccionar materiales adecuados, impulsar la autonomía de los estudiantes y finalmente realizar una evaluación integral (Frade, 2008)

Por lo tanto, este nuevo enfoque de la RIEB, involucra al docente para que desarrolle competencias profesionales que debe adquirir en esta nueva propuesta de intervención en el proceso de la enseñanza, en donde se debe considerar al alumno como el centro del proceso educativo y estimular su autonomía, familiarizar al alumno con los conocimientos de los fenómenos y procesos naturales, asumir que la curiosidad infantil y adolescente es el punto de partida del trabajo docente, por lo que debe de fomentarse y aprovecharse de manera sistemática, propiciar la interacción dinámica del alumno con los contenidos y en los diversos contextos en los que se desenvuelve, crear las condiciones y ofrecer acompañamiento oportuno para que sean los alumnos quienes construyan sus conocimientos, éste es el nuevo rol del docente que se plantea la RIEB.

Es muy importante que en este nuevo paradigma de la reforma educativa, se construya un nuevo perfil del docente que no sólo incluya el dominio de su asignatura, sino que además domine las nuevas competencias pedagógicas, las estrategias didácticas en la intervención de la investigación, así como el uso de las TIC´s, para apoyar a las niñas y niños a aprender a aprender de manera sistemática y autónoma, promoviendo su capacidad cognitiva mediante actividades dinámicas que le permitan resolver problemas en su contexto social.

En este sentido, el enfoque por competencias nos conduce a considerar al alumno como un sujeto y no como un objeto, al que hay que apoyarlo para que desarrolle su capacidad cognitiva, para que construya conocimientos y logre un aprendizaje significativo. Sin embargo, existen limitaciones y dificultades para llevarlo a cabo, pues los docentes no han podido adecuar los contenidos programáticos hacia el desarrollo de los indicadores desde lo conceptual, procedimental y actitudinal del enfoque por competencias. Ya que, durante el desarrollo escolar de los alumnos se generalizan transformaciones considerables de la relación de los profesores con el saber de sus maneras de “hacer clases” y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales (Perrenoud, 2006; P. 31-35). Entonces, es necesario tomar decisiones que permitan desarrollar de forma progresiva las competencias de los alumnos para que se logre en el último nivel de la educación básica un perfil de egreso exitoso en los aprendizajes esperados.

Las nuevas estrategias para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje, pretenden transformar el esquema tradicional en el que el docente era el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y transitar hacia un nuevo paradigma educativo en el que el proceso se caracterice por poner al alumno al centro del proceso, que los alumnos dejen de ser meros receptores de conceptos e ideas de carácter memorístico y en el que el

docente monopoliza todos los saber y se transforme en un proceso de aprendizaje enseñanza en que el alumno es el propio autor de sus aprendizajes y el docente pasa a ser un facilitador, guía y un acompañante en el acto de aprender, en el que su labor pasa a ser la de un planeador de situaciones didácticas a partir de las cuales los alumnos experimenten con los diversos saberes sin que tengan la necesidad de memorizar los conceptos, sino que sean capaces de analizar, sintetizar, cuestionar, reflexionar, etc. Resulta evidente que los docentes que toda su vida han sido protagonistas en el proceso de aprendizaje, deben dejar de lado ese papel y pasar a ser facilitadores del proceso de aprendizaje. Como es evidente, se hace necesario contar con un personal docente que esté permanentemente actualizado y asesorado con las innovaciones tecnológicas, científicas y epistemológicas del campo de la educación, que les permita enfrentar los requerimientos en el contexto globalizado.

1.2.1.4. La participación social para la calidad de la educación.

La participación social implica la integración de padres de familia, director, docentes y otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela para participar, en actividades de la institución escolar en las que pudieran apoyar para favorecer los aprendizajes significativos de los estudiantes (plan 2011)

La participación social, en el quehacer educativo, propiciar una nueva atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que disponen sus maestros y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad. En efecto, una

mayor participación social en la educación genera niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, aviva el interés familiar por el desempeño escolar y se traduce en una verdadera contraloría social no coercitiva, sino persuasiva de la educación.

La participación social considera las relaciones que se establecen en el entorno social e institucional, en las que participan los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como los municipios y organizaciones civiles relacionadas para impulsar la calidad de la educación.

Es importante considerar las relaciones que la comunidad escolar establece con la familia para apoyar corresponsablemente la formación integral de sus hijos manteniendo informados a los padres de familia sobre los conocimientos, avances y necesidades de aprendizaje que manifiestan sus hijos al inicio, durante el proceso y final del ciclo escolar.

Las formas de organización administrativa en la institución escolar y la participación social son fundamental para apuntalar los procesos de aprendizaje y las prácticas orientadas a resultados positivos de logro, esto es determinante para que los colectivos escolares transformen plenamente sus prácticas pedagógicas con un sentido multidimensional que permita a sus alumnos desarrollar las competencias. Con este fin, se establecen estándares educativos para realizar investigaciones que incidan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que deban corregirse para orientar la planeación didáctica a niveles óptimos de gestión y resultados, considerando criterios comunes sobre la calidad de la educación.

La participación social debe propiciar que toda la sociedad contribuya al cambio, en un ambiente de respeto y responsabilidad y así hacer realidad la premisa de que la educación es asunto de todos. En este sentido, el compromiso social por la calidad de la educación se sustenta en el

Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el que tiene como principio lograr una educación con mejor calidad y que sea equitativa, y así el compromiso constituya una medida coadyuvante para el cumplimiento de los objetivos y acciones que plantea el programa.

Se trata de crear un amplio consenso respecto a los términos de la colaboración que se requieren para impulsar la educación que deseamos, construir el país que queremos, un México democrático, justo y próspero, y a la vez competente para participar en la comunidad internacional (Arias, 2003).

Por otra parte, para que esta participación social sea efectiva, también es necesario impedir que ésta se confunda con la creación y operación de instancias organizativas que normalmente se limitan a asegurar las aportaciones en especie o en jornadas de trabajo que tradicionalmente hacen las comunidades de menores recursos al sistema educativo, (estas aportaciones son de conservación o la construcción de los inmuebles escolares) para el mejoramiento de la calidad de la educación.

1.3. La Gestión Escolar para la Planeación didáctica.

Gestión escolar es un proceso que enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo. Es entendida como la capacidad de generar nuevas políticas institucionales, involucra a toda la comunidad escolar con formas de participación democráticas que apoyan el desempeño de docentes y directivos a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de cada institución escolar.

Involucra la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias y la organización de los recursos técnicos

y humanos para alcanzar las metas propuestas. Dependiendo de la focalización, es posible identificar grandes áreas de la gestión escolar: gestión académica, gestión directiva, gestión administrativa, y gestión de la comunidad.

Procesos involucrados en la gestión escolar son:

- * Apoyo para desarrollar una cultura de la calidad en todos los proyectos a realizar, creando conciencia de mejoramiento, trabajo en equipo y participación.

- * Fomentar el uso de instrumentos y herramientas en la toma de decisiones, organización y seguimiento de los procesos que se implementan en la institución.

- * Apoyo en la articulación de proyectos, con el propósito de dar un sentido a las actividades a la luz de los propósitos establecidos en la institución educativa.

- * Implementación de Indicadores de gestión, con el propósito de visualizar el estado de desarrollo de los procesos.

- * Sistematización y documentación de todos los procesos, con el propósito de lograr aprendizajes organizacionales de los desaciertos y consolidar sostenibilidad.

Gestión Educativa vs Gestión Escolar

La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de la institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución y también con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas.

Cuando se aborda el tema de la gestión relacionado con la educación, resulta necesario establecer distinciones conceptuales entre la gestión educativa y la gestión escolar. Mientras la primera se relaciona con las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación, la segunda se vincula con las acciones que emprende el equipo de dirección de un establecimiento educativo en particular. Tanto los procesos de gestión educativa como los de gestión escolar son secuencias de acciones deliberadamente elegidas y planificadas en función de determinados objetivos que posibiliten la tarea de conducción.

Las medidas relativas a la gestión escolar corresponden al ámbito institucional e involucran objetivos y acciones o directivas consecuentes con dichos objetivos, que apuntan a lograr una influencia directa sobre una institución particular de cualquier tipo. Se trata, en suma, de un nivel de gestión que abarca la institución escolar singular y su comunidad educativa de referencia.

En la gestión escolar, la planificación hace posible la dirección de todo el proceso institucional, y resulta muy necesaria cuando se intenta producir cambios en el quehacer cotidiano. **La gestión escolar** se divide en cuatro dimensiones a saber:

1.3.1. Pedagógico-didáctica.

Se refiere a las actividades propias de la institución escolar que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Como aspecto central y relevante que orienta o debería orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de los centros escolares se encuentra el currículum, y es donde aparecen las interpretaciones, análisis y consensos que la comunidad educativa debe construir sobre las intencionalidades y fines educativos planteados en la gestión escolar (Wenger, E., 1998).

1.3.2. Comunitaria.

Es el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia).

Por tal razón resulta indispensable que a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos.

1.3.3. Administrativa.

Analiza las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuya con la toma de decisiones.

Administrar implica tomar decisiones y ejecutarlas para concretar acciones y con ello alcanzar los objetivos. Sin embargo, cuando estas tareas se desvirtúan en prácticas rutinarias y mecánicas conforme a normas, sólo

para responder a controles y formalidades, como se entiende actualmente a la burocracia, entonces, promueve efectos perniciosos que se alejan de sus principios originales de atención, cuidado, suministro y provisión de recursos para el adecuado funcionamiento de la institución. En este contexto, la dimensión administrativa debe ser una herramienta para planear estrategias considerando el adecuado uso de los recursos y tiempo disponibles.

1.3.4. Organizacional.

Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, y no en la falacia de una campana de cristal como podría ser el salón de clases. Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un tipo de funcionamiento.

Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

En esta dimensión es pertinente valorar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la escuela pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto escolar.

En este proceso, lo fundamental recae en facilitar la consecución de los propósitos educativos a través del esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de clima social. Por lo que es necesario hablar de perfeccionamiento, innovación, y mejora de los procesos educativos en las instituciones escolares, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos desde nuestra dimensión ética y profesional.

Las instituciones dedicadas a la educación requieren de desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad, pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas.

1.4. Metodología para la Planeación didáctica

1.4.1. La metodología como estrategia para el desarrollo de la planeación didáctica.

Desarrollar un sistema de planeación que contribuya a mejorar la calidad de la educación en nuestros alumnos significa poner en juego los recursos y métodos que se han generado para determinar objetivos, establecer metas, determinar prioridades y estrategias de acuerdo con las necesidades de nuestros alumnos en un proceso de aprendizaje sustentados en los planes y programas institucionales.

La planeación es un proceso que aparece en primera instancia como un ejercicio prospectivo que requiere de las interacciones de los distintos

actores de la organización escolar y en especial el docente del grupo escolar porque, como se ha indicado, es un proceso relacionado con la toma de decisiones y acciones relacionadas con el interés de aprendizaje de los alumnos, en donde el docente responsable del grupo toma decisiones y acciones prioritarias y en este sentido planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles decisiones y acciones son más importantes para lograr el éxito deseado del aprendizaje de los alumnos?, por eso la planeación didáctica es un proyecto de largo plazo en donde se forme a los futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, con derechos y deberes creadores de valores y de ideales.

La planeación en el contexto de la práctica educativa es un conjunto de decisiones y acciones que el docente diseña para una jornada escolar, semana, quincena o mes de trabajo. Al desarrollar la planeación didáctica en el salón de clases cada docente se enfrenta a situaciones inesperadas derivadas de múltiples factores cotidianos que pueden constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación, pero el docente ante esta situación puede sugerir variantes que hagan más flexible lo planeado.

La planeación didáctica por competencias es una herramienta en donde se plasman las oportunidades de aprendizaje que los docentes ofrecen a sus alumnos de acuerdo al programa y grado correspondiente que permita alcanzar el perfil de egreso de la educación básica, en el marco de la RIEB y a la luz de los procesos de la puesta en marcha desde nuestros salones o salón, en donde se plantean amplios retos como:

- Dominio disciplinar de los planes y programas comprendiendo las competencias que se pretenden desarrollar y como éstas se pueden alcanzar (aprendizajes esperados)

- Gestión de ambientes de aprendizaje áulico que contemple la didáctica, estilos de enseñanza congruentes con los enfoques curriculares, recursos

que apoyen aprendizajes y estrategias específicas en la atención a la diversidad y discapacidad.

- Vinculación de temas transversales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para enriquecer la propuesta curricular de la (RIEB), teniendo claridad de cuál es la oferta de la educación básica y cuál es la oferta específica de cada aula, un trabajo pedagógico que propicie la movilización de saberes, habilidades y actitudes de los alumnos en ambientes que reconozcan la interculturalidad, la equidad, la inclusión para ofrecer diversas formas metodológicas congruentes con los enfoques de cada una de las asignaturas y en dónde se pueda diversificar la enseñanza, sin perder de vista los elementos fundamentales de la planeación didáctica por competencias.

La planeación didáctica es una herramienta esencial del proceso de aprendizaje en el aula y el desarrollo de competencias en el marco de la RIEB y que el docente debe de tomar en cuenta para promover diversas formas de interacción en el aula, que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados en los alumnos (SEP, 2010) y (Duarte, 2003).

Evidentemente que la planeación didáctica es un recurso para realizar el trabajo cotidiano de una manera sistemática y evitar una labor académica llena de contingencias que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y así que este recurso establece los medios para incrementar la eficacia, eficiencia y efectividad a través de un método sistemático para concretar los planes del programa y brindar una educación pertinente que calidad significativa (SEP-ANUIES).

Desde un análisis teórico conceptual la planeación está relacionada con la teoría de sistemas (Gerard Aguín, 1988) que la define como un proceso de gestión que permite visualizar de manera integrada el futuro de las decisiones institucionales que inciden en el proceso del ambiente áulico, en

los objetivos del programa o programas dando fortalezas, pero también debilidades.

Algo fundamental para la planeación es la elaboración de un diagnóstico ya que éste permite precisar la naturaleza y magnitud de los problemas que afectan a una institución o al mismo docente (Cf. Álvarez García, 2006). El diagnóstico permite identificar problemas críticos en lo interno y lo externo, que deben ser considerados para alcanzar el éxito en lo planeado.

Así pues, la planeación didáctica es una herramienta que permite organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que facilite el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y la modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro del plan de estudios. Los docentes son los responsables de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas como recursos a partir de la elaboración de sus planeaciones didácticas, determinando tiempos y recursos requeridos, así como considerando las características de sus alumnos.

La planeación didáctica debe estar vinculada con los planes y programas de estudio que en México tienen un carácter nacional, por lo cual todo docente ha de concretar los planes y programas de estudio a partir de su planeación, en la que refleja además adecuaciones que considere pertinentes conforme a las necesidades que considere indispensables para atender a sus alumnos para sus alumnos.

La selección de contenidos implica un problema complejo en la planeación didáctica. Los profesores a menudo se quejan de que los planes y programas de estudio son demasiado extensos y de que se caracterizan por tener un gran repertorio de conceptos que los vuelve poco prácticos e inoperantes en el sentido de que a la hora de evaluar es necesario recurrir con mucha frecuencia a la memorización de conceptos, dejando de lado la

comprensión y el análisis de ideas que pudieran ser de gran ayuda para lograr el aprendizaje significativo. La solución más simple y sencilla es recortar una unidad o eliminar temas en función del tiempo, sin embargo, desde la didáctica crítica, se requiere un análisis profundo de la disciplina para elegir aquellos conceptos fundamentales que constituyen su estructura y lógica interna; organizarlos de tal manera que no se pierda la visión integral del objeto; que se mantenga el criterio de explicar el desarrollo histórico de los conceptos y como verdades transitorias sujetas al cuestionamiento y la crítica; que tengan una estructura flexible que permita incorporar contenidos nuevos que aparecen como resultado del desarrollo del conocimiento y finalmente que tenga la significatividad psicológica que recomienda Ausubel (1986).

El profesor, más que ser un facilitador, mediador, promotor o guía en el proceso de aprendizaje del alumno, se transforma desde esta perspectiva en un promotor del aprendizaje y en un investigador de su práctica y de las condiciones sociales e institucionales que la influyen. De ahí que, en referencia a su reflexión y conclusiones de su análisis de la práctica docente, traducidas en los propósitos planteados y la organización del contenido, se procede a la planeación y diseño de situaciones de aprendizaje favorables al proceso del alumno. Si esta corriente se adhiere a la idea del aprendizaje como un proceso de análisis y síntesis, esta concepción debe permear y sustentar el programa de estudios, por ejemplo, en la organización de las unidades temáticas, la primera ha de ser sintética, las intermedias analíticas y la final sintética y a su vez cada unidad guardará la misma organización con actividades de aprendizaje que promuevan estas acciones por parte del alumno. Según los planteamientos de Azucena Rodríguez (Rodríguez, 1977), las actividades pueden organizarse como de apertura, de desarrollo y de culminación.

Los resultados obtenidos a partir de la planeación didáctica permiten evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos, pero también el programa de trabajo, sus propósitos, la organización del contenido, las actividades de aprendizaje, la dinámica del grupo, los apoyos y materiales didácticos, la relación profesor-alumno, en fin, todos los elementos que participaron en el proceso, con el propósito de corregir y transformar el plan de trabajo.

Para quien considera la docencia como una actividad técnica, es frecuente que pasen por alto la fundamentación teórica centrando la planeación de su trabajo desde esa perspectiva, por ejemplo, con una preocupación por redactar técnicamente los objetivos diseñando las actividades de aprendizaje y planeando la utilización recursos o redactando los reactivos de los exámenes, incluso sin profundizar en los aspectos teóricos se manifiestan eclécticos al mezclar objetivos conductuales, con la realización de actividades de aprendizaje dentro de ciertos criterios del constructivismo y aplicando exámenes tradicionales.

La revisión que se ha hecho de las teorías de aprendizaje y el conocimiento de las visiones de la educación como fenómeno social y de las diferentes concepciones del currículo, nos muestran que no es deseable hacer ese tipo de combinaciones sin correr el riesgo de desarticular un proyecto educativo y de enseñanza. Si deseamos que el alumno aprenda, incorpore nuevos conocimientos a sus esquemas y actúe con ellos, integre los contenidos, tenemos que empezar por elaborar un plan de cátedra coherente con una posición teórica, que nos guíe en el desarrollo y evaluación de nuestro trabajo como docentes y de los logros de nuestros alumnos. En este sentido, cobra la metodología como estrategia para el desarrollo de la planeación didáctica una relevancia para corregir incidencias que obstruyen el proceso de la enseñanza-aprendizaje y que nosotros los docentes podremos lograr un aprendizaje esperado de calidad.

1.4.2. Criterios en la construcción de la metodología.

Establecer criterios para la construcción de la metodología supone buscar respuestas sobre cómo estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos con los contenidos seleccionados en la planeación, mediante una acción intencional, sistemática y planificada.

Por supuesto, que el criterio epistemológico de la metodología recomienda establecer razonadamente antes de comenzar el desarrollo de las unidades didácticas, la forma de trabajo en cada ciclo dentro del aula y fuera de ella, es decir, se debe acordar entre todos los involucrados, cual es:

- ✓ La forma más adecuada de desarrollo de los contenidos.
- ✓ Selección y obtención de material de apoyo didáctico
- ✓ La organización del espacio y el tiempo para el desarrollo de las actividades
- ✓ El papel del docente y los alumnos en el grupo, poniendo a los estudiantes al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
- ✓ La estrategia de evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y del funcionamiento.

De igual manera, los elementos de la planeación didáctica desde los planteamientos de la RIEB en el desarrollo de las competencias en el trabajo pedagógico, en donde se propicie la movilización de saberes, habilidades y actitudes en los alumnos y alumnas en ambientes que reconozcan la interculturalidad, la equidad, la inclusión, para ofrecer diversas formas metodológicas congruentes con los enfoques de las asignaturas y permita al docente diversificar la enseñanza, sin perder de vista los elementos fundamentales de la planeación didáctica como es el desarrollo de las competencias para la vida, que implican aprender, asumir

y dirimir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, integrarse a la cultura escrita, así como movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender y actuar en situaciones cotidianas, es por ello que su desarrollo debe ser constante.

La metodología de la planeación didáctica es la forma en que el docente concreta las estrategias dirigidas a las alumnas y alumnos para que puedan desarrollar las competencias implicadas en los programas del nivel y grado correspondiente. El docente cuenta para este propósito, con los programas educativos de cada nivel, guías, articuladoras, libros de texto, materiales de apoyo externo y las estrategias didácticas y específicas para la atención a la diversidad, incluyendo la condición de discapacidad y aptitud sobresaliente (SEP, 2010).

Una educación de buena calidad es aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos apoyando en especial a quienes más lo necesitan.

Lo que se pretende es que los docentes construyan una metodología para el desarrollo de cada asignatura, basado en los planes y programas de estudio. Por tal motivo es fundamental hacerlo a partir del trabajo colaborativo, es decir, en conjunto con los docentes en sus respectivos colegios y discutir sobre lo que se debe llevar a cabo durante el proceso de planeación educativa para la enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna, para que funcione, se debe entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es solo del profesor, es de todos los implicados en la labor académica y que la participación debe ser activa para encontrar soluciones alternativas en el momento de la construcción del conocimiento, si observa que ésta no está funcionando, los estudiantes y el profesor asumen los pros y los contras de la metodología elegida.

Es muy importante recordar que la elección de la metodología debe prever que los criterios epistemológicos tienen que ser de un mayor esfuerzo para el grupo de trabajo, ya que todas las opiniones, gustos y posturas son propias y diferentes a la hora de llegar a un acuerdo. Se deberá preparar actividades para los distintos grupos cuando llegue el momento de debate en clase con el fin de abordar nuevos conceptos. Además, el adoptar un compromiso con toda la clase, los estudiantes y el proceso, es la mayor responsabilidad del docente y por lo tanto, debe respetar el compromiso adquirido, de existir eventualidades para realizar cambios se debe hacer un nuevo consenso grupal (Plan de Estudios, 2011).

En este sentido, llegar a un acuerdo no tiene por qué requerir una actividad especial, es tan simple como empezar la clase con una breve exposición de las opiniones a acordar, de los contenidos, actividades a desarrollar, formas de evaluar, resultados a esperar según la participación y el desarrollo de los procesos académicos sin despreciar el tiempo y espacio para los mismos.

A partir de ahí, los acontecimientos se desarrollarán por sí solos, tal vez haya inconvenientes o casos extremos, y el ambiente no sea para nada propicio para desarrollar el método escogido, pero en casos no eventuales, éste sería un ejemplo de aproximación de la forma de ver la enseñanza a los alumnos, que a nuestro entender son los planteamientos epistemológicos que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La metodología para el desarrollo de actividades didácticas, en el proceso de formación académica, donde se combinan experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje, que trascienden y generan conocimientos de manera interdisciplinar, es el reto para construir y aprovechar a la vez las habilidades, competencias y motivación de los alumnos en el momento de acompañar y orientar el proceso, alternado con la innovación de la práctica

pedagógica, para aprovechar la relación entre el saber cotidiano y el saber científico en la interacción docente-estudiante.

De hecho, las continuas acciones vinculadas al mejoramiento de las condiciones para la construcción de conocimiento inciden en los criterios inevitablemente en el rendimiento escolar, ya que, al ampliar las oportunidades de establecer vínculos con los alumnos, el saber y el contexto, activan los procesos cognitivos que permiten aprender no sólo dentro del aula de clase, sino fuera de la misma y de manera significativa. Por lo tanto, el docente debe enseñar al alumno a comprender y generar productos, para la comprensión y asimilación de hechos, teorías y procesos, lograr aumentar la capacidad de búsqueda de conocimiento. Así, nosotros los docentes debemos propiciar situaciones que involucre a los estudiantes, el contexto y el dominio en el uso de estrategias, para adquirir gradualmente nuevas habilidades y competencias.

En consecuencia, la metodología tiene incidencias sobre el trabajo creativo del investigador quien coloca en aspectos procedimentales y la dimensión epistemológica. Es decir, lo epistemológico radica en el hecho de que, en todo trabajo de investigación, como el caso de la planeación didáctica cuyo propósito es construir conocimientos en las diferentes asignaturas y esto implica un interés para lograr la dimensión epistemológica de la investigación la cual implica la toma de decisiones fundamentales en cuanto a valores (González, 2008). Por esto, es muy importante los fundamentos epistemológicos en el diseño metodológico, la cual servirá de base para construir las respuestas a las preguntas de la investigación que estamos realizando.

Pues, el aspecto metodológico alude al cómo, es decir, a los modos como es conducido el quehacer investigativo, es decir, los principios, reglas o normas con los cuales se llevan a cabo. También, se incluyen las

respuestas en torno a cuando (dimensión temporal), con qué (dimensión instrumental), y en donde (dimensión espacial); De acuerdo con lo anterior la investigación constituye un proceso complejo que incluye cuestiones de naturaleza cognitiva tales como opinar, razonar, observar una realidad, es decir, para esto el investigador debe de tomar decisiones epistemológicas en torno a la relación que mantiene con lo investigado, (Hidalgo y González, 2008).

Tomando en cuenta lo anterior, la metodología constituye un proceso que ha de ser crítico, riguroso y sistemático, por tanto, puede afirmarse que el método es más un asunto de naturaleza intelectual que una cuestión instrumental, así que la cuestión metodológica de la investigación no puede desplazarse del plano epistemológico, en otras palabras, toda realidad reclama que el método es inseparable del objeto.

1.4.3. Métodos para la Planeación didáctica.

Desde el marco referencial de nuestro trabajo, el concepto de método lo definimos como el camino para llegar a un fin en el campo de la educación y concretamente en la planeación didáctica. También puede definirse como “el proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la formación total de los alumnos”.

Todo método está constituido por recursos específicos como las técnicas, estrategias, procedimientos, formas, modos que hacen posible la conducción del pensamiento y la acción hacia los objetivos planteados. Sin embargo, no existe un solo método, hay tantos métodos como fines se proponga uno alcanzar. Pero, acá sólo nos enfocaremos en dos métodos usados en este trabajo de investigación: el método cualitativo y el cuantitativo. El enfoque que emplearemos tiene como propósito describir las fortalezas de ambos métodos y así tener un panorama más objetivo en

este trabajo de investigación, tomando en cuenta las características de cada uno de los métodos cualitativo y cuantitativo, (T.D Cook. CH S. Richard, 1986).

El método es el componente del proceso pedagógico que expresa la configuración interna del proceso, para que apropiándose del contenido se alcance el objetivo que se ha determinado en la planeación. El modo de desarrollar el proceso por los sujetos es el método, es decir, el orden, la secuencia, la organización interna durante la ejecución de dicho proceso. La determinación de que vía o camino seguir implica también un orden o secuencia, es decir, una organización, pero a diferencia de la forma, esta organización es un aspecto más interno del proceso.

El método, cómo se ha mencionado, es el hilo conductor del proceso en la enseñanza y el aprendizaje, es el sistema acciones de profesores como vías y modos de organizar las actividades de aprendizaje de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de estos, dirigidas al logro de los objetivos. Este componente está estrechamente relacionado con el contenido, llegando a constituirse esta relación en un aspecto de especial importancia para la dirección del proceso pedagógico, (Ruiz S, José M., 1994).

Sin embargo, en ocasiones a pesar de que se determina y fórmula de forma adecuada el objetivo y se determina el contenido, a la hora de enseñar y educar, el proceso de aprendizaje resulta la mayoría de las veces más complejo. En esta interacción de enseñar y aprender hay que tomar en cuenta la relación entre el método, las técnicas y los procedimientos lo que sin duda parten del enfoque sistémico y se concretan en cada una de las vías estudiadas.

1.4.3.1. Método cualitativo

Este método en el campo educativo nos orienta a educar para la comprensión, a la interpretación de la realidad que se expresa en fenómenos, conflictos, problemas, interrogantes en los diferentes ámbitos de la vida de los alumnos y del ser humano. Para Rorty, es un proceso de comprensión e interpretación del mundo y de su propio espacio, es decir, obedece a las experiencias que conoce en un tiempo y espacio específico.

Como podemos ver el método cualitativo, como método de conocimiento le aporta a la praxis pedagógica del docente, un instrumento de apropiación de la realidad de la educación. Desde la acción comunicativa, el método cualitativo debe de entenderse como un proceso de interacción y comunicación entre sujetos (alumnos) que poseedores de un acervo cultural, buscan ser reconocidos como tales (Roa, 1993). Este planteamiento se apoya en la interacción maestro-alumno, intercambio de saberes, de cultura, de visiones del mundo y representa la concepción más completa, ya que concibe al hombre (alumno) poseedor de un saber que construye desde la interacción multicultural, hecho denotado desde los aportes de la investigación cualitativa a la educación.

Finalmente, no es imposible considerar la existencia de un “método”, sino de una gran diversidad de métodos que en su aplicación puede resultar eficaces atendiendo a los fines y las características de los alumnos como sujetos que intervienen en el mismo. A su vez debe considerarse su aplicación desde las diversas vías lo que sin duda constituye un logro de la coherencia en el sistema de influencias educativas. En el momento en que determinen la opción por un método es necesario tener en consideración varios puntos a la hora de realizar la planeación: el contenido de los temas (el “que” se va a enseñar), el tamaño del grupo, la edad de los alumnos, las

necesidades del grupo, las capacidades de los alumnos, las facilidades físicas disponibles, los recursos humanos, económicos, tecnológicos y las capacidades propias del maestro y su intencionalidad como un educador que utiliza el método constructivista (científico) fundamentado en los principios de la observación y comprobación.

1.4.3.2. Método cuantitativo.

El método cuantitativo posee una concepción global positiva, hipotético-educativo, tiene la particularidad de ser objetivo, orientado a los resultados y es propio de las ciencias naturales. El método el cuantitativo se caracteriza por buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales desde un positivismo lógico y lógicamente presta escasa atención a los estados subjetivos de los individuos, también este método cuantitativo busca medición penetrante y controlar objetivamente desde afuera, utilizando el método hipotético-deductivo (Cambel y Stanley, han sido considerados como los defensores de los métodos cuantitativos).

Los métodos cuantitativos “son un conjunto de medios teóricos y conceptuales que se utilizan para alcanzar ciertos objetivos” (Iñiguez, 2008). Su uso se inició en la época moderna, debido a las demandas de los profesionales técnicos.

Se debe mencionar que la metodología cuantitativa, cuyo padre fue Augusto Comte, se sustenta en el paradigma positivista, que según Bar (R. Bar, 2010), se sostiene que la ciencia se basa en los principios experimentales, en los que existen leyes universales fundadas en estadísticas y la ciencia se construye realizando observaciones.

Según Morales (Morales, 2003) afirma que el paradigma positivista (del método cuantitativo), también es conocido como hipotético-deductivo o

cuantitativo, se ha utilizado en las ciencias naturales y posteriormente en las ciencias sociales. Se basa en la realidad objetiva, pues esta realidad según los estudiosos está controlada por leyes naturales. Iñiguez (Iñiguez, 2008) caracterizó este método cuantitativo como el único medio para construir conocimientos verídicos, confiables mediante la objetividad por lo que se utiliza la medición.

El método cuantitativo es una estrategia que permite la recopilación de datos, para su análisis y a partir de ello conocer las necesidades de los programas educativos y del contexto social como se ha mencionado. La metodología examina información para tomar decisiones con relación a las necesidades de la comunidad escolar y del contexto social en donde se concibe externamente, por esto, la tarea de investigar es descubrir incidencias de los hechos que obstruyen el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, y estos hechos se consideran subjetivos, entonces la tarea de investigador no es descubrirlos sino interpretarlos, pues el contacto de la subjetividad son las manifestaciones epistemológicas más características de la investigación social y educativa (Villegas, 2001).

Ya que, un método de investigación constituye una tarea intelectualmente exigente (González, 2008) que implica adoptar una posición, enfoque o perspectiva, la cual ilumina todo su carácter indagatorio y matiza sus decisiones y elecciones en torno a: diseño, escenario, sujetos, técnicas, instrumentos, recursos y procedimientos que aplicará para recaudar, registrar, organizar y analizar la información.

Tomando en cuenta lo antes dicho, se puede señalar que el componente metodológico de un trabajo de investigación demanda al investigador un importante esfuerzo cognitivo y la actitud activamente constructiva, esto significa que el método es un asunto importante de cada investigación, es decir, un rasgo particular de cada trabajo indagatorio ya que el mismo

depende de las cualidades del problema de investigación que se está trabajando y de las preguntas que se están tratando de responder. En este sentido, como ya ha sido expuesto los componentes esenciales del método son: el enfoque paradigmático, el diseño, el escenario y los sujetos, las técnicas, los instrumentos, y los recursos para su procedimiento. Explicar cada uno de ellos no es el propósito en esta investigación.

Este trabajo de investigación está basado en el estudio de las características que se presentan de la planeación didáctica y de las competencias que deben desarrollar los alumnos durante el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. Se reflexionó sobre los procesos educativos, las actividades, estrategias, métodos y medios pedagógicos empleados en la planeación didáctica.

Esto permitió la adquisición de saberes diseñados en la planeación didáctica, su operación y evaluación, que fueron cumpliendo los propósitos de la planeación al ir desarrollándose la comprensión significativa del conocimiento, habilidades de pensamiento, desarrollo social y ético de tal manera que el alumno pudo continuar aprendiendo en el futuro por sí solo (Coll, 1992).

De la misma manera, podemos pensar que las estrategias y procedimientos que deben de adquirir los alumnos de educación básica en el proceso de aprendizaje como lo plantea Coll, pueden darse en forma autónoma en diferentes espacios académicos pero fundamentalmente con la orientación del docente, quien es el encargado de adecuar los materiales y las actividades para que éstos logren el aprendizaje significativo que se busca, entre estos se dan métodos cualitativos para adaptarlos a las múltiples maneras de pensar, actuar, sentir y expresar que hay en la pluralidad de un aula de clase. De igual manera consideramos que un alumno se educa, cuando además de saber utilizar efectivamente las estrategias logra adquirir

conocimientos; a esta forma de autoconocimiento se le denomina metacognición.

En efecto, para que los estudiantes adquieran un nivel en el aprendizaje, debemos de tener suficientes destrezas en la utilización de estrategias planteadas en la planeación didáctica para que los alumnos sepan adquirir y buscar información pertinente, válida y actual, para poder hacer comprensión y retención de la información sobre cualquier texto que se analice y saber tomar decisiones de lo que lee y escribe (Osorio, 2009). Las estrategias de aprendizaje, son más que habilidades que incluyen procedimientos y actividades que persiguen un propósito, estas son intencionales y flexibles de acuerdo a la creatividad del docente, cuando diseña la planeación didáctica debemos de favorecer la atención de los alumnos para reforzar su aprendizaje, con un propósito hacia el ser capaz de aprender provocándole motivación en el aula depende considerablemente del proceso de interacción entre el docente y el estudiante (Coll, 1992).

Puesto que, la labor del docente y las estrategias del método cualitativo que en el diseño de la planeación empleamos apropiadamente, se refleja en los resultados de las actividades planeadas y ejecutadas al final de cada ciclo escolar o periodo académico.

Por lo tanto, los valores académicos del docente en la educación de los alumnos son importantes en el momento de formar y orientar el proceso, puesto que el hecho de transmitir una imagen negativa de la acción pedagógica distorsiona la naturaleza y el sentido de la educación. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla una comunidad dentro de un contexto social, define la calidad y validez de la institución incluyendo los productos, usuarios y servicios en el uso correcto del método cualitativo y de las herramientas junto a la destreza del docente, la vocación y la motivación que éste le pone a su quehacer docente está el éxito de la práctica pedagógica.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CENTRADA EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

2.1. La planeación didáctica centrada en el alumno.

En el nuevo paradigma de la educación, el alumno debe ser el protagonista de su propia formación integral. En este sentido, la planeación didáctica desde el enfoque por competencias debe de garantizar el desarrollo pleno de todas sus potencialidades.

Los cambios y transformaciones educativas de nuestra sociedad nos conducen a mirar al niño y al joven desde una perspectiva globalizada, ya que el contexto en el que se mueve condiciona todos los planteamientos de la propuesta de intervención, pues el contexto social va consiguiendo que la educación sea un derecho universal como se ha planteado en los congresos internacionales y que la calidad educativa sea un objetivo cada vez más consensuado que concentra esfuerzos de toda la comunidad social para evitar incidencias en su proceso.

Los docentes deben tener la convicción de que su realización la logran a partir de los demás, que los otros despiertan nuestras capacidades, nos transmiten afecto, ayuda, seguridad, cultura, motivación, nos abren al conocimiento y nos lanzan al desarrollo de nuestras potencialidades, cuando existe una armonía académica, colaborativa en nuestro quehacer docente.

Desde nuestra perspectiva académica, el punto central de las tendencias pedagógicas que vamos utilizando en la elaboración de la planeación didáctica se centra en los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje, tal como se afirma en la psicología humanista, de los cual van surgiendo tendencias más actuales constructivistas y cognitivas que

subrayan en papel insustituible del alumno en la construcción de sus aprendizajes (Díaz Barriga, 2006).

El conocimiento de las peculiaridades, necesidades y posibilidades de cada alumno, las debemos conocer y entender lo más exacto posible desde el punto de vista escolar, psicológica y social, en el momento de elaborar la planeación didáctica desde el enfoque por competencias, pues nuestro conocimiento de los alumnos enriquece nuestra planeación, esto nos orienta con realismo a la hora de tomar decisiones en la planeación. Pues, podríamos afirmar que el auténtico fracaso de una planeación didáctica está en desconocer las causas del fracaso, que se presenta en el área cognitiva, afectiva y social (San Martín, A 1986). Documento de trabajo.

Por lo tanto, es preciso que todos los docentes se comprometan en una sincera autocrítica en la búsqueda de las causas, de las formas de motivación de los alumnos para adecuar la planeación didáctica de acuerdo con los medios disponibles y las necesidades de sus alumnos.

Entre las causas del fracaso escolar encontramos las siguientes:

- ✓ Dificultad afectiva o intelectual
- ✓ Poca aptitud para el estudio o escasa motivación
- ✓ Planeación inadecuada
- ✓ Poca atención por parte de los docentes a los problemas personales
- ✓ Presión excesiva por parte de los padres y del ambiente social.

Los docentes como responsables de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje deben centrar su atención en el conocimiento de sus alumnos, ya que a partir de esa claridad serán capaces de elaborar una planeación acorde con las necesidades.

Por lo tanto, la planeación didáctica que centra su labor en el alumno, debe hacerlo partícipe de su propia educación, basada en el enfoque de

competencias y en la búsqueda del sentido de su propia necesidad de educación. La planeación didáctica implica considerar las características los alumnos, significa organizar la acción educativa hacia este fin, desde la acogida de la información detallada, como cimiento de sus necesidades de aprendizaje, con la intención de incorporarlas a su educación integral. Puesto que, en el proyecto de formación integral que se propone en la (RIEB) es comprender al alumno o alumnos en su crecimiento intelectual, cultural y moral. Y así, entender a los alumnos más difíciles a la hora de corregirlos y encaminarlos a los aprendizajes esperados, mostrándoles siempre afecto y comprensión adecuadamente en el proceso de la evaluación (Monroy M., 1998).

2.2 Fundamentación de los elementos teóricos conceptuales en la planeación didáctica.

La planeación desde la experiencia docente es la expresión de una teoría e implica elementos éticos, políticos y tecnológicos (Villarreal, 1980). Cuyo propósito es racionalizar alternativas que definan con claridad los fines en los que se orienta la acción y aplicar los mejores medios para alcanzar como afirma Díaz Barriga (Díaz Barriga, F. et al, 1990), la planeación didáctica busca y prevee diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas para realizar realizaciones favorables.

La planeación es un proceso didáctico que implica reflexionar sobre varias dimensiones como son:

La dimensión política que permite comprender e interpretar si las acciones educativas tienen un compromiso para el desarrollo humano actual y para el futuro de nuestros alumnos.

La dimensión institucional representa el contexto del centro escolar, las condiciones y necesidades de infraestructura y de servicios educativos, y en donde también se contemplan las relaciones sociales y humanas entre administrativos y profesores. En este sentido, la dimensión más concreta se refiere a la situación del aula y de sus actores. Lo más importante de esta dimensión para la propuesta de intervención fue conocer como el docente tomará en cuenta las necesidades de los alumnos, así como su preocupación, responsabilidad y dominio profesional para anticipar actuaciones que promuevan el desarrollo psicológico y social de los alumnos.

De hecho, la planeación didáctica anticipa que las actuaciones docentes respondan a las necesidades de los alumnos, de la institución y de lo que espera la sociedad con la disposición y competencia de los profesores para anticipar experiencias valiosas en la enseñanza y en el aprendizaje.

Sin duda alguna, la planeación es una actividad profesional, es un espacio importantísimo en donde se valora la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el salón de clases. Es la reflexión que hace el docente de manera individual o colegiada para identificar y organizar las fortalezas de las acciones del aprendizaje de los alumnos en el aula. En este sentido, la planeación escolar está vinculada estrechamente con la evaluación pues gracias a la evaluación de las experiencias previas, el momento de la planeación permite analizar como el docente puede potenciar y reconstruir actividades didácticas que enriquezcan y prevean prácticas más consistentes que fortalezcan los aprendizajes de los alumnos en el presente y en el futuro (Villarreal E. 1980). Por eso, a la hora de elaborar la planeación, el docente o el colectivo deben de tener buenas intenciones y expresar buenos deseos desde un profesionalismo que plantee un desafío para hacer posible que ocurra lo que se planea.

Por lo tanto, nos hacemos estos cuestionamientos: ¿Por qué es importante hacer una planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿Qué ventajas tiene?, ¿Qué desventajas podría ocurrir si no se planea?

Para ilustrar, tomamos dos tipos de planeación de Miguel Monroy Farías (1998):

1. El profesor Juan planea considerando el orden de los contenidos del programa. No juzga conveniente “saltar temas” y respeta la secuencia. Además, considera que lo importante es cubrir todos los contenidos programados.

2. La profesora Laura, aunque planea las actividades educativas con base en las exigencias institucionales, sin embargo, su experiencia le ha enseñado a considerar a la planeación como una guía flexible. Está dispuesta a cambiar el orden de contenidos porque tiene la convicción de que es necesario tomar en cuenta las necesidades de los alumnos.

En este sentido, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Qué ventajas y desventajas tiene cada una de las posturas ante la planeación? Debemos de tomar en cuenta los objetivos permanentes y los objetivos específicos para cada clase, los conocimientos previos de los alumnos, diagnosticar sus habilidades o capacidades que saben hacer, tenemos que tener información sobre sus actitudes, es decir, sobre sus comportamientos, normas y valores, sobre los contenidos, sobre la enseñanza y el aprendizaje que el docente emplea, así como el tipo de relación que establece con sus alumnos, sobre los recursos didácticos y las características que deben tener y finalmente sobre la evaluación y las técnicas que empleará en el proceso de evaluación.

En consecuencia, estos fundamentos teóricos-metodológicos que utilizamos en la planeación didáctica ofrecen las estrategias y las bases para ofrecer mejores prácticas educativas. En este sentido, los esfuerzos

de los profesores deben estar encaminados a ofrecer modelos interpretativos que integren contenidos teóricamente que no estén aislados o específicos, en la construcción del conocimiento en cada uno de los alumnos, de lo que se trata es que los alumnos sean competentes en la solución de situaciones de aprendizajes complejas o sencillos apoyados por todos sus maestros.

La planeación didáctica se halla presente en diversas concepciones y principios sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y la reflexión teórica sobre el proceso de la construcción del conocimiento en el salón de clases debe realizarse científicamente, desarrollando las competencias genéricas y específicas, para prevenir errores y orientar sobre cómo habrá de realizarse una planeación empírica y teórica desde donde interpretamos la realidad (Hernández Sampieri, 2000). Pues, esta realidad de nuestra planeación se realiza en forma reflexiva desde el punto de vista teórico que nos sustenta para lograr la calidad educativa pero que evidentemente esto responde a las particularidades de cada profesor, de cada asignatura y a sus concepciones ideológicas porque mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Esto lleva a enfatizar en la importancia de la función social de la educación desde un espacio de socialización distinto al ambiente familiar, atendiendo a las necesidades e intereses que se presentan de manera real, pudiendo tener la eficacia para las oportunidades educativas con aquellos que sus experiencias familiares no sean favorables. Porque, muchos defensores del cambio educativo están de acuerdo en que su objetivo último es mejorar la calidad de aprendizaje a través de un profesionalismo educativo (MacBulchrit, 1995).

Además de considerar lo mencionado, la función de la planeación didáctica debe de responder y asegurar la construcción del aprendizaje significativo;

para ello los aprendizajes que se presenten como nuevos deben ser significativamente relacionados con los que el alumno ya sabe y trabajando más con los que no cuentan con las experiencias y con las mismas oportunidades que otros.

2.3 Especificación teórica procedimental de la flexibilidad o rigidez de los tipos de planeación didáctica.

La planeación se debe enfocar en cada asignatura y en cualquier campo de formación hacia las buenas intenciones y en donde se expresen los buenos deseos de los aprendizajes de los alumnos, pero también en el escenario de las probabilidades, se tiene la expectativa de que el contexto social (padres de familia) respondan a lo que se planea y así llegar a un cambio actitudinal. En este sentido, la planeación didáctica se identifica en función de la flexibilidad o de la rigidez que tienen en la construcción que realiza el docente en cada una de las materias que imparte o en los campos formativos, en el tipo de planeación didáctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en donde el docente solamente cubre todos los contenidos programados institucionalmente o en donde el docente tiene la convicción de que es necesario tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y determina individualmente o en forma colectiva cambiar el orden de los contenidos que imparte. Así podemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿Qué ventajas y desventajas tiene cada uno de los dos tipos de planeación?

La elaboración de la planeación con honestidad y tolerancia profesional invita a la comprensión de los sentidos y significados que los docentes imprimen en las planeaciones didácticas y en donde se aborda la necesidad de evaluar los fundamentos teóricos-metodológicos que se utilizan en la planeación con el fin de ofrecer mejores prácticas educativas.

En relación a las planeaciones en las diferentes asignaturas y campos formativos, desde el inicio de las actividades es necesario conocer el

programa en su conjunto y realizar un análisis de forma colegiada o en forma individual. De este modo es posible hallar las incidencias o debilidades que no están bien analizadas, lo que propone el plan de estudios (2011) y de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Así como también su relación con otras asignaturas que se imparten en el ciclo escolar para encontrar el sentido del estudio de los temas y de cómo se deben de planear de acuerdo al tipo de planeación que se utilice con los criterios y orientaciones establecidas en el plan de estudios de cada una de las asignaturas que deben de contribuir al desarrollo de competencias de habilidades y hábitos propios del trabajo intelectual formativo de cada alumno.

Para que todo lo anterior sea posible, es menester que en la planeación se contemple la valoración crítica de cada uno de los contenidos de las asignaturas manteniendo actividades permanentes en la clase y que se realicen en forma procesal durante todo el ciclo escolar (Torres, Rosa María 1998).

Evidentemente, es muy importante que analicemos las relaciones entre la planeación de la enseñanza, la enseñanza misma y los procesos de aprendizaje, entre la planeación didáctica, la evaluación del aprendizaje y la eficacia del trabajo docente, las características del proceso de planeación y de los resultados que se persiguen en la planeación elaborada. Reflexionar sobre los problemas, criterios, aspectos e instrumentos que debemos de utilizar para la evaluación de los aprendizajes, así como sobre el uso y la utilidad de la información generadora en este proceso.

En este sentido, la planeación didáctica como se ha mencionado anteriormente es un proceso sistemático que permite organizar de manera coherente todos los indicadores de cada una de las actividades académicas que fortalecen los aprendizajes de cada uno de los alumnos, utilizando

estrategias que se llevan a cabo, dentro y fuera del salón de clases. Entonces, debemos analizar y reflexionar sobre la flexibilidad o rigidez de la planeación didáctica y de una manera concreta entender qué tipo de planeación vamos a utilizar en el ciclo escolar y desde esta dimensión.

La planeación cerrada, se concibe como una planeación burocrática e institucional porque se espera que de manera mecánica se aplique en secuencias inalterables. Generalmente son programas oficiales para aplicarlos año tras año. Es una planeación que ignora las necesidades sociales amplias de la escuela, así como las propias características de los alumnos. Surge antes de conocer a los alumnos, incluso degrada la profesión docente porque considera que sus funciones se reducen al afán y esmero de aplicar lo que otros prescriben. Se ignora la capacidad intelectual, la habilidad de reflexión, de innovación, de creatividad y de un profesional capaz de tomar decisiones en función de la mejora del aprendizaje y de la enseñanza con base en las condiciones y situaciones del aula.

En este tipo de planeación, los profesores parten de objetivos de enseñanza y de aprendizaje muy específicos y postulan el ejercicio de control escrito de las decisiones y acciones que se presentan en el aula, en función de que existen un cuerpo de conocimientos inalterables que hay que enseñar y aprender (Monroy, 1998). Se espera que mediante las rutinas (especie de ritual pedagógico derivado de una planeación lineal), el profesor va a salir del paso casi de modo mecánico ante los problemas que le plantea la práctica cotidiana. Para San Martín (1986), las rutinas no son más que la esclerosis de la experiencia acumulada, porque el profesor no extrae de la experiencia las consecuencias teóricas pertinentes, es decir, no teoriza ni cuestiona la práctica que desarrolla. Un profesor con bases tradicionales

será excelente cuando trata de enseñar lo que los expertos consideran lo que es hacer una enseñanza y aprendizajes eficientes.

Es Lamentable que cuando las autoridades no enfatizan programaciones cerradas, sean los profesores los que asuman esta tarea, Quizá algunas ventajas de la planeación cerrada sean para disminuir la incertidumbre e inseguridad de los profesores, para prevenir que no actúen con base en sus veleidades y caprichos o para alejarlos de la improvisación irreflexiva.

La planeación flexible (Shavelson y Stern, 1985), implica un desajuste entre las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, y entre el modelo de planeación prescrito. Es el dilema entre mantener el curso de la actividad o considerar las necesidades que surgen en la situación del aula, las cuales desbordan la lógica lineal preestablecida. Cuando la planeación es flexible se entiende como una programación creciente y progresiva. Existe la confianza en que el docente enriquecerá y aportará decisiones y acciones inteligentes para mejorar lo prescrito debido a los datos que se desprenden de la situación educativa, por ejemplo, la procedencia social, económica y cultural de los estudiantes, sus necesidades, sugerencias y expectativas de los que esperan de la escuela. Cuando el profesor no reduce su práctica a la simple enseñanza de objetivos educativos programados — que las más de las veces no han sido contruidos por él— enfoca su actividad a través de elecciones, considerando lo que necesitan aprender los estudiantes; analiza y cuestiona la posición en que se encuentran los alumnos respecto al trabajo académico; se pregunta por los saberes y habilidades que manejan, sobre los valores y actitudes que muestran en el aprendizaje; está al tanto de los aprendizajes que realizan con éxito; se pregunta sobre lo que aún les falta, sobre métodos, estrategias y actividades que habrá de propiciar para que los alumnos aprendan; cuestiona los tiempos asignados a los diferentes contenidos; y se pregunta

sobre la posibilidad de modificar, quitar o ampliar actividades. Es una planeación progresiva porque considera las necesidades de los estudiantes para otorgar apoyo, porque permite reconstruir la enseñanza y el aprendizaje en cada sesión. De esta manera, se consigue una perspectiva más humana y más amplia de la planeación didáctica (Monroy, 1998).

Profesores que cuentan con un sustento constructivista, crítico o humanista, estarán de acuerdo en que, si bien la planeación es una decisión que anticipa la práctica educativa, la consideran como una configuración flexible porque es difícil anticipar plenamente las necesidades, insuficiencias u obstáculos que se presentarán en los procesos educativos y aceptan que no es la marcha de la clase la que se ve forzada a seguir la programación, sino que es la planeación la que se adapta a la marcha de la clase.

Por un lado, la planeación cerrada da seguridad, reduce la ansiedad y es la expresión institucional y, por otro lado, la planeación flexible y progresiva permite atender las necesidades de los participantes, el dilema docente está presente: ¿cómo conciliar los intereses institucionales y los estudiantiles?

2.4 Análisis teórico desde el enfoque del docente en la planeación didáctica.

Estudios señalan que la planeación didáctica implica procesos psicológicos porque el docente trata de anticipar lo que podría ocurrir en el aula a partir de las actividades que planifica. Clark y Yinger mencionan que estudiar cómo planifica el profesor ofrece la oportunidad de analizar la manera en cómo el pensamiento docente se convierte en acción dentro del aula. El profesor trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretenden conseguir y sobre cómo es posible cumplirlo (Monroy, 1998). El profesor cuenta con un marco teórico, referencial o

explicativo, integrado por un conjunto de experiencias y emociones, pero también de creencias, teorías y nociones que le ayudan a prever las situaciones en las que se desarrollarán los procesos educativos. El marco referencial es el soporte para clarificar qué intenciones guiarán sus actividades; decidir qué contenidos seleccionar; qué acciones y como realizarlas, así como anticipar las maneras de evaluar los progresos en el aprendizaje.

La planeación es quizá uno de los momentos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es en ella donde el docente manifiesta su conocimiento y actitud profesional, porque en ella refleja el valor de sus teorías sobre su trabajo docente. Es una oportunidad crucial para expresar si:

- ✓ El sentido y significado de su función docente son pertinentes.
- ✓ Los objetivos buscan la formación humana y profesional de los aprendices.
- ✓ Los contenidos que selecciona son los más adecuados.
- ✓ Organiza y establece una progresión pertinente.
- ✓ Los métodos y estrategias auguran que ocurra la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Intenta favorecer relaciones de diálogo, de comunicación y de democracia.
- ✓ Los estudiantes van progresando en el aprendizaje.
- ✓ El apoyo didáctico que prevé es necesario y suficiente.
- ✓ Considera procesos de evaluación inicial, formativa y sumativa para reflexionar sobre cómo va cumpliendo las intenciones previstas.

Elaborar la planeación didáctica expresa el dominio del conocimiento disciplinario, pedagógico y psicológico, así como la actitud ética de la profesión docente y, en general, sus conocimientos filosóficos. No es posible reducir la planeación didáctica a un desglose mecánico de sus

componentes: objetivos, contenidos, situación de enseñanza y de aprendizaje, así como de evaluación.

En este sentido, podemos pensar en los componentes de la planeación didáctica desde los propósitos, las intenciones o los objetivos. Las intenciones de la planeación didáctica. ¿Cuál es el sentido de las actividades? ¿A dónde se quiere llegar? ¿Qué conocimientos habrán de construir los estudiantes? ¿Qué tipo de persona, ciudadano o profesional se busca formar o instruir?

Así, planear las intenciones de los procesos educativos implica el reto de conciliar e integrar, por una parte, las demandas nacionales, institucionales y los objetivos de aprendizaje de la Unidad Temática a la que pertenece el conocimiento que se va a enseñar, y por otra, las necesidades de los alumnos y de los mismos profesores. Una visión panorámica –más allá de la Unidad Temática a enseñar– demanda conocer las intenciones de las otras Unidades, de los propósitos generales de la asignatura, incluso, los vínculos con las demás materias curriculares. Además, exige tomar en cuenta el tiempo y el volumen de los contenidos según se programe para una sesión, una semana, un mes o todo el curso escolar. Si no existe un enfoque amplio, se corre el riesgo de fragmentar los procesos de la planeación.

Diversas investigaciones coinciden que una porción amplia de profesores especifica las intenciones educativas y del conocimiento disciplinar con base en posturas teóricas desde el conductismo o del constructivismo (Monroy, 1998).

Los objetivos desde el conductismo. Según Salinas (Salinas, 1990), desde la postura conductual skinneriana la planeación se entiende como un proceso técnico o una serie de pasos para aplicarlos en cualquier situación y ante cualquier materia o disciplina. Es un tipo de planeación según el modelo de la racionalidad técnica. Los objetivos son descritos por los teóricos o prescritos por los administradores educativos, pero suelen

alejarse bastante de la realidad del aula. Se establecen conductas generales de eficacia probada, con la intención de que los profesores generen tal eficacia. Es un enfoque que no considera la complejidad y la múltiple dimensión de los procesos educativos que caracterizan la situación y los acontecimientos en el aula. Según el profesor Salinas, se convierte en un técnico o en un reproductor de lo que otros le ordenan. Actúa al margen de ideologías, de creencias, de problemáticas éticas; incluso al margen de sus propias vivencias y experiencias, para enseñar aquello que otros decidieron que deberían enseñar.

Pues, la taxonomía de Bloom (1981) ha sido la clasificación preferida para expresar conductas operantes. Es una clasificación que ofrece diferentes niveles en las áreas cognitiva, afectiva y psicomotriz, ya que entre las ventajas que tiene la elaboración de los propósitos de manera objetiva, Fernández (Fernández, 2008) señala los siguientes: se sugieren formas específicas para llevar a cabo la actividad, evitan la duplicación de esfuerzos y, por lo tanto, el gasto inútil de recursos, definen la responsabilidad de cada uno de los actores, especifican de manera clara qué es lo que aprenderá el alumno y facilitan el proceso de evaluación.

Sin embargo, las intenciones desde el constructivismo, desde esta postura teórica el profesor es considerado como un profesional. El docente estima que su planeación no es verdadera, única o acabada, más bien se trata de prevenciones probables para hacerlas posibles, no es, por tanto, la aplicación exacta de una técnica o procedimiento universal establecido desde los parámetros ajenos a la vida del aula.

En esta postura se enfatizan los procesos para ponderar la progresión de los niveles en la construcción de los aprendizajes. En vez de priorizar los resultados, la atención se enfoca en el desempeño y en el comportamiento cotidiano de los estudiantes. Interesa la adquisición del conocimiento declarativo, las destrezas cognitivas para aplicarlo a una amplia gama de situaciones, a través de actitudes valiosas. Es así como las intenciones

educativas se dan con base en las dimensiones propuestas en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors (Delors, 1997):

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Estas intenciones educativas nos conducen a fortalecer la postura constructivista de Coll (Coll, 1997). Cuando el alumno tiene que aprender saberes, pero también debe aprender a saber hacer y aprender a ser desde un aprendizaje procedimental y actitudinal.

En este sentido, la habilidad docente se manifiesta cuando se realiza un programa para que los contenidos se enseñen de manera coherente, cuando se buscan relaciones con otros contenidos o cuando se prefiere una secuencia pertinente, pero cuando indica Álvarez González (Álvarez, 2002), considerando siempre una programación flexible para tener una adaptación a la diversidad del aprendizaje de los estudiantes.

Indudablemente, que los contenidos se seleccionan con base en una visión amplia:

- ¿Qué se puede conocer y aprender? Datos, hechos, principios, conceptos.
- ¿Qué se puede hacer con el aprendizaje? Para saber hacer se requieren acciones, actividades, procedimientos, destrezas, elaborar hipótesis, aplicar el conocimiento en nuevas situaciones, resolver problemas, demostrar lo que se sabe.
- ¿Qué actitud tomar ante el aprendizaje? Demanda contenidos de valores, normas y actitudes para que los estudiantes los aprendan en función de los contenidos disciplinares.

Molina (Molina, 1997), sugiere pensar en los contenidos considerando qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y cómo se aprende. El trabajo docente no consiste en enseñar conocimientos biológicos, psicológicos, de

la medicina u otras disciplinas, más bien, se fundamenta en enseñar a pensar la Biología, Psicología o la Medicina a través de habilidades cognitivas, con la finalidad de que el objeto de estudio de estas disciplinas se comprenda, explique, aplique, para aprender a seguir aprendiendo de éstas, pero también, para entusiasmarse a través de una enseñanza profunda. Es posible que así suceda cuando los profesores se liberen de la preocupación de transmitir conocimientos enciclopédicos.

Pues la situación de la enseñanza y del aprendizaje se refiere a la labor del docente para permitir que los alumnos participen de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes en las prácticas relevantes de su cultura, con la idea de preparar a los estudiantes para la vida, para la participación responsable en la sociedad y para el ejercicio profesional competente (Díaz Barriga, F. y Hernández, G., 2006). La importancia de la situación del aprendizaje, dicen los autores, es relevante en función de lo motivante y significativo que resulte, por la relevancia cultural que tenga el tipo de interacciones colaborativas y por lo que puede propiciar para aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.

Planear la situación y el trabajo en el aula, en el laboratorio y en los demás espacios escolares, implica prever la organización y la secuencia del modelo educativo, así como los métodos, las estrategias, las actividades, las tareas, las interacciones entre los participantes (el lenguaje, el diálogo, la reflexión, los valores que se anticipan sobre cómo podría operar el grupo). Los tiempos disponibles y los espacios para la evaluación formativa.

En este sentido, la organización, secuencia y flexibilidad de los contenidos y de las diferentes actividades abran de considerar diversos elementos que constituyen la situación educativa. Los elementos se conjugan para hacer posible que, en una situación específica, se realicen las experiencias que se previeron en los momentos de la planeación didáctica. Entre los elementos de la situación educativa se encuentra los siguientes:

- ✓ Profesores que difieren según características personales: identidad docente, creencias educativas, valores, habilidades pedagógicas, conocimientos y dominio de modelos, métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, nivel social y cultural, nivel laboral, satisfacción laboral, entre otros.
- ✓ Alumnos con diferencias según sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedencia social y económica, desiguales niveles de motivación, por ejemplo.
- ✓ La presencia o ausencia del apoyo administrativo y de autoridades.
- ✓ La desigual presencia de materiales y recursos de apoyo didáctico y de tecnologías de información y comunicación.
- ✓ La calidad de la infraestructura escolar.

El profesor en la escuela tradicional centra su actividad en el docente; y la escuela nueva escuela activa considera al estudiante como foco de atención. Actualmente, la postura constructivista enfatiza la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes; por su parte, al profesor le exige talento y pericia para ayudar a que así suceda. Ambos –estudiantes y profesores– son actores principales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La función docente consiste en enseñar, propiciar y promover, facilitar, orientar y crear condiciones para que suceda el aprendizaje. El profesor es el mediador del aprendizaje, por tanto, se le demanda que tenga, primero, dominio de los contenidos, seguido de habilidades para tomar decisiones inteligentes y un equilibrio emocional para ofrecer una variedad de experiencias y actividades de aprendizaje específica para cada una de las dimensiones del conocimiento.

- ✓ Saber. se demanda que el profesor sea un representante con prestigio del conocimiento disciplinario, que a la vez cuente con la autoridad profesional para promover el aprendizaje de hechos, datos,

conceptos, principios, leyes o fórmulas, a través de la exposición, reiteración y acciones para la memoria significativa.

- ✓ Hacer. Exige que el profesor posea estrategias, habilidades métodos y técnicas para implementar experiencias que promuevan la construcción de destrezas cognitivas y acciones inteligentes.
- ✓ Ser. Demanda que el profesor muestre una legalidad, honestidad tolerancia, diálogo y comportamientos responsables; es el conocimiento psicopedagógico el que hace posible el aprendizaje de valores y actitudes.

Cada dimensión –saber hacer y ser– requiere actuaciones distintas para su enseñanza y aprendizaje, pero es necesario considerar la existencia de sus relaciones y de su complementariedad. Desde los momentos de planeación, el docente se cuestiona cómo promover a la interrelación entre las dimensiones del conocimiento. Por ejemplo, puede planear que los alumnos trabajen en pequeños equipos para promover el saber, el saber hacer, y el ser. El trabajo grupal es un espacio para el desarrollo cognitivo, una oportunidad para mejorar los procesos de discusión e incrementar las habilidades de análisis, enriquecer las estrategias para comparar, contrastar o resolver problemas y para progresar en saber hacer críticas o en la construcción de mejores argumentos. Pero, además, el trabajo grupal es un espacio propicio para el aprendizaje actitudinal. El docente puede anticipar la manera cómo se favorece el desarrollo progresivo de la convivencia a través de actitudes y valores.

En síntesis, la planeación didáctica habrá de anticipar, en lo posible, los procedimientos que ayudarán al estudiante a construir su aprendizaje, es decir. Se espera que elija métodos, estrategias y actividades con base en modelos educativos valiosos. La planeación didáctica anticipa la organización, la estructura y la secuencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es el momento para seleccionar las actividades, la organización del espacio y tiempo de las actividades; la ocasión para

anticipar los medios, los recursos, apoyos, instrumentos o materiales didácticos. La secuencia es primordial, ojalá planeé iniciar las experiencias educativas explorando cómo están dispuestos y entusiasmados los alumnos ante el nuevo aprendizaje y qué nivel de organización tienen del conocimiento que se intenta que aprendan. Es decir, para iniciar las actividades situadas, es preciso conocer la motivación de los estudiantes, sus experiencias y aprendizajes previos, así como las habilidades cognitivas con las que se presentan para integrar constructivamente el nuevo conocimiento. Es necesario puntualizar que la planeación es una guía y que las condiciones situacionales y disposiciones indicaran al profesor si se requiere motivar, ofrecer conocimientos remediales, cambiar el método, modificar estrategias o cuáles actividades enriquecer.

2.5 Análisis teórico de la planeación desde la perspectiva de las competencias.

Hemos entendido que la planeación didáctica es un proceso anticipatorio para decidir en el presente las acciones de enseñanza y aprendizaje que se ejecutarán en el futuro de un ciclo escolar, es decir, para alcanzar los propósitos en las asignaturas y que se han prestablecido por el docente o por el colectivo académico.

De hecho, cuando mencionamos la palabra proceso nos referimos al conjunto de las fases sucesivas de los contenidos, que se desarrollan en forma dinámica y continúa. De ahí que no tiene sentido planear una sola vez, ya que esta actividad cobra sentido si se asocia a eventos dinámicos y no estáticos. Ya que, el carácter anticipatorio de la planeación implica realizarla antes para que en su proceso de desarrollo se vayan corrigiendo incidentes que obstaculizan la construcción del aprendizaje. Se planea con dos objetivos en mente:

Para corregir los errores que se presentan en la elección de acciones en el proceso de planeación resultan de la insuperable dificultad para conocer todas las alternativas y sus consecuencias. En este sentido, la planeación se concibe como un proceso, es decir, un conjunto de actividades permanentes para revisar sistemáticamente metas, medios, predicciones y sistemas de evaluación y control a la luz de nuevos conocimientos sobre los problemas, los cambios y los objetivos, (Prawda,1985).

Cada vez es más urgente reconsiderar la situación de la planeación, evidenciando la necesidad de pugnar por el cambio como inicio de un proceso permanente y firme para alcanzar un nivel en la construcción de los conocimientos de los alumnos para lograr un aprendizaje significativo. En este sentido, debemos tomar muy en cuenta los principales enfoques de la planeación, pues la efectividad de la planeación depende de tres condiciones: Saber hacer, querer hacer y poder hacer. Saber hacer, implica conocer y dominar la metodología de la planeación, querer hacer no es sino la voluntad de cada uno de nosotros los docentes de afrontar los riesgos asociados al cambio y de apoyar el proceso del mismo, poder hacer depende del espacio, opiniones con los colegas y así lograr cambios cuando estos no apoyan los aprendizajes esperados. Por lo tanto, el hacer de la planeación nos conduce al análisis de los cambio importantes en la organización de los contenidos para resolver dificultades derivadas de ciertas incidencias como la identificación de los rasgos del enfoque y contenidos afines de Biología, química, Español y la formación cívica y ética, para que el diseño y aplicación de cada una de estas asignaturas tengan afines y que el alumno de secundaria conozca de manera integral los contenidos o bloques temáticos, por asignatura o relación de contenidos afines de varias asignaturas que se han indicado (Coll, 1997).

En efecto, el hacer la planeación exige también que los docentes dominen los propósitos y contenidos del nivel laboran. Es así porque la labor docente exige más que la aplicación de programas y secuencias didácticas preestablecidas, sino además de una gran capacidad creativa para reconocer las características particulares de los alumnos, sus logros educativos para poder adaptar los contenidos de aprendizaje.

Diseñar las estrategias más adecuadas para alcanzar los propósitos educativos, pues, esta finalidad se logrará en el transcurso de la formación básica junto con el desarrollo de otras competencias fundamentales en el perfil de egreso del plan de estudios. Sin embargo, es fundamental que desde el inicio de la secundaria los alumnos obtengan un conocimiento global y sistemático acerca de los propósitos de su educación. Ya que, los contenidos fundamentales de la educación secundaria, pretende que los adolescentes comprendan el significado integral y la importancia de su educación, en su proceso de formación, esto puede cobrar sentido cuando realmente logre la finalidad de su educación secundaria y corresponda a las necesidades e intereses de los alumnos (Carles, 1999).

La planeación en función de las características de los enfoques didácticos de las asignaturas a impartir en la secundaria, teniendo en cuenta que las estrategias de planeación y de trabajo docente pueden considerar distintas formas de organización de los contenidos de aprendizaje, de una o de varias asignaturas, en unidades de estudio, bloques temáticos, núcleos básicos de trabajo, actividades de integración de aprendizajes para superar los niveles de logro de los alumnos y fortalecer la calidad de sus aprendizajes, desarrollando la programación y organización de la acción educativa que es una tarea fundamental para alcanzar la efectividad de su principal propósito: la construcción de aprendizajes en torno a conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes, porque los objetivos expresan los logros

que se espera que los alumnos adquieran luego de haber transitado por un espacio formativo, por lo tanto, los objetivos desde la parte teórica de la planeación didáctica deben de precisarse concretamente pues, los objetivos se enuncian en términos de lo que los alumnos van a lograr de la construcción de sus aprendizajes y en este sentido los propósitos son de lo que va a realizar el docente en el proceso constante que le va a permitir relevar información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y de competencias.

Ya que, las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando como debe ser el proceso instructivo, el proceso a desarrollar, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Sin embargo, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

- 1) La integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- 2) La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos y laborales del contexto y
- 3) La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En efecto, como bien se expone en Tobón (Tobón, 2005) en el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Por lo tanto, el análisis teórico de la planeación desde la perspectiva de las competencias nos conduce al enfoque por competencias, pues esto implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes Tobón (Tobón, 2005).

Ya que, el enfoque por competencias que se diseñe en la planeación didáctica es un modelo de diseño curricular que implica una modificación en el paradigma del trabajo docente, ya que no se trabaja por objetivos conductistas, ni por propósitos constructivistas, sino por estándares que definen la conducta que se produce como resultado del proceso y porque las competencias construyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. Ya que, el enfoque de competencias se deben de concretizarse muy bien en la planeación didáctica desde lo conductual como se sabe ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave, para que las empresas sean competitivas, puesto que en los años noventa está concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países y México, buscando con ello formar alumnos con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

En la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo ha influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe de tener en cuenta para tener un criterio crítico en su empleo, en lo social, se tiene las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda en el énfasis, en lo teórico y la mera transformación de la información, pues con la paulatina emergencia de la sociedad del conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad. Con respecto a la demanda de las empresas del que las instituciones educativas formen profesionales idóneos de tal manera que esta les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer. En

síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial Torrado, M. C. (Torrado,1998). Es decir, en este contexto, se busca potenciar esta formación y por ello se habla de competencias científicas, de tal manera que posibiliten en los alumnos abordar y resolver problemas nuevos, con creatividad.

Finalmente, cuando nos preguntamos qué si entendemos el concepto de competencias, respondemos que las competencias son lo que siempre hemos hecho. Esta es una crítica frecuente por parte de nosotros los docentes. Sin embargo, lo que sí hay una resistencia al cambio que impide a los docentes estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son; 1) énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; 2) formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer; 3) estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto (Tobón, 2005) evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

Desde nuestra planeación debemos de tener bien claro que la formación basada en competencias está en el centro de cambios y transformaciones en la educación, porque puede apreciarse un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica. Pues, la formación de nuestros alumnos con base en competencias es mucho más que eso. Puede orientar la formación de los alumnos hacia la empleabilidad y hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje a partir del desarrollo y

fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación y el conocimiento.

Cuando mencionamos que nuestros alumnos deben de ser protagonistas de su vida y de su proceso de aprendizaje, entendemos como proceso una serie de acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final, además articulan recursos para poder alcanzar el fin propuesto, esto significa que las competencias tienen un determinado fin, pues este fin tiene un significado en el proceso de aprendizaje ya que aprender significados en torno a los conocimientos para saber usarlos y aplicarlos con responsabilidad, porque se debe crear la coherencia necesaria entre lo que se piensa, se dice y se hace. La persona no es lo que sabe, sino lo que sabe hacer. Cuando trabajamos por competencias el alumno se hace responsable de su propio aprendizaje, se hace competente no necesariamente competitivo (Frade, 2008).

La planeación didáctica por competencias es una situación didáctica en la que el docente debe asumir un nuevo rol, donde su función no consista en ser un mero expositor de los contenidos: el propósito es que los alumnos y alumnas se vean obligados a pensar, analizar, a construir el conocimiento y a desplegar su desempeño por sí mismos con el apoyo del docente, todo este proceso se debe de contemplar en la construcción de la planeación didáctica por competencias.

Por supuesto, una competencia, por tanto, es una meta terminal que, al igual que los objetivos o los propósitos que se establecían antes, define el punto al cual debe llegar el docente en el interior del salón de clases. No obstante, dichos objetivos y propósitos son distintos de las competencias porque cuentan con un marco teórico conceptual diferente. Los primeros (los objetivos) parten de una propuesta conductista en la que se observa el comportamiento a desarrollar como resultado de un estímulo impuesto por el docente; por su parte los propósitos precisan lo que debe hacer el docente para que el estudiante construya su aprendizaje de manera activa

(por la mediación del docente y sus pares); en cambio, las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicos se ponen en juego en la solución de problemas, los cuales tienen como resultado un desempeño que obedece a las demandas diferenciadas del entorno, y buscan crear procesos adaptativos (Frade, 2009).

En este sentido, en la planeación por competencias es importante mencionar que éstas deben de tener pasos que tienen en la construcción de la planeación en el ciclo escolar: se elige la competencia que se va a trabajar, se identifican los indicadores de desempeño, se establecen con claridad los contenidos de aprendizaje, las secuencias didácticas que conducen los aprendizajes, se indican los materiales que se van a utilizar y los distintos instrumentos de evaluación que se van a aplicar en estos pasos que se insertan en el diseño de la planeación en forma sistemática y lograr los productos y evidencias del desempeño de los alumnos.

III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

3.1. El proceso de problematización en la construcción del objeto de estudio.

El hecho de analizar el proceso de problematización nos aproxima al conocimiento del objeto de estudio en su construcción teórica y metodológica para entender la realidad la cual es compleja y cambiante. Por lo tanto, este trabajo muestra brevemente algunas reflexiones que han escrito autores en el campo de la investigación y en la docencia en el área de la educación con el propósito de mostrar la forma en que ellos han construido objetos de investigación (Gutiérrez, 2007)

Sin embargo, dentro de este proceso hay una serie de indicadores que conducen a lograr claridad y sentido a la investigación, por esto se suele llamar construcción del objeto a la fase de problematización. He aquí un acercamiento de los teóricos que han dejado sus inquietudes aplicados en la educación, (Díaz Barriga, 1997) equipara la teoría del conocimiento contra la teoría de la ciencia llegando a una explicación de la teoría de la ciencia que busca una explicación del fenómeno del estudio que no da cuenta de un objeto de conocimiento en específico y éste olvida la comprensión del hecho objeto en sí y en este sentido propone la hermenéutica explicativa como alternativa en la construcción del objeto de investigación.

Otros autores como: Espinoza y Montes (Espinoza, 1997) plantean el proceso de la construcción de conocimiento como un construir y reconstruir el objeto de estudio desde la sociología, pero esta es la voz de los expertos. Por tal motivo creo que la construcción del objeto de estudio en la problematización de la investigación con perspectivas cualitativas nos permite hacer ciertas deducciones específicas de una pregunta de objetivos y de una metodología, y entonces diríamos que estamos construyendo el objeto de estudio en la investigación cualitativa.

El trabajo que nos enfrenta en el proceso de problematización en la construcción del objeto de estudio y queda claro que construir un objeto problematizando el problema implica una complejidad creciente de relaciones en las que se develan una serie de indicadores, variables, datos y hechos o cómo se les quiera llamar en este proceso de construcción en la planeación didáctica desde el enfoque por competencias.

En el proceso de problematización reiteramos que la planeación escolar ha sido considerada fundamental en el binomio de las tareas académicas enseñanza-aprendizaje que tiene debilidades porque no ha sido analizada por nosotros los docentes para darle sentido pedagógico y anular el sentido burocrático-administrativo en nuestra planeación escolar como lo plantea ROCKWELL (Rockwell, 2000).

Una problemática que se presenta en el desarrollo de las actividades escolares y especialmente en el espacio áulico, es que las estrategias didácticas que se emplean tienen poca fortaleza para el logro del aprendizaje y los mismos alumnos señalan a las actividades como carentes de significado y de sentido, y esto afecta directamente su interés por realizarlas y obviamente impacta en su desempeño escolar.

La planeación didáctica desde el enfoque por competencias no se está dando el sentido pedagógico a la planeación escolar, pues como se ha indicado, las tareas no resultan significativas a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Este trabajo de investigación pretende recabar información sobre la forma de propiciar que las actividades que se establezcan en la planeación tengan un sentido para los alumnos y los ayude a integrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje a partir del enfoque por competencias, respondiendo al compromiso que le corresponde a cada uno de los estudiantes en el proceso educativo, así como también respondiendo a su profesionalización el docente apoyando con la participación del contexto social (SEP, 2011. 45).

La postura que se ha venido manteniendo en la construcción del objeto de estudio problematizando el problema, tomando una actitud crítica, que nos está conduciendo a poseer un conocimiento objetivo racional en la planeación escolar donde la didáctica desempeña una función primordial pues ésta nos apoya en el aprendizaje de los alumnos en los campos formativos y en las asignaturas, utilizando el método más apropiado para lograr la construcción de los aprendizajes significativos, pues Díaz Barriga equipara la teoría del conocimiento contra la teoría de la ciencia, así como también contrasta el constructivismo contra el positivismo pero desde el punto de partida del conocimiento, esta postura teórica de Díaz Barriga nos ayuda a entender que el objeto de estudio de nuestro problema debe de estar centrado en herramientas explicativas como alternativa en la construcción de nuestra investigación en torno al objeto de estudio y no en la teoría de la ciencia, pues ésta no da cuenta de un objeto de conocimiento en específico, ya que ignora muchas relaciones porque se basa en la explicación y olvida la comprensión del objeto de estudio. Es así como los estudiosos han partido de diversas formas de entender y aprender la realidad interpretándola y explicándola en sus diferentes formas, he aquí sólo breves acercamientos de estos teóricos que han dejado inquietudes en el contexto educativo, como: Bourdieu (Bourdieu, 1996), Espinosa y Montes (Espinosa, 1997) y Díaz Barriga (Díaz, 1997) entre otros, todos ellos con una larga trayectoria reconocida como investigadores.

3.1.1. Planteamiento del problema y delimitación.

El problema que se quiere abordar se orienta a la necesidad de atender el diseño de una planeación didáctica, por lo cual se busca identificar fortalezas y debilidades en el diseño de las planeaciones. En esta etapa inicial es muy importante que el problema no se transforma en problema de investigación hasta que no haya hecho explícito la relación con el planteamiento del problema y en particular con el punto de la formulación de la pregunta inicial de investigación.

Cuando se plantea un problema de investigación se traduce en una o varias preguntas de investigación. El tipo de pregunta inicial que se formuló es abierto y que está en relación con las implicaciones de nuestro trabajo docente, pues es muy importante que guardemos la coherencia, es decir, las opciones y respuestas que demos a las interrogantes, no podemos contradecirnos con otra respuesta que aparezca incidiendo en el proceso de la investigación para no entrar en contradicciones. El planteamiento del problema y sus respectivas preguntas están relacionadas con los objetivos, los supuestos hipotéticos. Pues, la investigación nos invita a buscar muchas respuestas, además de conocer la principal que nos conduce en todo el proceso de la investigación. Podemos equivocarnos, pero aprendemos de los errores en la medida que nos damos cuenta que el contenido de nuestras respuestas contradice lo que tenemos en la realidad de la planeación educativa.

En este sentido, el problema de nuestra investigación se define no sólo en función de los intereses personales, sino también de acuerdo a las necesidades del desarrollo de nuestra práctica docente, así de acuerdo con Ricardo Uauy (Uauy, 2001) el problema de investigación tiene que estar fundamentado en las necesidades actuales o proyectadas en el contexto escolar. En efecto, el planteamiento del problema de investigación depende también del nivel de conocimiento que tengamos acerca del tema o del objeto de interés.

Según Giddens, una investigación puede arrancar de un problema que, por un lado, puede consistir en un área desconocida desde el punto de vista de los hechos: Podemos pretender simplemente mejorar nuestro conocimiento de ciertas implicaciones que inciden en el proceso de la investigación en el contexto áulico de nuestra práctica docente (Giddens, 1998: 79).

Así, el planteamiento de un problema de investigación dependerá del nivel de conocimiento que tengamos en torno de la planeación didáctica desde el enfoque de las competencias en educación, dependerá del nivel de

conocimiento que se tenga del objeto de estudio y de los recursos, así entonces se podrá construir un diagnóstico previo del objeto de estudio. Pues, el diagnóstico como preámbulo del problema servirá de marco global del problema, servirá de marco global de las relaciones y articulaciones del problema de investigación de su propia realidad y de su contexto en que se sitúa.

El planteamiento del problema nos conduce a una serie de implicaciones didácticas y metodológicas que no se aplican en la planeación en el contexto áulico que apoyen la construcción de los aprendizajes de los alumnos por una carga excesiva de desprofesionalización docente, en donde brillan por su ausencia en la práctica docente. Pues, no se están cumpliendo los principios básicos de la gestión pedagógica (Modelo de Gestión Educativa Estratégica). Sin embargo, cada docente tiene sobre la enseñanza en el que determina sus formas o estilo para transmitirla.

La enseñanza, así como las alternativas que ofrece el alumno para aprender, a partir de poner en práctica las habilidades, capacidades, actitudes de los alumnos y de la formación profesional del trabajo colaborativo que aún es deficitaria para desempeñar un trabajo colegiado. Pues, el desempeño docente individual tiene un peso fuerte en la práctica cotidiana del docente. Sin embargo, este tradicionalismo tiene que ser sustituido por una práctica docente colaborativa que permita interaccionar experiencias y lograr una calidad educativa.

Por lo tanto, la gestión en el ámbito educativo representa una nueva tendencia en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas por la flexibilidad de sus técnicas y métodos, y por la profesionalización docente y directiva para lograr que la educación sea más dinámica y competitiva a nivel nacional e internacional, y por qué, además, es parte fundamental de la modernización cultural de la gestión educativa. De hecho, el trabajo de investigación que se está desarrollando, tiene un sustento en la gestión educativa, orientado a la construcción de

conocimientos para lograr aprendizajes significativos (Ausubel,1986). Desde este análisis permitirá lograr la eficiencia, la pertinencia y congruencia en el proceso de los aprendizajes significativos que propone Ausubel.

Este trabajo de investigación busca aportar al entendimiento de nuestros conocimientos y prácticas educativas sobre la planeación didáctica canalizando el desarrollo de competencias, pero para esto requiere estudios más amplios para continuar con el análisis de las opiniones y prácticas de los docentes que no proporcionaron información suficiente para fortalecer el campo de la investigación. Sin embargo, reflexionamos para convencer y animar a los docentes. Para que el trabajo fuera eficiente recurrimos al programa para que puedan estar convencidos de que las políticas educativas requieren una constante evaluación y retroalimentación institucionalizada donde los docentes que están en las aulas participen activamente opinando y construyendo sus prácticas como profesores (Bourdieu, 2007).

Finalmente, cuando revisamos antecedentes de investigaciones ya realizadas o de la bibliografía existente desde los aspectos cualitativos para acercarnos al objeto de estudio problematizándolo, formulando preguntas de investigación de acuerdo a la realidad misma, hasta llegar a formular nuestro problema, planteándolo: ¿Cuál es la percepción de la planeación didáctica desde el enfoque de competencias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos de educación básica? Así el planteamiento del problema nos conduce a pensar en las posibles consecuencias de su estudio y de sus implicaciones negativas en la escuela o instituciones donde realizamos la investigación. Pues, el planteamiento nos lleva a generar conocimientos que son nuevos y que se están aplicando de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología (Jiménez y Torres, 2006: 10).

Con base en el planteamiento del problema que realizamos sobre la planeación didáctica, ahora en términos prácticos los docentes debemos centrar nuestra atención en el desarrollo de competencias como estrategias para identificar las particularidades de la planeación didáctica, y en este sentido realizar nuestra planeación con más objetividad, pues el problema planteado refleja lo que deseamos conocer y estudiar.

En relación con la delimitación del problema planteado es el recorte que se hace del tema que estamos investigando dentro de los límites de espacio, tiempo y temática que caracteriza el objeto del conocimiento de la planeación didáctica, estableciéndose los límites de la investigación.

La delimitación del problema de investigación en la planeación didáctica desde el enfoque de las competencias, como lo venimos trabajando en el espacio físico-geográfico de la institución escolar nos ha permitido entender la problemática desde su existencia y complejidad, así como su impacto en la planeación que realizamos de la asignatura que impartimos en el salón de clases.

La delimitación de nuestro objeto de estudio nos conduce a plantearnos preguntas de la investigación, los objetivos y la justificación del estudio que estamos realizando. Por lo tanto, nos preguntamos qué tan importante resulta conocer la planeación que realizan los docentes, como la estructuran y los resultados que arrojan en los aprendizajes de los alumnos del nivel que atienden.

Pues, delimitar el problema nos ha permitido ir precisándolo a través de las interrogantes. En este sentido, una pregunta general que se hizo en el planteamiento fue ¿Cuál es el sentido de la planeación didáctica desde el enfoque de competencias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos de educación básica?, de este enunciado mencionado se pueden derivar las siguientes:

¿A través de qué medios se han informado los docentes en educación básica respecto a la planeación didáctica sobre el enfoque de competencias?

¿La percepción de riesgo ante el trabajo académico en el enfoque por competencias tiene relación con la formación profesional del docente al desarrollar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

¿El género de los alumnos influye en para que el docente diseñe una planeación orientada a favorecer el aprendizaje de sus alumnos?

¿Cuáles son las incidencias en la percepción académica que pueden incurrir los docentes en una planeación mal elaborada?

El desglose del cuestionamiento pretende facilitar la realización de una planeación más objetiva del contenido de las asignaturas que se imparten en la institución escolar. El problema de investigación puede definirse no sólo en función de los intereses de los docentes sino de acuerdo con las necesidades de desarrollo de los alumnos (Uauy, 2001).

Entonces, esta investigación tiene la intención también de desarrollar las competencias profesionales que el docente debe tener para una planeación más sistemática en el proceso del aprendizaje y que responda al cómo de las necesidades educativas y al plan de estudio, llevando un manejo adecuado de los contenidos de cada una de las asignaturas y del trabajo colaborativo que se debe desarrollar en nuestra práctica docente desde las diferentes dimensiones (MGEE).

3.1.2. Justificación.

Explicamos de forma convincente el motivo por el que realizamos la investigación sobre la planeación didáctica desde el enfoque de las competencias en la educación, pues se tiene la necesidad de implementar estrategias que aumenten la responsabilidad de los docentes para mejorar sus estrategias en la planeación escolar, implementando un método que permita realizar una planeación estratégica de los contenidos temáticos de

cada una de las asignaturas y así lograr una mejora en el proceso de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, el para que realizamos este proyecto de investigación, pues indudablemente, para mejorar nuestras estrategias didácticas aplicadas en la elaboración de la planeación escolar para proporcionar a los alumnos beneficios que conseguirán al solucionar sus problemas de aprendizaje más objetivos y mejorando su motivación y autoestima cualitativamente.

También, es indispensable indicar que elaborando una planeación estratégica podremos lograr una mejor calidad en la educación básica y en especial en la secundaria, pues está debe estar bien sincronizada con los requerimientos de la vida contemporánea.

Es un hecho que una buena planeación escolar en la educación secundaria de hoy juega múltiples y complejos papeles como formar ciudadanos sólidos, preparar estudiantes para el nivel superior y brindar una educación relevante en la transición hacia el mundo del trabajo para quienes en este nivel complementaron su educación.

Indudablemente, que la nueva economía global requiere crecientemente de trabajadores diestros en el trabajo en equipo colaborativo, creativos, capaces de realizar tareas complejas, tecnológicamente sofisticados y con manejo de idiomas. La secundaria es el lugar donde muchas de estas destrezas tienen que desarrollarse. También es la enseñanza media el espacio privilegiado para la siembra de la responsabilidad cívica y para asumir en forma articulada temas clave como el cuidado al medio ambiente y el aprecio por la diversidad cultural.

En este sentido, si no se consiguen esquemas efectivos para el manejo de todos estos temas, la expansión de la educación secundaria estará condenada a la irrelevancia ya que habremos perdido una oportunidad única (Jarque, 2001). Nos preguntamos, ¿Qué tiene que ver la planeación escolar en este asunto que plantea Jarque?, tiene que ver mucho, pues si, se planea bien tomando las estrategias didácticas apropiadas para un

desarrollo en el proceso de la enseñanza aprendizaje, no llegaríamos al planteamiento de Jarque.

En la actualidad, nosotros los docentes debemos de poseer otras competencias vinculadas con la capacidad. Porque, en el enfoque de competencias es buscar un desarrollo pleno e integral de los niños y jóvenes hacia la generación de competencias y capacidades para la vida personal, tales como el aprendizaje que les brindan capacidades necesarias para tener acceso a las oportunidades, el bienestar, la libertad la felicidad y el ejercicio de sus derechos (Frade, 2008).

Por lo tanto, es importante mencionar en este proyecto como justificación que, a través de una planeación por competencias, se logra una substancial mejora educativa en el que se desarrolla la reforma integral en congruencia con los principios de apertura, creatividad y flexibilidad que se requieren para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

3.1.3. Objetivos de la investigación.

Se partió de un análisis cualitativo que deriva del problema de investigación que permitiera conocer cómo se entiende a la planeación didáctica a partir del enfoque por competencias en el contexto educativo. Así que los objetivos que a continuación se explicitan definen lo que se quiere investigar.

3.1.3.1. Objetivo General

Conocer las potencialidades de la planeación didáctica enfocada al aprendizaje por competencias que permita visualizar la intervención del docente en función de su práctica académica y el rescate de su profesionalismo para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

3.1.3.2. Objetivos Específicos

- ✓ Favorecer el desarrollo de la planeación didáctica por competencias para aplicarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Determinar las habilidades específicas deben desarrollar los docentes para trabajar la planeación didáctica por competencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Conocer la experiencia de los docentes para la intervención pedagógica a partir de la planeación didáctica por competencias aplicadas en el contexto educativo.

3.2. Identificación del problema de investigación.

La identificación y formulación del problema de investigación dependió del nivel de conocimientos que se tiene acerca del objeto de estudio, sobre la Planeación Didáctica por competencias. De ahí que nos propusimos a la recopilación de información existente, revisando bibliografía y documentos al respecto del tema de estudio en sus diferentes relaciones.

Así que, en los primeros cuestionamientos, aunque sean muy generales sirvieron como punto de partida para la aproximación al objeto de estudio, se tuvo que hacer explícito que lo que se quiere conocer es que tanto los docentes elaboren sus planeaciones didácticas y la forma en que estas impactan en el desempeño de sus estudiantes.

Por lo consiguiente, el diagnóstico fue un intento muy productivo para la delimitación del objeto de estudio y así observar las múltiples interrelaciones que ofrece desde diferentes ángulos la planeación didáctica desde el enfoque por competencias, y ver la realidad misma en su contexto de totalidad e historicidad para descubrir lo que puede estar ocurriendo en la misma planeación escolar de cada uno de las asignaturas del currículum académico.

Así entonces, el diagnóstico condujo a identificar situaciones muy particulares en las que incurre el docente al construir su planeación didáctica, y en donde los niveles de relación son diferentes en el colectivo académico, ¿A qué se debe esto? ¿Qué puede pasar si no se hace una

planeación didáctica objetiva en donde se desea resolver el problema que afectan los aprendizajes esperados de los alumnos? Carlos Méndez (1997). El diagnóstico destacó los hechos y relaciones particulares que afectan la planeación de acuerdo con los niveles de articulación y con las dimensiones del contexto educativo de nuestra institución, pero ¿Qué se está dando y que puede pasar como se ha dicho en torno al problema que estamos estudiando?, lo que del diagnóstico surgió en relación a los cuestionamientos que se han ido planteando y que se desean resolver, esto es, la formulación del problema y de hecho ya se ha mencionado, como lo indica Hernández (Hernández, 1993), que exhorta al investigador a pensar en las probables consecuencias que surgen de las incidencias de una planeación didáctica que no cumple con las fortalezas que se requieren para un aprendizaje significativo de los alumnos.

Para realizar el diagnóstico del objeto de estudio se aplicaron cuestionarios, a los docentes de la institución en la que se encontraban desempeñando su función docente, con el propósito de indagar sus puntos de vista con relación al problema de la investigación.

Se encuestó en total a 5 docentes de la escuela Secundaria Técnica no. 77 que se encuentra ubicada en Cecilio Roveló sin número, esquina Nicolás León, Col. Jardín Balbuena, Del. Venustiano Carranza, en la Ciudad de México. La condición propia de la comunidad en la que está inmersa esta institución escolar son el que existe tiene un nivel socioeconómico y cultural medio, lo cual se ve reflejado en la población estudiantil, de clase media acomodada y pocos de clase trabajadora, empleados de oficinas públicas y privadas que viven en la colonia y sus alrededores. Esta escuela es de reciente creación, ya que fue fundada en 1980, por las necesidades de atención educativa de la comunidad.

Actualmente la escuela, cuenta con dos turnos, matutino y vespertino. En el caso de la propuesta de intervención, la población con la que se buscó

laborar fue la del turno vespertino, en los grupos A y B, de 3er. grado, atendidos por los profesores de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

3.2.1. Metas educativas de la propuesta de intervención.

Las metas para llevar a cabo la mejora del desempeño escolar fueron que el docente:

- ✓ Reconozca sus limitaciones para desarrollar una planeación acorde con las necesidades de los alumnos.
- ✓ Desarrolle su creatividad para diseñar estrategias de trabajo que resulten significativas a los alumnos.
- ✓ Implemente actividades motivantes e innovadoras para los diversos temas.

Compete al colectivo académico del área o al responsable del proyecto, adoptar los distintos pasos descritos para el diseño la planeación didáctica en la intervención del propio ambiente áulico de la práctica docente en donde se requiera impulsar tomando las necesidades que se deben llevar a cabo en la planeación educativa para lograr un impacto positivo y los beneficiarios puedan hacer uso de los buenos resultados obtenidos.

Se ha pretendido mediante esta descripción holística un diseño de proyecto que los docentes tengan una visión global de lo que implica llevar a cabo una empresa de tal magnitud, y que se informen con otras fuentes de los diferentes modelos que pueda adoptar en su diseño propio. No obstante, el proyecto de intervención se caracteriza por definir lo que los docentes deben lograr en la misión de programa hacia donde se dirige.

Cuando se construye una propuesta de intervención, se debe señalar quienes serán los usuarios (alumnos) que serán beneficiados con las actividades que se van a emprender. Sin embargo, es necesario describir el que, el cómo y el con qué se logrará llegar a la meta. A continuación, se enlista una serie de actividades previas a la planeación pero que sirven para ir delimitando las acciones:

1. Se debe elaborar en forma colegiada un listado explícito de un programa de actividades encaminadas a obtener productos y conseguir metas.
2. Se debe fijar la metodología a seguir, el ritmo y la dinámica del proceso del aprendizaje de los contenidos que son los productos y que estos son el resultado de la realización de las actividades planteadas que es condición previa para el logro de las metas
3. Es muy importante no confundir los productos con los efectos que son el resultado de las actividades que se diseñaron en el proyecto de intervención.
4. Una vez establecidas las acciones de intervención educativa, éstas deben ser analizadas por el colectivo para tomar decisiones sobre las que pueden o no ser consideradas.
5. Se debe establecer una estrategia para impulsar la educación como se ha mencionado para que los beneficiarios logren aprendizajes significativos que les resulten de utilidad en su vida cotidiana.

3.2.2. Instrumentos para la recopilación de la información.

Los instrumentos que se plantearon emplear fueron una Ficha de seguimiento (ver anexo 1) para tener una información más integral del trabajo de cada uno de los docentes, observando su planeación didáctica y la forma en que la aplican durante su trabajo diario, desafortunadamente la mayor parte de esta información se perdió, porque robaron la Lap top en el salón de clase.

La encuesta y la **entrevista** son herramientas que nos permiten obtener información objetiva sobre la realidad que guarda la planeación didáctica en el contexto escolar a partir de la opinión de quienes están vinculados de manera directa con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de civismo. Para recabar información y sensibilizar a los docentes sobre el

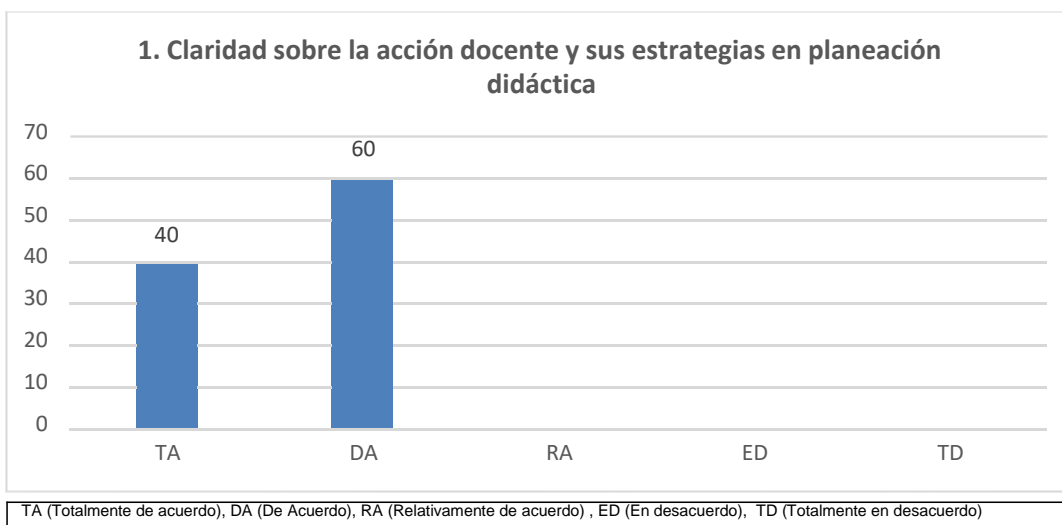
trabajo que realizan en la asignatura de Formación Cívica y Ética, se elaboró entre otros instrumentos una Rúbrica de Atención a la planeación de Estrategias Didácticas (ver anexo 2) que permitiera a los docentes hacer un análisis sobre el cómo organizan su planeación, su creatividad, su flexibilidad para adecuar las actividades conforme al desarrollo de cada tema, sobre su visión sobre el proceso de aprendizaje, sobre su disposición para el trabajo con sus pares, entre otras cuestiones. Así mismo se elaboró una encuesta para que los docentes pudieran valorar su propio desempeño en la asignatura de Formación Cívica denominada **Desempeño de la acción docente** (ver Anexo 3).

Finalmente, dentro de la planeación se consideró que los propios alumnos eran los mejores jueces de los docentes sobre su desempeño en el trabajo con la asignatura de Formación Cívica, por lo cual se elaboró una evaluación para dicho fin (ver anexo 4), en esta evaluación se cuestiona a los alumnos sobre la forma en que su profesor trabaja los temas de dicha asignatura.

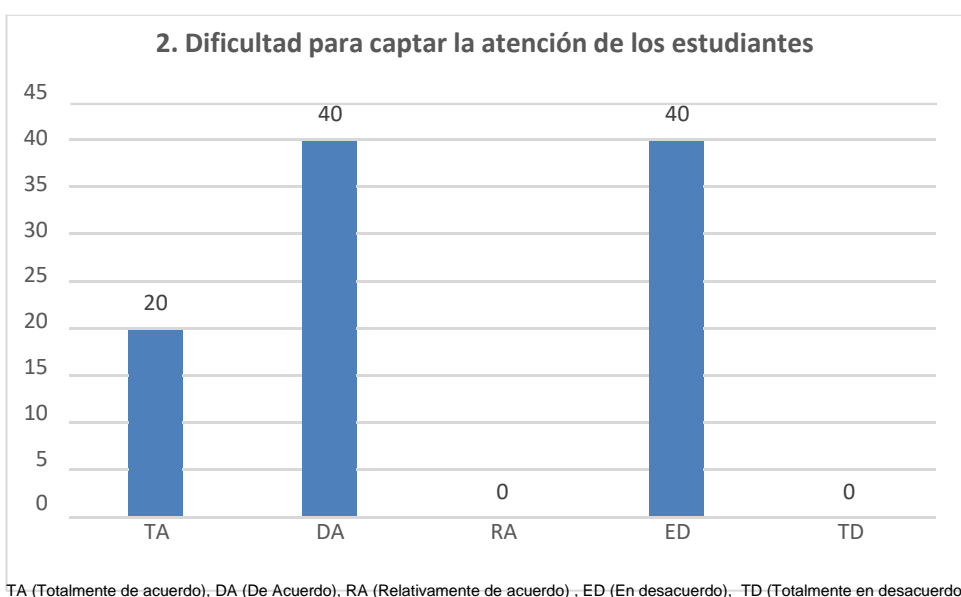
3.2.3. Problema de investigación.

Se establece como problema básico de la propuesta de intervención el valorar el desempeño del docente al interior de las aulas para favorecer el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos y que estos aprendizajes se logran a partir de la planeación didáctica y de la gestión escolar para favorecer el desarrollo de las competencias para la vida.

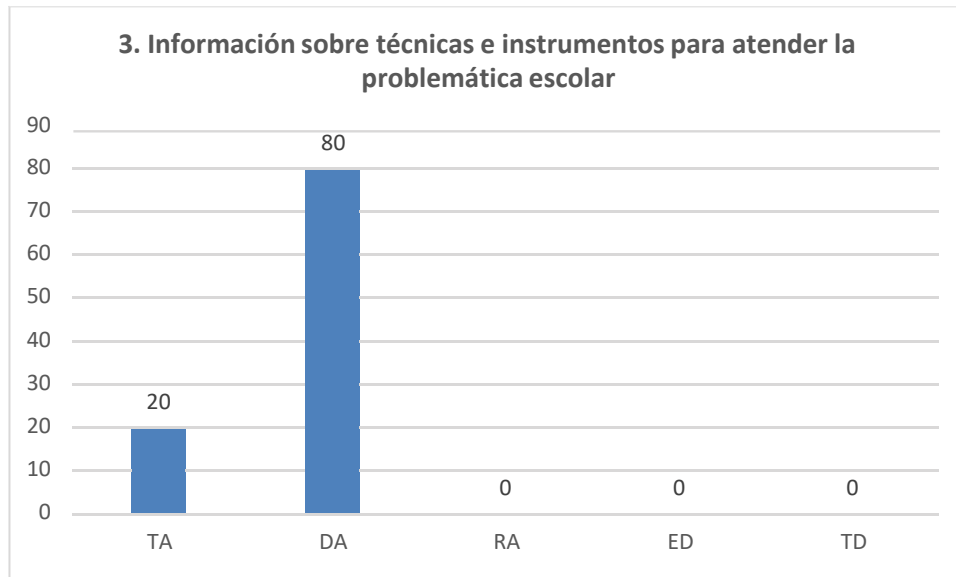
Como ya se ha señalado, para determinar las necesidades de capacitación y actualización de los docentes de la escuela Secundaria Técnica no. 77, se aplicó la encuesta **Desempeño de la acción docente (Anexo 3)** orientada a recabar información sobre la situación de los docentes de dicha escuela. De los resultados de la encuesta se obtuvieron algunos de los siguientes resultados;



Como se puede observar en la gráfica anterior, de los maestros encuestados, el 40% consideraron que tienen claridad sobre su práctica docente y sobre el uso de estrategias de planeación didáctica, sin embargo, el 60% de los encuestados señalaron que no cuentan con los elementos para desempeñarse en su labor docente y para la elaboración de la planeación didáctica.

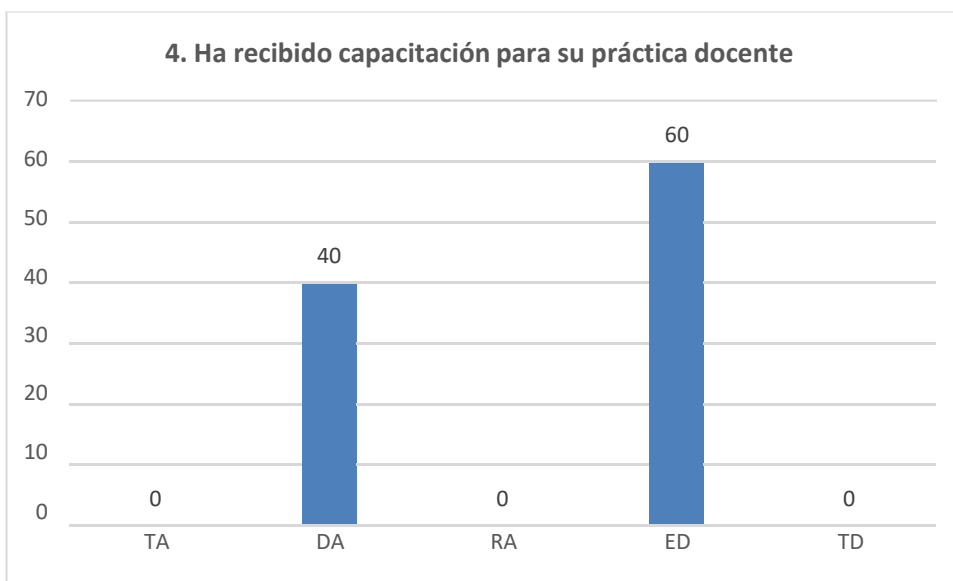


En lo que respecta a la motivación de sus estudiantes, un 60% (TA y DA) de los encuestados señalan que **tienen dificultad para captar la atención de sus estudiantes**, a diferencia del 40 % de los encuestados que señala que no les genera problema captar la atención de sus estudiantes,



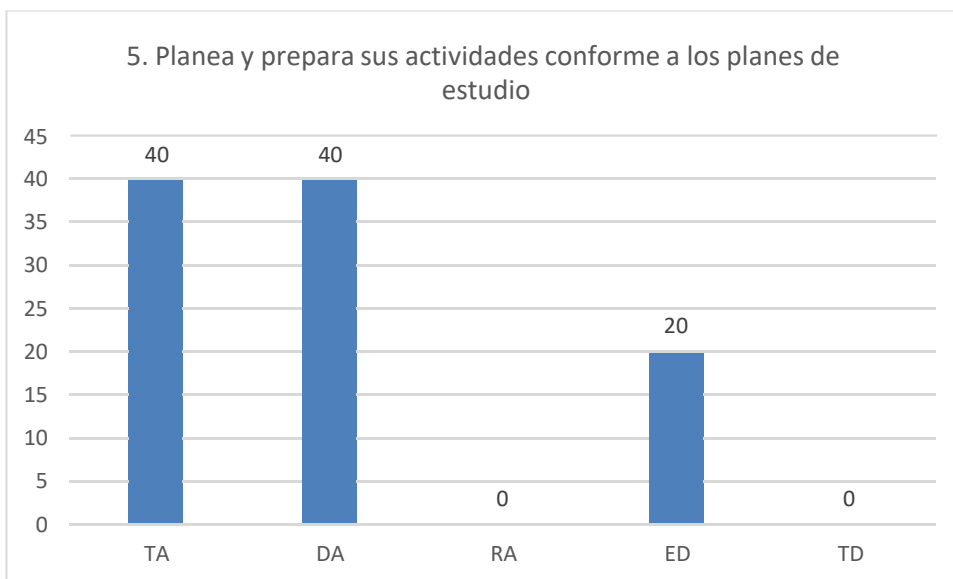
TA (Totalmente de acuerdo), DA (De Acuerdo), RA (Relativamente de acuerdo) , ED (En desacuerdo), TD (Totalmente en desacuerdo)

En lo que respecta a la estimulación de los estudiantes TA 20% y DA 80 % de los encuestados señalan que nuestros planes y programas parecen olvidar qué a través de todos estos años, de nuestras crisis y nuestros progresos, se ha marginado a la población, orillando al núcleo familiar a disolverse pero como hemos observado, la educación afecta y es afectado por su entorno social, ya que este dictará los patrones bajos los cuales se darán la relación profesor-alumno. Así mismo que la sociedad es “el conjunto de personas que comparten fines, preocupaciones y costumbres que interactúan entre si constituyendo una comunidad. Todos estos factores tienen por consecuencia = la afectación en el rendimiento escolar y por lo tanto obstruyen en el aprendizaje significativo.



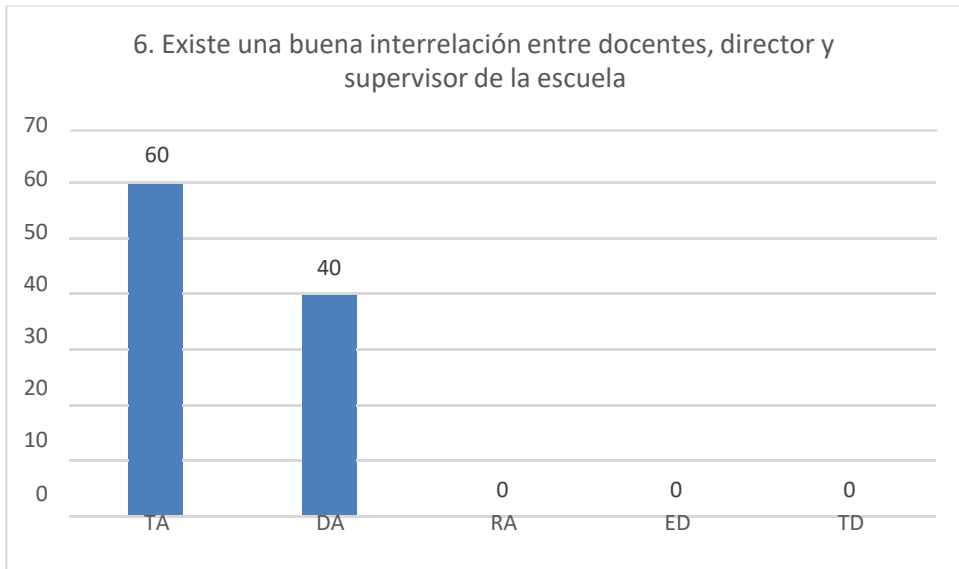
TA (Totalmente de acuerdo), DA (De Acuerdo), RA (Relativamente de acuerdo) , ED (En desacuerdo), TD (Totalmente en desacuerdo)

En relación con los resultados obtenidos el 40% de los encuestados señalan que cuentan con una capacitación adecuada para realizar su práctica docente, sin embargo, el resto de los encuestados (60%), señalan que no cuentan con una capacitación adecuada para su práctica docente.



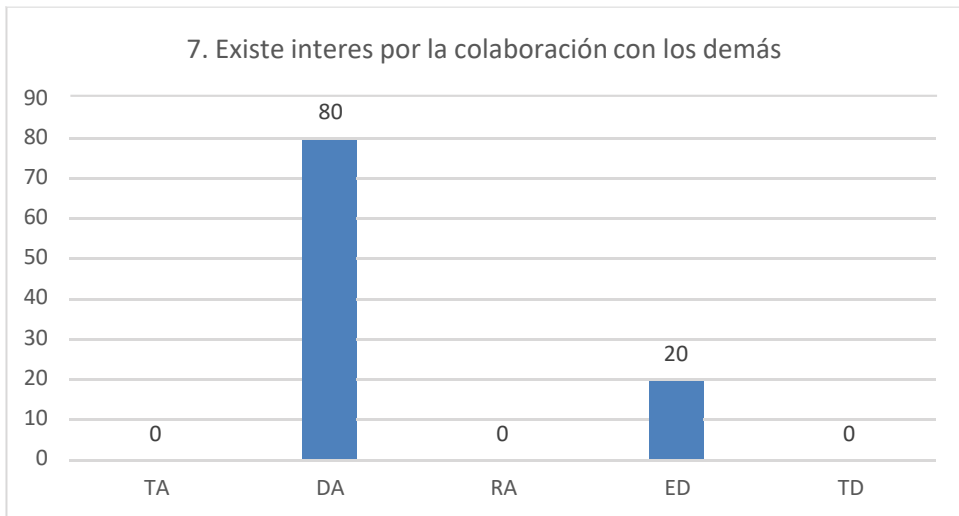
TA (Totalmente de acuerdo), DA (De Acuerdo), RA (Relativamente de acuerdo) , ED (En desacuerdo), TD (Totalmente en desacuerdo)

Con relación a la planeación y preparación de clases, el 80%de los encuestados señalan que cuentan con los elementos para realizarlo. Sin embargo, el 20% de los encuestados indican que no saben planear ni preparar sus actividades con forme a los planes de estudio.



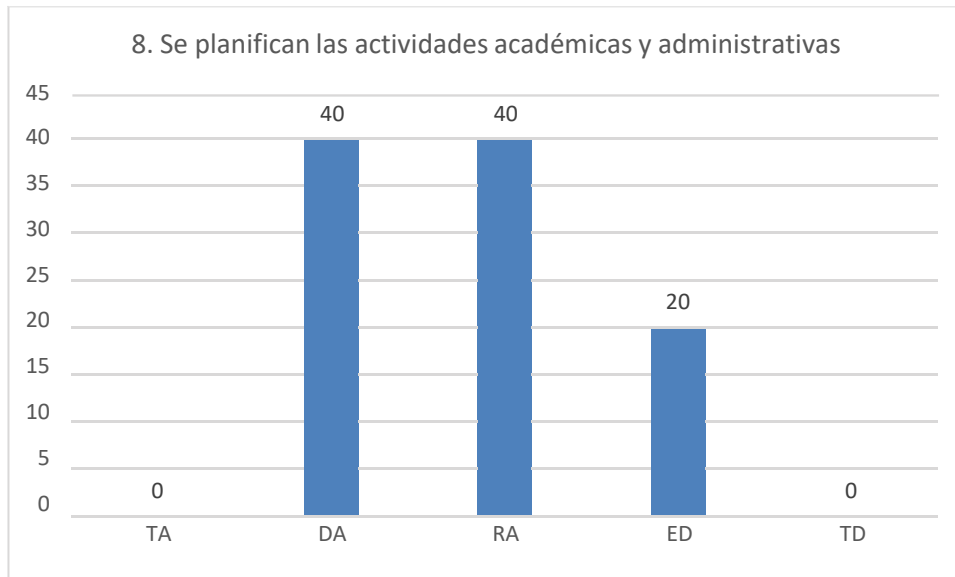
TA (Totalmente de acuerdo), DA (De Acuerdo), RA (Relativamente de acuerdo) , ED (En desacuerdo), TD (Totalmente en desacuerdo)

El trabajo colaborativo de la supervisión y la responsabilidad compartida, precisa los medios para coordinar el apoyo procedente de la estructura educativa y finalmente seleccionar un enfoque y herramientas de gestión que puedan ser utilizadas por directores para planificar sus procesos y controlar sus presupuestos, estos son los objetivos nucleares para desarrollar el trabajo en la escuela. Por todo lo anterior y conforme a lo que se observa de los resultados, los encuestados señalan que de manera general, el trabajo colaborativo es una acción permanente en la escuela.



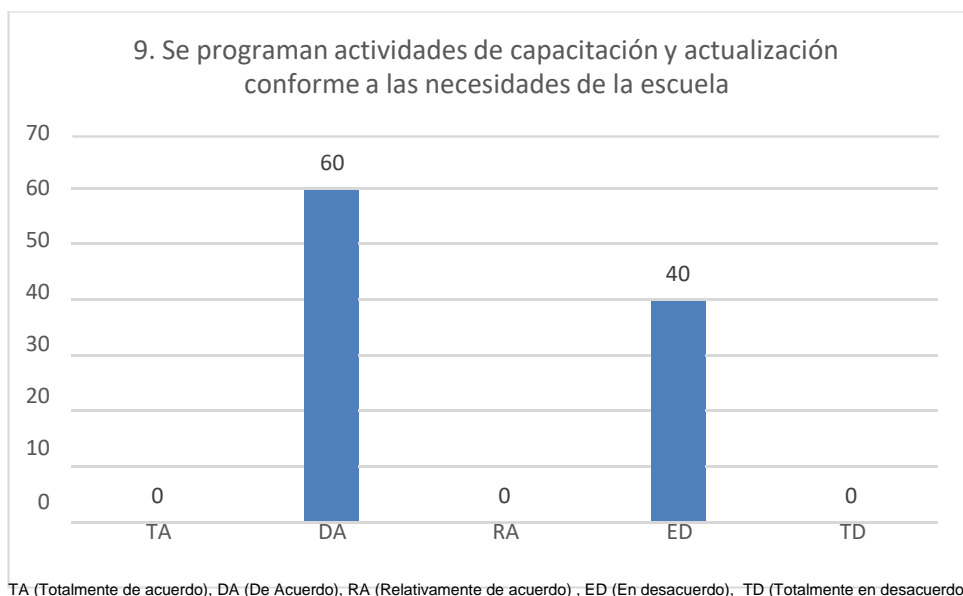
TA (Totalmente de acuerdo), DA (De Acuerdo), RA (Relativamente de acuerdo) , ED (En desacuerdo), TD (Totalmente en desacuerdo)

Con base en los resultados que se muestran la gráfica anterior se puede señalar que el 80% de los encuestados consideran que existe interés por colaborar con sus compañeros. Solo el 20% señalan que no consideran que exista ese interés por trabajar de forma colaborativa.



TA (Totalmente de acuerdo), DA (De Acuerdo), RA (Relativamente de acuerdo), ED (En desacuerdo), TD (Totalmente en desacuerdo)

Conforme a los resultados obtenidos los encuestados señalan de manera general se planifica el desarrollo de las actividades académicas administrativas (80%). Y a diferencia de este, el 20% de los encuestados consideran que no se planifica el desarrollo de las actividades.



Con relación a las actividades de capacitación y actualización docente, los encuestados (60%) señalan que estos procesos responden a las necesidades de la escuela, sin embargo, el 40% de los encuestados consideran que las programaciones de dichos eventos no responden a las necesidades de la escuela.

3.2.4. Conclusiones de la encuesta.

Las respuestas proporcionadas por los docentes, ponen en tela de juicio la importancia de la Planeación Didáctica para la mejora del logro educativo de los estudiantes, ya que a pesar de que los docentes señalan que la gran mayoría realizan su planeación didáctica, tal pareciera que no se ha logrado una mejora en el aprovechamiento escolar, lo cual pudiera ser debido a que en el caso de muchos de los docentes solo elaboran su planeación didáctica por qué esta es una exigencia administrativa que se deben cumplir y no porque consideren que ésta en verdad puede traer beneficios a sus estudiantes en sus desempeños escolares.

Por lo anterior, uno de los objetivos más importantes de esta propuesta de intervención debe ser la de sensibilizar y crear conciencia en los docentes sobre la importancia de la Planeación Didáctica para la mejora de los

desempeños escolares de sus estudiantes. Esto solo se puede lograr poniendo en marcha acciones que garanticen que lo que se incluye en las planeaciones en el día a día no sea únicamente por la necesidad de cumplir por cumplir, sino que las actividades que se planteen en ella estén bien sustentadas en el marco del desarrollo de las competencias para la vida. Esto debe favorecer la construcción de una perspectiva crítica de cambio y que permita desarrollar una Planeación Didáctica desde un enfoque por competencias más creativa para innovar las fortalezas de los aprendizajes de los alumnos y minimizar las amenazas de nuestro profesionalismo docente.

3.3. Fundamentos teóricos del proyecto de intervención desde el enfoque de la planeación didáctica.

En este trabajo de investigación se rescatan las incidencias y relevancia del marco referencial, como sustento básico de todo proyecto pedagógico. En este sentido, lo entendemos como una estrategia de intervención para desarrollar innovaciones educativas. Pues, haremos referencia a una experiencia que realizamos desde las asignaturas, a la hora que empezamos a diseñar la planeación nos percatamos de incidencias en nuestra formación en torno a la teorización de los proyectos de intervención desde una fundamentación pedagógica para innovar y no solamente cambiar, sin embargo, reconocemos que tenemos limitaciones.

Porque, se insiste en la importancia del marco teórico desde lo pedagógico en donde es nuestro espacio como objeto de conocimiento de la práctica docente cotidiana de nuestra institución, en donde ejercemos la noble tarea como educadores, y en donde nos vemos comprometidos a fortalecer las competencias profesionales, las habilidades relacionadas con la planeación y la evaluación de los aprendizajes en el contexto áulico, estas acciones impactan de manera significativa en los procesos de aprendizaje de los niños (as) y que es el propósito fundamental de nuestro quehacer de la práctica docente.

Puesto que la investigación que se ha ido realizando se parte del supuesto teórico de que “la planeación didáctica desde el enfoque por competencias incide forma cualitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación por competencias”, como lo establece el programa (2011).

Si consideramos los sustentos teóricos de la intervención desde un marco explícito, nos permite tomar conciencia de los constructos que lo componen, los saberes y creencias del pensamiento del docente, porque toda Innovación implica la modificación de los supuestos o una explicitación.

Pues, la práctica docente está multideterminada ya que en ella participan muchos actores y que la hemos definido como un ámbito compuesto de contradicciones y complejidades. Esto requiere desde la reflexión y desde la teoría ciertas condiciones básicas para conformar el referente pedagógico. Sin embargo, la competencia de este constructo hace referencia a la formación del docente con respecto a los saberes que debe enseñar, es decir, se refiere a la vinculación directa, en lo posible, entre lo que el docente sostiene en su discurso teórico y lo que hace efectivamente en su práctica docente, tomando como eje articulador su planeación didáctica.

También, es muy importante indicar que nuestras prácticas docentes tienen un espacio estratégico en la institución en donde prestamos un servicio escolar y que muchas veces tiene limitaciones concretas, porque han de ajustarse a ciertas prescripciones e intereses de la política educativa institucional, sin embargo, también se tiene la posibilidad de generar modificaciones en la práctica docente en la misma acción, en la cotidianidad, en donde existen espacios desde donde pueden emerger nuevas actitudes frente al conocimiento, pero también requiere ir más allá, implica la necesidad de analizar esos saberes, discutirlos, validarlos en la confrontación con las experiencias y las teorías, esto es, construir nuevo conocimiento, (Alliaud, 1992: 17).

Evidentemente, esta manera de concebir el conocimiento desde nosotros como educadores, hace referencia a la teoría desde una actitud crítica, reflexiva y analítica que involucra un posicionamiento vinculado con lo que los autores Alliaud y Duschatzky denominan la dimensión intelectual que en términos de Giroux significaría identificarse como un transformador intelectual o en términos de Freire, un educador competente y comprometido como mediador en su función de enseñar nuevos conocimientos, revalorizando la importancia de los contenidos en términos de su importancia y necesidades de los alumnos para que se ayuden a definir un aprendizaje significativo como lo plantea Ausubel (Ausube, 1986). En este sentido, entendemos al marco como sustento en nuestro campo referencial que nos orienta en la práctica docente en un proceso interactivo y didáctico que conlleva a una progresión constante en la cual la teoría como sustento nos orienta y delimita en la práctica docente y la enriquece. El sustento teórico como afirma B. Bernstein (Bernstein,1993), considera desde nuestra interpretación que el discurso pedagógico constituido como formas que enriquecen el contexto de nuestro quehacer docente. Pues, el sustento teórico de nuestro marco teórico pedagógico nos ayuda a entender que la enseñanza está llena de componentes epistemológicos en donde hemos planteado experiencias que hemos vivido como docentes en nuestra institución educativa. Estos conceptos nos conducen a las siguientes interrogantes como: ¿Qué se enseña y que se aprende? ¿Quiénes aprenden y enseñan? ¿Qué se aprende y se enseña? y ¿Cómo se sabe lo que se aprende y se enseña? Ya que, estas interrogantes están sustentadas en nuestro marco teórico, que nos orienta a cómo llevar a la práctica los contenidos de aprendizaje que se plantearon en el proceso de la enseñanza y que están registrados en la planeación didáctica del ciclo escolar. Sin embargo, en este contexto teórico es muy importante enfatizar que la planeación didáctica no se ha logrado realizarla en forma colaborativa y que

es una de las cuestiones que hoy ocupa el centro del debate educativo en el ámbito internacional, es la cultura de la colaboración y la colegialidad, así como sus implicaciones para el cambio en la educación (SEP, 2010).

Las observaciones que realizamos en la investigación constatamos entre nosotros los docentes, mayor disposición para el trabajo individual en apariencia trabajamos juntos, pero en realidad se compite entre sí, sin apoyarnos unos a otros.

Pues, el plan de estudios 2011 señala en uno de sus doce principios pedagógicos “trabajar en colaboración para construir aprendizajes”, que el aprendizaje se enriquece con la interacción social y cultural, en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo. Enfatiza la importancia de reconocer las características de este principio y de incorporarlo a la práctica docente para orientar las acciones, para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Evidentemente, como lo plantea, el plan de estudios 2011, trabajar con otros ayuda a tomar conciencia de los principios en los procesos cognitivos y emocionales, a ponerse de acuerdo en los objetivos y, por lo tanto, pensar sobre ellos, acordar cómo avanzar, pensar sobre las estrategias y pasos a realizar para llegar a una solución compartida. Todo esto que se está planteando desde el punto de vista de un enfoque teórico en la planeación que se diseña en un ciclo escolar. En donde se reconoce que cada estudiante posee aprendizajes para compartir y usar con responsabilidad de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo y en donde el colectivo académico propone que el aprendizaje de cada alumno, con retos intelectuales, sociales, afectivos, físicos y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo debe estar bien fundamentado en la planeación didáctica como lo recomienda el plan de estudios (SEP, 2011).

Evidentemente, que los fundamentos teóricos del proyecto de intervención sustentan el proceso de transformación de conocimientos dentro del aula

indudablemente con la participación de todos los integrantes del colectivo académico para fomentar la interacción mediante la colaboración y comunicación. Entonces, se debe recurrir a la teoría para fundamentar, comprender y transformar la práctica educativa.

Sin embargo, se conoce que muchas situaciones que inciden en el buen desarrollo de una práctica docente, es llevarla a cabo por inercia, sin detenerse a pensar, reflexionar y observar sobre los propios procesos y actos educativos para luego volverse a otras realidades, contrarias o similares referidas en teoría que permitan repensar y cuestionar la práctica educativa. Señalan los teóricos de la educación que es más bien la costumbre y el ejemplo lo que nos persuade y no el conocimiento cierto, parafraseando a Cecilia Fierro y otros (1995). Entonces, en el concepto anterior queda inmersa la cotidianeidad de la práctica educativa, que impide descubrir la verdad o realidad de las situaciones pedagógicas.

Ya que, en los fundamentos teóricos que se plantean en el proyecto de intervención y que los tenemos presentes en la elaboración de la planeación, es siempre con el propósito de lograr una mejora o mejorar los procesos de aprendizaje desde una dimensión integral, por lo que resulta indispensable conocer como aprenden nuestros alumnos para elaborar una planeación más objetiva (Díaz, 1998) y como debe ser la tarea central del docente para potenciar la interacción de los alumnos promoviendo la significación de los aprendizajes áulicos desde un enfoque constructivista.

Ya que, los docentes deben de orientar sus estrategias didácticas hacia una interacción grupal que propicie aprendizajes significativos de nuestros alumnos. Sin embargo, en este trabajo de investigación el docente desempeña un papel muy importante, pues su participación debe de estar acompañada de una actualización profesional que es un requisito indispensable para interpretar los conceptos teóricos que aplican en la Reforma Integral de Educación Básica, así como para atender a los

requerimientos educativos que la diversidad de la población y las particularidades de sus alumnos.

De hecho, los docentes requerimos de una ética profesional y de una profunda actualización para entender la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) para su efectiva aplicación desde una dimensión teórica y práctica que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización en la planeación. Pues, cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje, y al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, y que su participación en los colectivos académicos es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la presencia de ellos un apoyo estratégico para lograr el desarrollo de competencias para la vida y el perfil de egreso de la educación básica, de ahí radica la importancia de la comprensión, discusión de los colectivos académicos en la intervención del diseño de la planeación didáctica y el desarrollo de las competencias que los alumnos deben lograr en sus aprendizajes esperados. Puesto que, la transformación educativa planteada en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) del país, se sustenta en reformas realizadas al artículo 3ro Constitucional que establece la obligatoriedad de la educación básica y el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, el artículo 2do Constitucional que señala la composición pluricultural del país, la Ley General de Educación que da atribuciones a la autoridad educativa federal para determinar los planes y programas para la educación básica y que fundadamente establece en sus objetivos elevar la calidad educativa y mejorar el nivel de logro, tiene como estrategia “formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantee la educación básica en sus tres niveles (SEP). Por lo tanto, la Reforma Integral de Educación Básica tiene en su base una concepción ética del quehacer docente: un maestro que, mediante la generación de ambientes de

aprendizaje, propicia en sus ambientes de aprendizaje, propicia en sus estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades. Ello plantea muchos retos a los docentes y demanda diversas estrategias de formación, que deberán actuar de manera sinérgica para orientarlo en la transformación de su práctica, hacia una más humanista. (Cabriales, 2012). Porque, mencionamos todo lo anterior, la razón fundamental es que nosotros los docentes, se nos olvida que ya estamos en un mundo de cambio y en la sociedad del conocimiento, en este mundo globalizado y que la reforma educativa en su diseño curricular establece una serie de cambios y uno de los compromisos como docentes es la facilitación en la apropiación del conocimiento y las estrategias de enseñanza, así como el desarrollo de las competencias, como las dinámicas y técnicas grupales tienen un papel insustituible en el proceso de transformación de conocimientos dentro del aula con la participación de todos (colectivos) integrantes del mismo para la formación de los alumnos de educación básica en el ámbito social y fomentar la interacción mediante la colaboración y comunicación entre los alumnos y docentes. Finalmente indicamos como que se nos olvida que estamos en un mundo de cambio.

Lo anterior se hace presente al reflexionar sobre nuestra práctica educativa y confirmar que efectivamente cada alumno tiene características particulares, maneras de aprender y estrategias de aprendizaje, misma que han de considerarse al proponer cualquier cambio o mejora a la práctica educativa y que ésta debe sustentarse en la teoría y en la práctica, y de todo lo indicado lo tenemos que contemplar en la planeación didáctica en los diferentes ciclos escolares.

3.4. Propósito de la planeación didáctica y de las competencias en el proyecto de intervención educativa.

Hoy por hoy, la educación se encuentra entre las funciones públicas más cuestionadas en cuanto a los resultados que se están alcanzando. Las formas arbitrarias de organización, realización y seguimiento han ido

creando un abismo entre los propósitos educativos y los alcances logrados, cada vez más distantes de las perspectivas de una educación de equidad, igualdad y calidad. Ya que, esta desvinculación de las prácticas educativas con la función social ha generado que las incidencias sean más profundas y los resultados, se conviertan en críticas que perjudican a los actores principales. ¿Pero qué hacer para incidir en esas prácticas educativas actuales y transformarlas?, ¿Cómo alcanzar los propósitos de desarrollo pleno de los estudiantes?, ¿Cómo lograr ambientes propicios para el desarrollo de la formación y autonomía de los colectivos?, ¿Con qué finalidad haremos los cambios?, ¿Cómo lograr la articulación entre las diferentes instituciones educativas, que han ocasionado rupturas y desarticulaciones entre los diferentes actores educativos?

En este sentido, es importante destacar que la educación en y para toda la vida es la apuesta para el futuro que se plantea en el informe que presentó la UNESCO la comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI, afirma que la sobrevivencia de la humanidad depende de la educación en valores morales, del respeto y la valoración del pluralismo cultural. Ya que, bajo este enfoque podemos reflexionar los docentes que la desvinculación que planteamos de las prácticas educativas con la función social debe interaccionarse para sellar incidencias y que éstas se conviertan en críticas constructivas para la formación de las generaciones de estudiantes como los de la Educación básica a quienes se les infunde los valores de la educación a lo largo de la vida, que se sustenta en cuatro pilares (competencias):

- Aprender a conocer con una cultura suficientemente amplia para profundizar los conocimientos que supone, además aprender para aprovechar las posibilidades que ejerce la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer con el fin de adquirir no solo una calificación, sino desarrollar una competencia que capacite al alumno para continuar

construyendo conocimientos en forma colegiada (trabajo en equipo) para hacer frente a los compromisos laborales o de continuar estudiando.

- Aprender a vivir juntos, se tiene que realizar a través de la comprensión de otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con el fin de no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidad física, aptitud para comunicar (Elizondo, 2001)

Hasta aquí, hemos desarrollado una perspectiva útil para destacar la gran dificultad que enfrenta el trabajo en la propuesta de intervención educativa, en el contexto de la planeación didáctica. En este sentido, pensamos que la propuesta de intervención nos conduce a ser parte de la intervención como actores en el contexto social y por supuesto con esto se quiere señalar que toda la actuación del docente con la intencionalidad de educar y enseñar al alumno desde una postura mediadora ayuda en forma cooperativa en el aprendizaje, en el proceso de enseñanza y entonces se limita el docente a inspeccionar desde su autoridad académica. En efecto, la intervención educativa en la planeación va a tener diferentes matices que se materializan en un estilo determinado de enseñar, en una técnica de enseñanza y en una estrategia metodológica de abordar la enseñanza en la práctica docente.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA



Figura 1: Elementos que actúan en la Intervención Didáctica

La intervención didáctica se concreta en el aula con una serie de interacciones didácticas que definimos a tres niveles:

Interacción de tipo Técnico. Técnica de Enseñanza. (Comunicación).

- ✓ Interacción de tipo Organización – Control de la actividad. (Distribución y evolución de los alumnos durante la clase)
- ✓ Interacción de tipo socio – afectivo. Relaciones interpersonales (Clima en el aula). Figura 2.

Figura 2: Niveles de la interacción didáctica.

En cada una de ellas se interviene desde un punto de vista distinto:

Comunicativo

- ✓ Organizativo
- ✓ Social.

El conjunto de estas interacciones conlleva un Estilo de Enseñanza.

http://www.ugr.es/~rescate/practicum/intervencion_didactica.htm

NIVELES DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA



Después de todo, la planeación didáctica es una responsabilidad compartida del docente con los actores que intervienen en el proceso educativo que coadyuvan en la mejora de la enseñanza y aprendizaje. De ahí la necesidad de avanzar en el dominio curricular y los enfoques educativos que oriente la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Tomando en cuenta la diversidad de necesidades educativas del grupo o grupos que atendemos, de acuerdo con las recomendaciones de la (RIEB), como por ejemplo propiciar un ambiente democrático o un clima áulico en donde se desarrollen competencias y se ofrezcan oportunidades de participación de todos los alumnos a través de actividades motivadoras significativas.

Por supuesto, que la planeación didáctica y de las competencias en el proyecto de intervención, para realizar este propósito las estrategias didácticas son los medios, los recursos y actividades que nos permiten concretar las secuencias para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este mismo modo la (RIEB) propone a través de las asignaturas y de los campos formativos, estrategias didácticas, las más relevantes para fomentar la diversidad de la oferta educativa.

Con el propósito de ofrecer un ejemplo de esta estrategia a continuación se presenta la planeación de un proyecto didáctico:

Nivel: Secundaria	CAMPO FORMATIVO: Lenguaje y Comunicación	Bloque 1: Ámbito de participación ciudadano
----------------------	--	---

PROYECTO DIDÁCTICO: Nuestro Reglamento Escolar

Práctica General	Social	"Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales"
Práctica específica	social	"Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos".
Propósito	Que los alumnos comprendan el valor de los documentos que sirven para regular el comportamiento de las personas en contextos determinados.	
Producto Esperado	Reglamento del grupo.	
Aprendizajes Esperados	Explora, lee y analiza documentos en los que se establecen derechos y obligaciones.	

Conocimientos Previos	En la evaluación inicial se identifica lo siguiente: Grupo de ocho alumnos entre los 12 y los 16 años, cuatro hombres y cuatro mujeres. Dos de ellos, han tenido diferentes experiencias comunicativas en grupos de escuela regular y en sus hogares. En el aula conviven en un ambiente de confianza y complicidad, las interacciones son de respeto y cordialidad con los dos docentes responsables del grupo. Tres de ellos leen y escriben de manera convencional, hacen narraciones y denotan comprensión y fluidez en la lectura y escritura, tres de ellos utiliza hipótesis pre silábicas en la escritura y utilizan estrategias de apoyo con imágenes y estrategias de predicción, la mayoría se expresa de manera oral y de forma indirecta. Una de las alumnas tiene habilidades para usar la computadora. A todos les gusta dibujar, recortar y ver revistas. Las condiciones de discapacidad son situación de autismo y discapacidad intelectual, seis jóvenes presentan discapacidad intelectual y retraso psicomotor y/o hiperactividad y dos alumnos que no presentan discapacidad intelectual y vienen de secundaria regular.
------------------------------	--

PRIMERA SESIÓN: Planeación

Actividades de Inicio	Recursos	Tiempo
1.- Reflexionar sobre las conductas que se presentan en el aula para reconocer si el grupo requiere de un reglamento.	Lluvia de ideas para comentar las reglas establecidas en el hogar.	2 horas
2.- Explorar lo que saben sobre las cosas que se puede hacer en el aula y las que no.	Reflexiones por equipos sobre símbolos restrictivos (No estacionarse, no gritar, no fumar).	
3.- Indagar quién conoce un	Realizar el proyecto para elaborar el	

reglamento y para qué sirve.	reglamento. A partir del consenso.	
------------------------------	------------------------------------	--

SEGUNDA SESIÓN: Desarrollo

Actividades	Recursos	Tiempo
<p>4.- Explorar qué debe incluir el reglamento, qué aspectos les gustaría que se incluyeran.</p> <p>5.- Visitar la biblioteca escolar, el área de preparación de alimentos y el aula de cómputo, para identificar los reglamentos correspondientes, leerlos con ayuda de los responsables de cada área y reconocer las características de los documentos.</p> <p>6.- Localizar los derechos y las obligaciones que se encuentran en los reglamentos y a quiénes están dirigidos.</p> <p>7.- Indagar si en otras escuelas existen reglamentos.</p>	<p>Organizar tareas por equipos para realizar las visitas a cada área que se realizan con preguntas guía y se registran en su cuaderno.</p> <p>Socializar los productos de cada equipo y realizar conclusiones a través de semejanzas y diferencias.</p>	4 horas

TERCERA SESIÓN: Desarrollo

Actividades	Recursos	Tiempo
<p>8.- Escribir las ideas de las situaciones del salón de clases que quieren regular.</p> <p>9.- Discutir cada idea y consensar si es un punto que se incluya en el reglamento.</p> <p>10.- Revisar el texto elaborado para su corrección a fin de que sea comprensible para todos.</p> <p>11.- Buscar e integrar imágenes para ilustrar el texto.</p>	<p>Por parejas los alumnos escriben una idea que se incorporará al reglamento.</p> <p>Escribir en el pizarrón las ideas para comentarlas. Redactar las ideas para la comprensión de todos.</p> <p>De acuerdo a las competencias de los alumnos solicitar que una comisión lo capture en la computadora y se revisen las formas de presentación.</p> <p>Se repartirá entre el grupo la tarea de dibujar o encontrar imágenes para ilustrar cada una de las ideas redactadas.</p>	10 horas

CUARTA SESIÓN: Socialización

Actividades	Recursos	Tiempo
12.- Definir la presentación del producto final que sea más funcional para el grupo.	Pegar los textos en hojas, cartulinas, definir los tamaños para incluir las ilustraciones.	6 horas
13.- Mantener el reglamento elaborado a la vista de todos en el aula.	Enmarcar el producto terminado para protegerlo durante el ciclo escolar.	
14.- Invitar a la comunidad educativa a conocer el reglamento del grupo en donde las y los alumnos expresen las reglas de convivencia que asumieron para el ciclo escolar.	Aprovechar las reuniones con padres de familia. Invitar a los docentes y estudiantes de otros grupos.	

Criterios de evaluación	El documento "Indicadores de Evaluación" (derivado de la Reforma de Secundaria) ofrece indicadores de proceso y de producto para las producciones finales de cada proyecto. Para el caso de este proyecto se selecciona y se elabora una lista de cotejo. No olvidar que lo más importante para valorar los productos es privilegiar la práctica social de lenguaje y su propósito.
-------------------------	--

En este ejemplo indicó como deben de realizarse la parte fundamental de Como estructurar una planeación sustentado en esta página electrónica que está en la página. (Proyecto didáctico Formación Cívica y Ética)

Un proyecto didáctico se caracteriza por las estrategias y actividades articuladas entre sí por un hilo conductor para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de aprendizajes, se requiere de una participación de los estudiantes, en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades, así también

permiten abordar diferentes temas transversales que se vinculen con los aprendizajes, fortalece las interacciones entre alumnos, entre docentes y alumnos, la organización de actividades y los intereses educativos en general. En efecto, este trabajo académico fortalece el desarrollo de las competencias transversales al tener la posibilidad de integrar y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas.

Ubicar la asignatura, las competencias, el propósito, los temas transversales, imaginar las actividades a desarrollar, retomando las actividades de los programas de estudio, los recursos necesarios y los tiempos. Ya que, es muy importante que, en la planeación didáctica, se diseñe a partir de los intereses y restos del grupo, y definir claramente los productos finales y las formas de evaluación del desempeño del grupo.

En este sentido, se debe planear el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de un tema que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad, implica tener presente las competencias a desarrollar en las asignaturas durante el proyecto de intervención, (Escamilla, 1995). Y esto nos conduce a un aprendizaje significativo de los alumnos, y así contar o ir contando con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación llevando a todos los estudiantes a su mayor potencial humano y así incrementar la calidad de la educación para que los alumnos tengan las herramientas y escriban su propia historia de éxito. El enfoque en este sentido es garantizar un desarrollo integral de todos los alumnos y promoviendo políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las aulas de las escuelas y las competencias que construyen habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida (Schmelkes, 2012).


Puesto que, el propósito fundamental en la planeación didáctica es dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar su potencial, su personalidad, sus talentos y aptitudes particulares. Así pues, no se trata simplemente de que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, sino también de que

desarrollen capacidades que les permitan vivir una vida más plena. Esto es lo que debemos entender por preparación para la vida diaria y comprender tanto las capacidades intrínsecas de los alumnos como el desarrollo de las competencias prácticas necesarias para la vida diaria.

Ya que, muchas de las capacidades intrínsecas no pueden enseñarse como si fueran asignaturas, más bien debemos entender estos conceptos a la hora de diseñar la planeación fomentando como parte del aprendizaje, en particular como parte fundamental de los docentes. Y así enfatizamos que estas competencias tienen que ver con la forma de cómo nos comportamos hacia los demás, hacia nosotros mismos, hacia las tareas y los problemas de la vida. Entre ellos figuran las competencias en materia de comunicación, de toma de decisiones y solución de problemas, de negociación y afirmación personal, de pensamiento crítico y de comprensión de las emociones propias.

Actualmente, la necesidad de desarrollar nuestras competencias prácticas se impone en cada etapa de la vida, de manera que su aprendizaje puede formar parte de la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y secundaria o de la educación media superior (SEP, 2011).

La Secretaría de Educación Pública, buscando la congruencia de la educación en México con el contexto internacional, ha diseñado el Plan de estudios 2011 en educación básica, un documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados de los estudiantes. De esta manera se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde la dimensión nacional y global.

Dimensión Nacional		Dimensión Global
		
<p>Construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos que valoren su entorno y se desarrollen como personas plenas.</p>		<p>Formación de un ciudadano del mundo competitivo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida.</p>

Ya que, los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios y los estándares de desempeño docente ponen en énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, propiciando el saber hacer (habilidades), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Así como también nos propone el plan de estudios conocer las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados para proveer a los estudiantes las herramientas necesarias en la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales en diferentes contextos. De igual manera usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje y finalmente los aprendizajes de los alumnos y realizar el seguimiento para tomar decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos y además comprender como potenciar los logros y como enfrentar las dificultades.

Además, es muy importante incluir en la planeación la inclusión para atender a la diversidad promoviendo y ampliando las oportunidades de

aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación, entre otras fortalezas de la educación inclusiva, como lo plantea (SEP, 2011).

Buscar fortalezas que desarrollen los alumnos con atención especial y los que no tienen atención especial, es prioritario en la planeación didáctica, pues las competencias para la vida son para ambos alumnos, Ya que, las competencias son las capacidades que respondan a diferentes situaciones que implica saber (conocimiento), saber hacer (habilidades) y un saber actuar (valores y actitudes). En este sentido, las competencias en nuestra propuesta de intervención la canalizamos a los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos han de desarrollar para integrarse al contexto social, al trabajo, a la cultura, a la ciencia y a la tecnología, ámbitos que están inmersos en un mundo cambiante, heterogéneo, incierto y complejo como lo plantea (SEP, 2011).

En el proyecto de intervención contemplamos la planeación desde la parte central que es cómo debemos planear nuestras clases y que, si esto se hace bien, entonces nos permite tener claros los objetivos, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, los instrumentos de evaluación y tener una visión de lo que queremos lograr, y de cómo lo haremos. Así todo esto nos conduce a lograr una educación de calidad atendiendo debidamente la diversidad, los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, Y ¿Cómo sabremos si todo lo anterior se ha logrado? Pues, evaluando continuamente los resultados obtenidos de nuestras competencias docentes y de los aprendizajes de los alumnos. Por tanto, podemos considerar que la educación básica tiene éxito si logramos construir el impulso y las bases que le permitan al alumno seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el contexto laboral sino en todos los intereses de su vida de cada uno de nuestros alumnos.

De hecho, cuando los alumnos logran aprender a hacer desde los intereses de su vida diaria en la actualidad no es solamente estar preparado para una

tarea definida, sino prepararse en un contexto global y en donde se requiere un conjunto de competencias específicas que valoren la capacidad adquirida en la educación básica, mediante la formación técnica y profesional, así como también ha logrado un aprendizaje para el comportamiento en el contexto social, la cultura para el trabajo colaborativo, la actitud en la iniciativa de emprender un estilo de vida asumiendo sus riesgos. En consecuencia, no basta con aprender conocimientos, hay que saber usarlos y aplicarlos con responsabilidad. Entonces, los alumnos no son lo que saben, sino lo que saben pensar para hacer en este mundo globalizado, donde se requieren recursos humanos capacitados para participar y cooperar con los demás.

De ahí que, nos cuestionamos como docentes que la memorización de información no garantiza que desarrollemos la capacidad para razonar que no nos ayuda a resolver problemas y vivir mejor, entonces nos podemos cuestionar y pensar como docentes, lo que se aprende en las aulas a través de nuestras enseñanzas, no siempre es útil para la vida. Entonces, lo que se requiere es que la escuela se acerque a la vida diaria de los alumnos, es necesario que las asignaturas y áreas que se integran para comprender y dar sentido al mundo que nos rodea (SEP, 2011).

Evidentemente, para enfrentar los desafíos y retos cotidianos los alumnos deben de estar bien preparados para saber utilizar al mismo tiempo, conocimientos, conceptos, intuiciones, percepciones, saberes, creencias, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes y valores. Todo lo mencionado hace competentes a los alumnos para resolver problemas que inciden en su vida laboral o en la continuidad de sus estudios y estos los resolverán con éxito. En este sentido, al preparar la planeación didáctica debemos de tomar en cuenta todo lo mencionado anteriormente.

Las competencias en nuestro proyecto de intervención son fundamentales que conozcamos para que se emplean. Pues, las competencias son un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, valores, conocimientos y

estrategias que unidos nos ayudan a encontrar la solución, en forma flexible y autónoma, a los problemas que enfrentan los alumnos en su vida escolar y en su contexto social. Porque, las competencias implican no sólo conocimientos específicos, sino el desarrollo de la capacidad de utilizarlos como herramientas para enfrentar situaciones problemáticas de la vida de cada uno de los alumnos.

Porque, como se ha venido mencionando en el Plan de Educación 2011, la propuesta es una educación basada en competencias y surge de la inquietud de mejorar la educación, de construir una escuela que contribuya a formar alumnos capaces de desenvolverse en el mundo actual, con compromiso, sentido crítico y una actitud propositiva. Sin embargo, sigue latente la preocupación de nosotros los docentes sobre el fracaso escolar y la deserción que ha llevado a las autoridades de la Reforma Curricular de Educación Básica a reformar los modelos que fortalecen la Reforma Integral de Educación básica, aspectos que determinen la urgente necesidad de analizar y reformular los planes y programas desde el punto de partida de las competencias del saber hacer, saber ser y convivir integrados estos conceptos a un desempeño eficiente de habilidades que ayuden a los docentes en la formación de nuestros alumnos como personas con la capacidad para desempeñarse de acuerdo con las demandas de una sociedad cambiante, dinámica y en la que la tecnología, la información y la llamada sociedad del conocimiento tienen el propósito determinante para que nuestros alumnos sigan aprendiendo.

Por lo tanto, las competencias básicas en nuestra planeación tienen el propósito de definir a partir de preguntarnos qué es aquello que quieren saber los alumnos y saber hacer para poder determinar en forma continua, y crecer no solamente en la escuela o el trabajo, sino también en la familia, con los amigos y en el contexto social en donde viven nuestros alumnos. Ausubel cuando plantea el aprendizaje significativo en el desarrollo de las competencias propone dos condiciones: la primera es la disposición del

alumno a aprender y el segundo es la integración del nuevo conocimiento con el conocimiento previo, y así lograr un aprendizaje permanente. De esta manera se propone contribuir a la formación del alumno creativo que requiere la sociedad mexicana como lo plantea el Plan de Estudios 2011.

3.5. Concepto de la propuesta de intervención educativa para la planeación educativa.

La investigación que realizamos sobre la propuesta de intervención educativa enfocada la planeación didáctica, consistió en el seguimiento de experiencias y el uso de la noción de intervención, en donde se hace un análisis del discurso didáctico e institucional de una diversidad de opciones y posibilidades diferentes a los modos de abordar la tarea educativa que van desde la composición de los contenidos educativos cuyos temas responden a demandas específicas de procesos de enseñanza y aprendizaje, formación de hábitos y conocimientos o promover actitudes éticas y valorativas en cada uno de los alumnos para construir sus aprendizajes significativos en cada una de sus asignaturas o campos formativos.

En efecto, los modos de abordar la tarea educativa dan pie para apreciar la configuración de la propuesta de intervención educativa como un campo práctico en los términos que sugiere Michel Foucault (Foucault,1999). Ya que, es aquí donde la intervención de la planeación educativa debe de responder a la satisfacción de necesidades reales y prácticas porque lo más importante lo constituyen los alumnos y los docentes que influyen en las prácticas cotidianas de su quehacer docente y éste se transforme en gestor de procesos educativos (UPN, 2000.3). Pues, resulta sumamente destacada a la realidad que exige la intervención en la planeación didáctica en el contexto áulico.

Para fines de este trabajo y como resultado de la revisión hecha hasta este momento, consideramos que la propuesta de intervención didáctica es buscar en la investigación los procesos formales de la educación, fundado

en los modelos de diagnóstico y en teorías susceptibles de transformar la realidad de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con los intereses de los contenidos a partir de enfoques psicopedagógicos y socioeducativos. Ya que, uno de los principales supuestos de los que parte la intervención didáctica, es que ésta se hace en situación, donde se transforma en la medida en que los alumnos hacen el cambio con su acción, esta función, la de transformar y generar conocimientos es la condición que nos permite entender los procesos de generar competencias formales como lo plantea Perrenoud (Perrenoud, 1997).

Por lo tanto, la propuesta de intervención nos ha permitido resolver conflictos, contradicciones que se propusieron en el diseño de intervención didáctica que incidían en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se alejaban de los propósitos e intereses de los alumnos, pues, en la propuesta de intervención es construir patrones conceptuales y acciones que permitan establecer que la intervención produce cambios cercanos a los esperados (Sañudo, 2005:5).

Queremos destacar en la propuesta de intervención que la intervención educativa es un campo fascinante y muy amplio en la cual exige de mucha reflexión, la intervención como una disciplina científica puede intervenir en la comunidad, la escuela, en la cultura, en la calle, en la familia, en el barrio, entre otros. Sin embargo, en nuestra propuesta de intervención educativa llegamos a transformar estructuras contenidas, cambios en la forma de pensar y actuar de los alumnos, y que deben de responder a la satisfacción de necesidades reales.

Bajo estas perspectivas, la propuesta de intervención educativa se les ha generado expectativas acordes a las transformaciones del mundo contemporáneo. Ya que, el accionar educativo no se circunscribe al ámbito de lo escolar, sino que presenta un horizonte de intervenciones mucho más amplio, en donde se entrecruzan los sistemas de gestión de educación y los

diversos grupos sociales en forma conjunta, aunque no siempre coordinada, para implementar acciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de intervención didáctica está ocupando un espacio académico, sin embargo, bajo intereses creados, muchas veces del propio docente, y nos olvidamos que la planeación es el eje direccional de nuestras prácticas docentes, con base en nuestros programas de las diferentes asignaturas, éste lo entendemos como un conjunto de proyectos, con metas y objetivos de un plan que deberá cumplirse dentro de un ciclo escolar, en tiempo y forma. De esta manera nuestro centro escolar o institución se podrá convertir en una organización estratégica entre las escuelas del entorno, pues el logro de una mejora en la calidad de la educación, la comunidad social respalda con su confianza al nuevo modelo de profesional que brinda con su práctica docente la formación integral de un alumno que será capaz de enfrentar los desafíos del mundo globalizado, pues estará más preparado para entrar en la sociedad del conocimiento y de la información, y porque no, a las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, la potenciación de modelos de desarrollo basadas en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, Andere (Andere, 2003:7). “Poseer habilidades y conocimientos que le permitan a los alumnos desarrollarse. Además, contar con calidad, definida ésta como educación que nos posibilite para ser competitivos doméstica e internacionalmente.”

Sí, el contexto de las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo

(Brunner, 1999). En este sentido, la propuesta de intervención didáctica cuando la vamos a diseñar, debemos de tomar los conceptos que plantea Brunner, pues ante el mundo que constantemente cambia en la ciencia, tecnología y en la pedagogía de la gestión.

Hasta aquí, hemos desarrollado una perspectiva útil para destacar la gran dificultad que enfrentamos, si no tomamos en cuenta los intereses de los alumnos para la construcción de sus conocimientos que a ellos les agradan estudiar. Puesto que, en este mundo contemporáneo los alumnos deben de estar bien preparados y bien educados, como lo señala Andere (Andere, 2003:7), “poseer habilidades y conocimientos que le permitan a los alumnos desarrollarse. Además, contar con calidad, definida esta como educación que nos posibilite para ser competitivos doméstica e internacionalmente.”

Siguiendo este razonamiento, la única posibilidad de obtener un empleo bien remunerado, que permita alcanzar los satisfactores mínimos (aceptables y decentes), está sustentada en una educación de calidad. Afirma Eduardo Andere, esta perspectiva nos obliga a reorientar los esfuerzos institucionales y académicos que deben contemplarse en la planeación didáctica para ejercer una alternativa sólida y que nuestros alumnos logren competencias profesionales sustentables en el mundo laboral, respondiendo a las demandas de la sociedad.

En este sentido, hoy debemos superar con profesionalismo las deficiencias que enfrenta la educación y que se encuentra entre las funciones públicas más cuestionadas en cuanto a los resultados que se están alcanzando, indudablemente que estas deficiencias se deben a incidencias en la forma aislada de realizar el trabajo académico, sin fundamentos claros, con formas arbitrarias de organización en la planeación didáctica, en su realización y seguimiento, han ido creando un abismo entre los propósitos educativos de los alumnos y los alcances logrados, son cada vez más distintas de las expectativas de una educación de equidad, igualdad y calidad.

Precisamente esta desvinculación que indicamos anteriormente de nuestras prácticas educativas que realizamos en función del contexto social, nos ha generado a los docentes que volvamos los ojos a corregir nuestras estrategias didácticas y las competencias profesionales para superar las deficiencias que incurrimos en la planeación. Desde esta perspectiva la propuesta de intervención educativa en la planeación didáctica debe de responder a las necesidades y a la satisfacción real, desde el impulso del dinamismo interno de los alumnos y en donde el docente toma una postura de mediador y ayuda el aprendizaje del alumno. De ahí, la necesidad de avanzar en los enfoques educativos que orienta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En donde la planeación en el contexto de la práctica educativa es un conjunto de decisiones y acciones que el docente diseña para un ciclo escolar de trabajo académico y actividades curriculares en donde cada docente se enfrenta a situaciones inesperadas derivadas de múltiples factores sociales, cotidianos o extraordinarios que pueden constituirse en barreras para el proceso de aprendizaje y la participación. Por lo tanto, el docente consciente a estas necesidades y a la diversidad que identifica en su grupo reconoce que la planeación didáctica es flexible y pueden surgir enriquecimientos o variantes que hagan más pertinente lo planteado inicialmente.

Todo ello dispuesto para atender las necesidades educativas de las alumnas y alumnos en una propuesta de trabajo que considere las intenciones educativas, enfoques, contenidos seleccionados, recursos, estrategias, formas de evaluación, tiempos disponibles del alumno, además prevé actuaciones ante posibles dificultades para consolidar un proyecto formativo que permita alcanzar el perfil de egreso de la educación básica. Por la UDEEI, la planeación didáctica, es una oportunidad para establecer la colaboración con el docente e impulsar la transformación de las aulas en espacios cada vez más inclusivos que apoyen la educación en y para la diversidad. Pues, el reconocimiento de las características de cada uno de

los alumnos de la escuela y de la comunidad permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y organizar la intervención pedagógica contextualizada y complementada con los apoyos necesarios para ampliar o enriquecer las competencias de la población escolar. Finalmente, estas son las reflexiones que llegamos a establecer en la propuesta de intervención de la investigación.

3.5.1. Estrategias y líneas de acción de intervención educativa.

La principal línea de acción que tenemos que desarrollar en la planeación es elevar el aprendizaje para que nuestros alumnos mejoren su nivel de logro educativo para tener acceso a un mayor bienestar y que contribuyan al desarrollo de nuestro país, en este mundo de globalización y de la sociedad del conocimiento. Entonces, debemos de establecer los docentes de cada asignatura un marco curricular común que apoye y que garantice que los alumnos cuenten con las competencias básicas y capacidades requeridas en el nivel que les permita continuar estudiando o en el campo laboral.

En este sentido, nosotros los docentes debemos de asistir a cursos de capacitación y actualización con enfoques metodológicos de enseñanza centrados en el aprendizaje y contenidos acordes con el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo de los estudiantes, así como el conocimiento acerca de las características sociales, físicas y emocionales de la población que atendemos, favoreciendo indudablemente la introducción de innovaciones en las prácticas pedagógicas con enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento, usando las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación, los nuevos lenguajes audiovisuales.

Por lo tanto, ofrecer una educación integral que equilibre en nuestros alumnos la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional para favorecer la

convivencia democrática e intercultural (Plan de Estudios, 2011). Puesto que, para lograr la propuesta de las líneas de acción que propone el plan de estudios 2011, se deben equipar las escuelas con talleres y laboratorios, y contar con las herramientas básicas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, relacionados con el desarrollo de cada una de las competencias laborales en los planes y programas de estudio. Desde esta dimensión estaríamos actuando en fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de todos los actores involucrados en el contexto social y escolar, en la toma de decisiones, que corresponsabilice a los diferentes actores sociales educativos como lo hemos mencionado, promoviendo verdaderamente una educación integral que garantice la transparencia y la rendición de cuentas en lo académico y en lo administrativo, en la educación de nuestros alumnos.

En este sentido, debemos fortalecer los mecanismos de planeación de acuerdo a las necesidades de los alumnos y que ésta esté construida por medio de procesos participativos en el diseño de la planeación y articulada con los objetivos y políticas educativas nacionales e internacionales, pues la escuela no debe de estar aislada de la sociedad del conocimiento y del mundo globalizado en las estrategias y líneas de acción mejorando la pertinencia de sus programas y el perfil de sus egresados de la educación básica.

Pues, para que los alumnos desarrollen su potencial intelectual productivo, se deben de fortalecer estrategias donde se fomente lo socioafectivo para crear ambientes armónicos en el aula y prevenir retrasos en el proceso de su aprendizaje y creando una vida equilibrada y productiva. Sin embargo, existen amenazas como la desnutrición, las enfermedades, la pobreza y el escaso acceso a servicios de calidad, la contaminación ambiental, la violencia social e intrafamiliar y el rompimiento de la familia estructura fundamental para que los alumnos logren una vida saludable, equilibrada y

productiva en el proceso de su educación, parafraseando a Ortega, F. (Ortega, 1989).

También, el Estado como institución educativa (SEP) da protección y asistencia necesaria a los niños (as) para desarrollar su personalidad, así como también supervisar que el seno de la familia cumpla creando un ambiente de felicidad, amor y comprensión, es decir, lo que se busca es el desarrollo integral de los alumnos. Es decir, lo que se pretende elevar es la calidad de la educación en estas estrategias de acción. Sin embargo, la familia debe de tener un rol protagónico reflejado en la aplicación de políticas educativas y públicas.

En este sentido, la educación de los niños debe de estar atendida por profesionales que son responsables de la formación de los alumnos, trabajando con los más altos niveles de conocimiento, compromiso social, calidad y eficiencia desde el espacio de trabajo que a cada quien compete, esto implicará un trabajo colaborativo a todo nivel enfocado a una educación integral como se ha venido mencionando, así como también aprovechar los recursos existentes y las herramientas apropiadas que impulsen la actitud de los alumnos hasta convertirse en niños emprendedores que vivan experiencias de aprendizaje innovadoras, que eleven sus conocimientos, desarrollen sus habilidades y especialmente que encuentren sentido a los aprendizajes que se generan en la escuela. Efecto, estas son algunas estrategias y líneas de acción que se llevan a cabo en la propuesta de intervención.

Mediante la gestión en la planeación educativa, también se propone instrumentar programas de orientación vocacional en los tres grados de educación secundaria, con un nuevo enfoque, de modo que sirva a los alumnos para apoyar su elección profesional futura y el desarrollo de su proyecto de vida, con base en el reconocimiento de sus competencias e intereses, así como en las necesidades del desarrollo laboral si es que no va a continuar estudiando. Esta orientación vocacional va enfocada a

proporcionar a los alumnos herramientas relacionadas a la construcción de su proyecto de vida y planeación del futuro, y que éste fundamentada en la realidad del mercado laboral y en la elección de su carrera profesional.

Puesto que, las líneas de acción que se han diseñado en la propuesta de intervención nos conducen a consultar el plan Nacional de Educación 2007-2012 con sus estrategias y sus referentes teóricos como planeación didáctica, liderazgo compartido, competencias profesionales, trabajo con proyectos y trabajo cooperativo (colaborativo), evidentemente. También, en este contexto de las líneas de acción que se han establecido en este proyecto de intervención, se está promoviendo el trabajo colaborativo para establecer una comunicación con los colegas docentes cuyo propósito es construir conceptos innovadores que enriquecen la práctica docente cotidiana. Así como también, aprovechar este intercambio para la creación de redes de aprendizaje en las que puedan participar cada uno de los docentes en los diferentes grados escolares.

De hecho, todos estos aportes desde la dimensión de la gestión escolar permiten conocer lo que los docentes ejercen en el campo de la educación en los diferentes espacios de la línea del tiempo histórico, como lo plantea Aguerrondo (Aguerrondo, 2011). De ahí que, se tiene que establecer concretamente los tiempos y secuencias de intervención para cumplir con la misión y alcanzar la calidad de la educación, promoviendo actividades creativas de innovación que impulsen la actitud de nuestros alumnos en el proceso de su aprendizaje finalmente.

De hecho, podemos contemplar que en el contexto de las líneas de acción de quién es responsable de la planeación didáctica desde la dimensión de la gestión educativa, dar atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con todos los recursos y herramientas disponibles con que cuenta la escuela como institución, sin obstaculizar las propuestas que surgen desde el núcleo escolar, con cambios que se sustentan en el plan 2011 y del 2016 que proponen beneficios educativos en el aula, estos cambios

deben ser flexibles en su organización académica dando libertad al docente para la toma de decisiones, tomando como eje articulador el contexto social como núcleo de cambio por los intereses que se generan en su entorno, Peter Senge (Senge, 1990) en su organización inteligente y que éstas están abiertas al cambio. Estos pueden sustentarse en un pensamiento sistémico, así como también en una visión compartida que se realiza entre la responsabilidad de los padres de familia y los docentes, por eso hablamos de un pensamiento sistémico, en qué se debe de dar la interacción para que los alumnos logren un aprendizaje realmente.

Sin embargo, los cuestionamientos antes mencionados prácticamente no se dan, pues se ha sobrevalorado el conocimiento y el aprendizaje que supuestamente no se cumple en el salón de clases, ya que todos pensamos como al estar en la escuela durante más tiempo, fuera sinónimo de aprendizaje relevante y de desarrollo de capacidades personales, Olac Fuentes (1988).

Por lo tanto, las reflexiones que hemos hecho constituyen un análisis para comprender y explicar hacia dónde nos dirigimos de acuerdo a la política educativa de nuestro país, si bien es cierto está se interesa por la búsqueda de la reconstrucción de la escuela pública, desde una dimensión cultural y democrática que conducen al alumno a un autoaprendizaje, César Coll (Coll, 1997) para enfrentar al desafío de la modernidad de este mundo globalizado.

Líneas de acción.

Líneas de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica docente o de la misma planeación establecida en el ciclo escolar, siempre para cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional.

Dentro de las líneas de acción podemos considerar al menos tres aspectos: El plan de acción debe ser deliberada y controlarla y nos conduce hacia un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica en la planeación se enfrenta a limitaciones materiales, por lo que el plan de acción debe ser flexible y estar

abierto al cambio pues se desarrolla en un tiempo real que es el ciclo escolar.

También, la acción es algo más que la simple recogida de datos, sino es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido.

Las evidencias de las líneas de acción pueden obtenerse de los diarios de un grupo de alumnos donde se solicita que registren cómo la situación ha cambiado y que mejora se ha producido por la acción implementada, a través de un diario de campo o un cuestionario que se aplicará a los alumnos referente al plan de acción que está generando el cambio.

También, es en las líneas que establecemos en la propuesta de intervención se especifica cómo se procederá para pasar de la investigación a la mejora del aprendizaje. Resulta aconsejable que los docentes tengamos la libertad de decisión y los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad.

En efecto, es muy importante la línea de acción que el liderazgo desempeñe en la institución escolar un modelo de gestión organizacional para impulsar el trabajo académico en forma colaborativa, así tener una orientación más objetiva en el diseño de la planeación didáctica, pero con todos los miembros de la comunidad escolar.

Describir con claridad en las líneas de acción que deben de desarrollarse en cada una de las áreas y de los campos formativos a efecto que se fortalezca un clima de confianza entre los colectivos académicos para el trabajo colaborativo.

Del mismo modo, se tienen que optimizar los tiempos en la planeación didáctica para que el alumno lleve un ritmo de aprendizaje en cada una de las asignaturas y que al término del ciclo escolar se hayan alcanzado los aprendizajes esperados.

Evidentemente, que las duras exigencias bajo las que se realiza la investigación educativa precisan un tipo de preguntas que hemos formulado para mantener el interés y sobre todo no perder el hilo conductor que nos está llevando a resolver las implicaciones que surgen en un proceso de

autorreflexión y autocrítica. Pues, las fuentes de procedencia del interés mencionado pueden ser, la propia vida cotidiana lo que preocupa a los alumnos y docentes, porque la práctica educativa diaria, está llena de experiencias concretas que resultan significativas, la relación con otras áreas con sus respectivas asignaturas nos conduce a conocer que investigaciones realizan para mejorar el aprendizaje de sus respectivos contenidos.

Ya que, el mayor logro de nuestra experiencia consiste en estas líneas de acción garantizar el desarrollo de un proyecto de investigación al interior de la práctica educativa, es decir, hemos cualificado nuestra función de mejorar el proceso de intervención en la práctica docente y así aprender a enseñar los contenidos significativos, a que hemos aprendido teórica y metodológicamente la acción del educador o del docente se enriquece mutuamente mediante las producciones de las prácticas registradas en la planeación, pues la planeación educativa requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice con las mejores condiciones posibles desde el diagnóstico, desde el análisis del problema que hemos planteado y lógicamente establecemos en la evaluación los logros esperados en esta investigación, que se ha realizado de los problemas propios del salón de clases, en la forma de promover los aprendizajes, en la concepción del docente educador, reflexivo y transformador.

Porque, en el aula los docentes enseñan y los alumnos aprenden, se experimentan problemas en el salón y en la planeación didáctica se buscan formas de resolverlos, pero también es muy importante sustentar con documentos los modos de enseñar y de aprender, se investigan los procesos pedagógicos mediante la técnica de la observación, la descripción y la interpretación. Las decisiones se toman reflexivamente y junto con el colectivo se proponen cambios y mejoras. Cuando se tiene un problema identificado, luego se convierte en un punto de intervención y se proponen

alternativas de solución con efectos inmediatos. Se aprende en este sentido en la “escuela” con el pretexto de incorporar algunas estrategias y elementos del paradigma interpretativo, por ejemplo, describir un día típico de la escuela, escribir anécdotas, narrar situaciones como un conflicto entre estudiantes, los estilos de aprendizaje, una celebración cultural, una reunión de padres, actitudes de los colegas, una jornada pedagógica en captar, comprender la transformación de la vida escolar, estos son algunos de las líneas de acción que podemos emprender y que en la planeación se debe establecer.

También, dentro de este contexto de las líneas de acción para fortalecer el trabajo pedagógico en educación básica y especialmente en educación secundaria. Es reconocer y valorar el trabajo colaborativo en nuestro centro escolar para que sea un centro innovador es el que ha aprendido a aprender, en donde se practique un aprendizaje conjunto en los diferentes grupos y niveles, formando una comunidad profesional con valores y metas compartidas.

Evidentemente, en las líneas de acción para fortalecer el trabajo pedagógico y de la idea de mejora escolar implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Sin embargo, para lograrla, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de los centros, con el objetivo último de conseguir las metas educativas de forma más eficiente. Por lo tanto, la mejora sólo la podemos conseguir movilizandó la energía interna de una comunidad educativa de modo que adquiera competencias y capacidades propias para desarrollarse.

En las líneas de acción, en el mejoramiento de nuestra institución supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante cierto tiempo y que esté orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el centro en su funcionamiento. Para ello es importante garantizar el cumplimiento del calendario escolar y

establecer estrategias de estudio entre todos nosotros los docentes, que son considerados esenciales para ir en los procesos de mejora en nuestra institución.

Otra línea de acción para fortalecer el trabajo pedagógico es necesario mantener el ritmo en el funcionamiento académico del personal directivo y docente, el conocimiento y dominio del plan de estudios y el programa de estudio (2011), y el desarrollo profesional y humano de cada uno de nosotros los docentes.

Fomentar el trabajo colaborativo entre profesores y la participación comprometida de las madres y padres de familia en la educación de sus hijos.

De igual forma, en estas líneas de acción es necesario promover procesos de reflexión y análisis para el desarrollo de competencias profesionales de nosotros los docentes y también directivos que nos permita mejorar la intervención y promover la mejora educativa desde nuestros ambientes áulicos como lo plantea el plan de estudios (2011).

Aunque ya se ha mencionado, enfatizamos en las líneas de acción que tenemos que promover la participación en las actividades escolares a los padres y madres de familia sobre los propósitos fundamentales de la educación, en el desarrollo afectivo y de valores para potenciar las oportunidades de aprendizajes de sus hijos.

3.5.2. Propuesta de intervención.

Es fundamental indicar que este trabajo está sujeto a futuras actualizaciones derivadas de la retroalimentación y consenso que se generen de los instrumentos que se apliquen como son: La entrevista estructurada y la encuesta, para conocer las incidencias en que incurren los docentes a la hora de planear. En este sentido, lo que se hizo desde una primera aproximación a la problemática es esencialmente mejorar los

elementos de los contenidos de aprendizaje que se consideren necesarios y como prioridad su calidad en la construcción de conocimientos de los alumnos para que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a convivir. En efecto, el diagnóstico aplicado para detectar incidencias en la planeación nos indicó que se debe favorecer que la educación de calidad potencie el desarrollo integral de las capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos, en los ámbitos intelectuales, afectivos, artísticos y deportivos, al tiempo que inculque valores por los cuales se defiende la dignidad personal y de los otros. Estos conceptos son parte fundamental para la construcción de conocimientos y lograr un aprendizaje significativo (Ausbel, 1978).

Desde esta perspectiva se puede afirmar que los componentes fundamentales de la investigación educativa y del diagnóstico permitieron recabar información para su análisis. Esta propuesta se fue determinando dentro de las limitaciones teóricas efectuadas en el proceso de la investigación epistemológica descriptiva para procurar corregir incidencias en la construcción de conocimientos. Esto es, una propuesta para procurar adecuaciones del objeto de estudio para que no sea de forma arbitraria y corregir de acuerdo a los intereses de los alumnos, pues la intervención demanda de manera que se pueda calificar de científico, Alfaro, I (2004).

Pues, de acuerdo a los conceptos de autor Alfaro I, la concepción del diagnóstico en educación orientado a todas las situaciones y entidades educativas y que pretende la comprensión de la realidad compleja del proyecto de intervención, en relación con la planeación educativa. Ya que se tiene que considerar una multiplicidad de dimensiones correspondientes a los objetos del diagnóstico, y la relación del objeto de estudio que se debe de analizar y valorar.

En este contexto de análisis del diagnóstico tal como lo han confirmado diferentes autores como Gil Flores (2003) la calidad de las conclusiones de un estudio va a depender fundamentalmente de los elementos del proceso de investigación que contemplamos en la primera fase de la limitación de

nuestro problema, en donde se dimensionó los fines, metas y objetivos, la formulación del supuesto hipotético, así como las etapas de acción.

El diseño de la planeación didáctica permitió identificar las cuestiones que demandan mayor atención para resolver las situaciones encontradas como posibles problemas para favorecer la mejora del aprendizaje de los estudiantes. En este caso junto con el colectivo de la escuela Secundaria No. 77 turno vespertino se elaboró un diagnóstico que permite visualizar la situación que se vive en la escuela y entre el grupo de docentes para favorecer la mejora escolar. El diagnóstico debe dar una idea de lo que representa para la institución, las cuestiones problemáticas. Estas son una de las metas que tenemos que resolver para la mejora en el aprendizaje significativo de los alumnos.

Una vez determinada la problemática que enfrentan los docentes de la escuela Secundaria Técnica no. 77 que se encuentra ubicada en Cecilio Roveló sin número, esquina Nicolás León, Col. Jardín Balbuena, Del. Venustiano Carranza, en la Ciudad de México se plantea el desarrollo de un taller denominado círculo de estudio el cual está encaminado a que los docentes se reúnan en espacios de tiempo de 1 hr. A 1.30, durante 1 mes, con la intención de que durante ese espacio de tiempo puedan trabajar sobre la importancia de la planeación didáctica, como una herramienta para la mejora escolar, y que en esos espacios de tiempo, se les pudiera sensibilizar sobre la manera más apropiada para elaborar dicha planeación y que se garantice que todos y cada uno de ellos conforme a su experiencia e intereses hagan sus comentarios y aportaciones sobre las acciones concretas que requiere, las metas implementar en el proceso, estableciendo las estrategias específicas y las formas como se van a resolver los problemas, así establecer un orden lógico que pretende resolver o mejorar las incidencias problemáticas educativas que se conocen y que se han detectado entre su población estudiantil y que este en sus manos atender a partir de la planeación escolar.

Así pues, los **círculos de estudio** dentro de esta propuesta de intervención son el instrumento ideal para que los docentes puedan hacer un planteamiento más objetivo de acciones para la mejora escolar, considerando que dichas acciones sean realizables en tiempo y forma y que todo esto se vea reflejado en la Planeación didáctica que todos y cada uno de los docentes ha de elaborar al termina del taller.

Se buscará que el taller (**círculo de estudio**), propicie la democratización de la población docente, de manera que lo que se proponga para la planeación didáctica surja de la opinión y comentario de todos los participantes y que de esta manera se garantice la integración de los docentes como un equipo de trabajo que coopere, apoye, se comprometa y comparta sus experiencias en favor de la mejora escolar.

Se realizó un círculo de estudio como una estrategia metodológica para que el docente organice y anime situaciones de aprendizajes de lo que se le dificulta a través de escuchar e interpretar al otro y así esta interacción sirva de aprendizaje utilizando medios, códigos y herramientas apropiadas para elevar la calidad de la práctica docente,

El círculo de estudio lo consideramos para el proyecto de intervención como un apoyo para el aprendizaje, y porque en este se efectúa los siguientes aspectos:

- ✓ El enriquecimiento de experiencias en los profesores.
- ✓ El ejercicio de la responsabilidad, la participación y el intercambio.
- ✓ La motivación basada en la relación ante los docentes.
- ✓ La relación de su formación e información con la realidad escolar y profesional.

PROPÓSITO:

Generar una planeación didáctica al interior de la escuela secundaria, misma que recupere los fundamentos del enfoque por competencias planteadas por la RIEB y criterios fundamentales de la calidad educativa y

coadyuvar en la construcción de una estrategia metodológico basado en niveles de logro al interior de la asignatura de educación Cívica y Ética.

<p>Asignatura Formación Cívica y Ética.</p>	<p>Clase 1 y 2 y Finalizar retroalimentación.</p>
<p>Competencias (s): competencia genérica organizar y animar situaciones de aprendizaje que se articule en el proyecto de intervención educativa las funciones del círculo de estudio para analizar las implicaciones de nuestra práctica docente y recuperar la relevancia que nos permita mejorar los servicios educativos en forma cooperativa.</p> <p>INDICADORES DE DESEMPEÑO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expreso y describo los conceptos principales, mediante representaciones de nuevas estrategias la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje. ✓ Me informo y aplico estrategias metodológicas para corregir implicaciones en el logro de los objetivos de planeación para el aprendizaje. ✓ Desarrollo ideas y argumentos d manera clara, coherente y sintética para que mis compañeros docentes me entiendan. ✓ Defino metas y doy seguimientos a los procesos de construcción del conocimiento. ✓ Conozco los componentes de la gestión educativa por la planeación didáctica. ✓ Aplico los componentes de la gestión educativa en los principios de integración y de convivencia que permitan mejorar los servicios educativos de la institución donde presto mis servicios académicos. <p>Secuencia didáctica:</p>	

Acorde con las características y requisitos el círculo de estudio ofrece las siguientes ventajas:

- Aumenta los recursos para la solución de problemas de estudio de los estudiantes
- Estimula el intercambio de ideas, información y sugerencias que hacen los maestros para solucionar los problemas de enseñanza aprendizaje.
- En causa la participación de cada uno de los docentes.
- Auxiliar en la responsabilidad y posibilidad de encontrar aplicaciones y significado a su práctica profesional para elevar la calidad de la educación.

DURACIÓN: 2 Horas (Encuadre + Secuencia Didáctica).

Material didáctico a utilizar: pizarrón, plumones material audiovisual, libro, lápiz, cañón, laptop.

Mecanismo para evaluar:

- Las dos sesiones se evaluarán a través de algunos instrumentos como ficha seguimiento grupal.
- Registrar participación oral y escritos.
- Evidentemente, que se va a evaluar la eficacia de valorar directamente el aprendizaje de los alumnos a través de la planeación de estrategias didácticas de la organización y la realización de las actividades en el aula. La labor del docente y los factores que intervienen en el proceso, detectando las falas y erres en todos los niveles. en este sentido la evaluación debe ser objetiva pues se consideran los propósitos del curso que se imparte a los alumnos, integral porque se requiere de habilidades, destrezas y actitudes para el desarrollo de los conocimientos, sistémica porque debe de tener un orden en la secuencia planeada, permanente porque se considera en todo el proceso, total por los factores que en ella intervienen,

reflexiva por tanto cada quien analice su participación y se autoevalúe con responsabilidad y recíproca porque cada quien evalúa a los demás alumnos y profesores, todo esto se evalúa en la planeación de estrategias didácticas.

3.6. Metodología aplicada en el proyecto de intervención.

En el proyecto de investigación que se viene trabajando sobre la planeación didáctica que está enfocado a un análisis teórico y práctico (empírico) de nuestro quehacer docente es en donde se atiende desde diversos enfoques de la investigación cualitativa, como son el enfoque fenomenológico, el etnográfico y el de investigación-acción desarrollada mediante la aplicación y utilización de instrumentos y técnicas.

En este sentido, la investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos (alumnos) observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto (Mejía 1999: 126). Es que indiscutiblemente, al ser está una investigación de carácter social, se debe atender no solamente a situaciones objetivas o la solución de problemas mediante la aplicación de fórmulas, sino la búsqueda de respuestas de manera colegiada o conjunta. Lo anterior se llevó a cabo mediante la observación y registro de datos de los procesos de interacción que iban sucediendo en el aula, tanto entre alumno-alumno como alumno-docente, tomando en cuenta el entorno donde se desarrollaban dichas interacciones. De lo anterior nos remiten a que, a partir de la intervención educativa, el acto de observar aspectos educativos, así como prácticas que despliegan procesos de cambio, pero en esos cambios se exige una formación y actualización de profesionales en intervención educativa, en dónde se pone en juego elementos teóricos metodológicos.

Puesto que, la metodología que se ha utilizado para realizar las diferentes actividades que se plantean en el proyecto de intervención, canalizadas en la elaboración de la planeación didáctica pues la metodología implica la definición de tareas, normas y procedimientos para la ejecución, implica responder a la pregunta de “¿Cómo hacer?”

Entonces, a través de la metodología hemos identificado todas las etapas que pueden considerarse procesos que se han llevado a cabo con distintos pasos y técnicas, que se han cumplido y que se plantearán en la planeación a través del proyecto de intervención. Porque, la metodología se concreta a través de distintas actividades y estrategias que se programaron para alcanzar los objetivos y que estos objetivos se planificaron con un número variado de actividades que dependieron de las posibilidades, de los recursos disponibles y de la realidad del grupo o grupos que dirigimos, pero también, se presentaron actividades que se planearon siguiendo una secuencia cronológica de realización que el grupo o colectivo de docentes que desarrollaron el programa con las actividades apropiadas y las que no se desarrollaron por falta de recursos.

Siguiendo con nuestro contexto de lo que nos va a conducir, de lo que es la metodología y para que la utilizamos en nuestra investigación del tema de estudio y que el buen desarrollo de actividades como lo hemos venido mencionando implica disponer con antelación de los recursos materiales y humanos (docentes) necesarios para la ejecución del programa. En este sentido, las características de los materiales y el perfil profesional y docente que van a desarrollar el programa de las diferentes asignaturas caso educación secundaria en donde existen docentes que no cuentan con el perfil profesional y que también no cuentan con el tiempo suficiente que se requiere para el trabajo colectivo, para la planeación de los programas. Sin embargo, si nosotros los docentes vamos a la ejecución de los programas debemos delimitar las funciones de cada uno en la realización del mismo. Y sobre todo conocer el modelo pedagógico educativo, nosotros los

docentes debemos aprender cómo elaborar y operar un plan de estudios verdaderamente, conocer todas las estrategias didácticas y las herramientas, teniendo en cuenta los elementos que serán determinantes en la planeación, como seleccionando una metodología apropiada. Por eso se considera que el mayor conocimiento del modelo educativo parte de nosotros los docentes generando mayores resultados en el aula.

Del mismo modo, nuestro marco metodológico nos ha ido conduciendo hacia elementos relevantes, en cada una de las actividades de aprendizaje y a la regulación de los aprendizajes de los alumnos. El desarrollo de habilidades metacognitivas y del método es el término con que se designa la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionamos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea. Puesto que, las actividades de aprendizaje han de estar en consonancia con la importancia que tienen en el currículo del ámbito de los contenidos relacionados con la metodología y que ésta nos marca procedimientos para lograr mejores aprendizajes.

En efecto, el trabajo en grupo permite la ayuda mutua para aprender nuevos contenidos y para localizar y superar los errores que surgen normalmente en el desarrollo de las tareas. En consecuencia, las actividades deben de procurar favorecer el aprendizaje entre iguales. En este desarrollo de actividades positivas nos referimos tanto a la valoración de los aprendizajes instrumentales y teóricos que se van produciendo a través del área, como a la adopción de actitudes de valoración y respeto de las personas, del medio ambiente o del entorno cultural. Todos ellos son aspectos importantes en la formación de nuestros alumnos a través del área a que el docente está actuando con una metodología apropiada.

Porque al desarrollar, el problema de la investigación, nuestra metodología nos ha conducido a buscar respuestas al cómo debemos de enseñar, es decir, a estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que participan los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos con

los contenidos seleccionados, mediante una acción intencional, sistemática y contemplada en la planeación. Siempre enfocándonos a un método y además se puede decir que los métodos no son mejores ni peores en términos generales, sino en función de su ajuste a las peculiaridades de las diversas situaciones educativas que cada alumno exige, al menos en la educación básica y en donde los conocimientos previos con los que el alumno inicia su participación en las experiencias educativas (Ausubel, 1977). El inicio de un nuevo aprendizaje se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información, indudablemente sustentado con una metodología que conduzca a los aprendizajes significativos, estos conceptos deben de estar bien establecidos en la planeación didáctica, cuando diseñamos ésta al inicio del ciclo escolar, para asegurar la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel. 1973).

Puesto que, los criterios metodológicos que establecemos en la construcción de la planeación están muy lejanos de establecer razonablemente antes de comenzar el desarrollo de las unidades didácticas, la forma de trabajo en cada ciclo en el aula y fuera de ella, es decir, se debe acordar entre todos cual es la forma más adecuada de desarrollo de los contenidos, el material a utilizar, la organización del espacio y del tiempo, el papel del docente y los alumnos en el grupo y la forma de realizar la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y del funcionamiento. Estos acuerdos pueden trabajarse en una unidad didáctica de la planeación al comienzo de cada curso, que serviría también para presentar los contenidos de la asignatura o asignaturas que van a trabajar a lo largo del ciclo escolar. Entonces, estos acuerdos que todos respetamos ayudan, por otra parte, a conseguir un ambiente ordenado de disciplina en

el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de los conocimientos de los alumnos.

De hecho, la metodología en la propuesta de intervención nos conduce a utilizar estrategias que reúnan las características de intervención utilizando una metodología en donde nos apoye a buscar una transformación lógica en la organización de los contenidos de aprendizaje y que también nos permita cambiar el concepto de acción conductual por una acción más reflexiva y analítica del problema de investigación que nos conduce indudablemente a un proceso de cambio y mejora, en nuestro quehacer cotidiano de la práctica docente en nuestro salón de clases. Pues, nuestra práctica docente se le confiere autonomía entre comillas, seleccionando estrategias y herramientas para controlar todo el proyecto de la planeación. Reafirmando lo que ya se ha expresado, se hace necesario fortalecer aquellas competencias profesionales de nosotros los docentes que están relacionadas con los procesos de planeación de los aprendizajes. Tomando en cuenta distintas acciones que nos propicien resultados reales en los aprendizajes esperados. Si nosotros los docentes tomamos en cuenta las necesidades de los alumnos en su proceso de construcción de sus conocimientos reconceptualizando sus intereses que van a utilizar en el mercado laboral.

Después de todo, de lo que se ha descrito de la metodología a utilizar durante el proceso de investigación, es toda una contextualización que nos conduce a la investigación-acción en el ámbito educativo, desde una dimensión de análisis y reflexión de nuestro quehacer docente, es decir, es una metodología encaminada a transformar los procesos de mediación pedagógica.

En este sentido, en el desarrollo del trabajo aplicamos la investigación-acción con fines tales como, la mejora de los programas educativos y el sistema de planeación. Estas actividades tienen en común la identificación

de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

En efecto, la investigación-acción se considera como un instrumento que genera cambios en el contexto social y conocimiento educativo sobre la realidad en el contexto áulico, también nos proporciona autonomía y nos da poder a quienes la utilizan en los proyectos de investigación.

Pues, en cuanto a su definición de investigación-acción proviene del autor Kurt Lewin quien lo utilizó por primera vez en 1944 y que ésta se podía aplicar al enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces, mediante este tipo de investigación. En este proceso de definición Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define a la investigación-acción en 1993 como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Es decir, nosotros los docentes en este concepto trabajamos para mejorar nuestras prácticas docentes, desde una reflexión profunda pero esencialmente colaborativa y sistemática desde una práctica real objetiva de nuestros juicios en donde diariamente aplicaremos nuestras reflexiones en lograr una mejora en el aprendizaje de los alumnos y que estos logros estén contemplados en la planeación del ciclo escolar, ya que los resultados no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo educativo, sino ante todo conducen a mejoras desde una práctica reflexiva, Kemmis y Mc Taggart (1998). Estas características de la investigación-acción es una paráfrasis del autor mencionado.

Ya que, los principales beneficios de la investigación-acción han sido la mejora de nuestra práctica y la comprensión de entender que tenemos que lograr y dar un mejor servicio educativo a nuestros alumnos a partir de la consecuencia de los cambios que se realizan en la sociedad del conocimiento.

Indudablemente, como se ha venido analizando, la investigación-acción tiene el propósito fundamental, no es tanto la generación de conocimientos como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que integran con la finalidad de explicitarlos. Pues, la investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales. Así como la investigación se propone: Esta metodología como lo hemos mencionado, se propone mejorar las prácticas educativas, así como mejorar su comprensión, también nos acerca a la realidad vinculando el conocimiento y aterrizar las prácticas en la investigación, con la intención de lograr una mejora en congruencia con los valores educativos explicitándolos en la acción con la idea de que se conseguirá un cambio para la vida en forma pragmática.

Sin embargo, para que la investigación-acción nos impulse al cambio en la planeación educativa debemos de construir una cultura en la organización de nuestras propias acciones en forma reflexiva y analítica. La cultura que debemos tener junto con el colectivo es para lograr que el proyecto de cambio contribuya al desarrollo profesional. Es un proceso de cambio sistemático y mejora de nuestra institución, pero nosotros los docentes tenemos que reconocer que un proceso de cambio lleva tiempo, por lo que exige continuidad en el proyecto de trabajo, Bartolomé (1986). Bien señalaba algunos elementos que permiten delimitar al significado en la metodología de la investigación-acción prevaleciendo que sea asimilado e incorporado a la organización educativa, por lo que se supone un cambio en la cultura de la institución y en cada uno de nosotros los docentes.

Algunas de las dificultades para desarrollar la capacidad de resolver sus propios problemas académicos, pedagógicos y administrativos, son las resistencias al cambio de los principios de la gestión en los centros educativos, la falta de tiempo para dedicarse a las tareas de investigación e innovación, así como también la dificultad de comunicación entre los docentes (comunicación interpersonal) y también la carencia de medios de

infraestructura y de apoyo técnico al proceso, estos serían algunos indicadores que pueden afectar el buen proceso de la metodología de la investigación-acción.

Ya que, la investigación-acción se puede abordar el tema desde tres tipos, la técnica, la práctica y la crítica, cada una tiene sus particularidades: la investigación técnica, cuyo propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñadas por personas expertas o en equipo, como lo plantea Lewin y otros.

Investigación-acción práctica se caracteriza por un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del proyecto propio. Esta investigación-acción práctica implica transformaciones de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales, desde la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993).

Por lo tanto, la investigación-acción crítica, que también se le llama emancipadora incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias y creencias), pues se esfuerza por cambiar las formas de trabajar, este modelo de investigación es el que defienden Carr y Kemmis (Carr, 1986). Ya que afirman que es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambios, y un compromiso ético de servicio a la comunidad educativa y social. Así, para Carr y Kemmis, sólo este tipo de investigación es la verdadera. En cambio, otros autores señalan que cada una de estas investigaciones es válida en sí, las tres modalidades conllevan desarrollo profesional y es legítimo comenzar por la investigación técnica y progresivamente avanzar hacia las investigaciones-acción de tipo práctico y emancipatorio.

En efecto, la metodología de la investigación-acción en nuestro proyecto de intervención, no sólo la constituye un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el docente como profesional de la educación. En fin, la investigación-acción que se ha seleccionado en el proyecto es una espiral de ciclos de investigación y acción para mejorar la práctica docente actual y en la planeación didáctica.

En consecuencia, en el trabajo que hemos realizado, hemos tratado la investigación-acción, analizando las diversas características, la evolución del término y los diferentes modelos a través de los cuales se puede analizar la acción que se lleva a cabo en nuestra práctica docente, así como también en nuestra planeación.

De ahí que, el colectivo de nosotros los docentes, quiero enfatizar y resaltar la importancia de este método de investigación ya que nos lleva a analizar la práctica docente llevada a cabo en el contexto áulico y nos ayuda a mejorarla. Entonces, la importancia de este tipo de metodología reside en que no intenta explicar de forma teórica la práctica social y educativa en general, sino aporta recursos metodológicos que ayuden a la realización de la práctica docente y profesional de la educación (Bausela, 2002). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de educación.

Entonces, debemos destacar la importancia de realizar una práctica, además del trabajo teórico, ya que desarrollamos, tanto el grupo como los compañeros docentes de clase, así aplicamos una visión diferente con el método de investigación-acción y no nos limitamos a aportar unos conocimientos, sino que también la oportunidad de desarrollarlos.

Entonces, es importante para lo que estamos trabajando en este proyecto, resaltar una práctica dinámica, además del trabajo teórico, ya que desarrollamos, tanto el grupo de alumnos como los compañeros de clase,

una visión diferente del método investigación-acción, y no nos limitamos a portar unos conocimientos, sino que también tenemos la oportunidad de desarrollarlos.

Sin embargo, algo importante por no decir relevante que debemos de resaltar de la realización del trabajo es que nos sirve de apoyo para los contenidos que se explican y se describen en la planeación didáctica y que se tienen que trabajar en clase, también nos ayuda a desarrollar un nivel de comprensión superior respecto a estos contenidos y tenemos la oportunidad de ahondar en diferentes críticas y posturas contrastando diversas fuentes y como ya hemos mencionado anteriormente, podemos compartirlo con el resto de los compañeros que trabajamos los mismos contenidos de las asignaturas, y no limitarnos a conocerlo sólo nosotros.

Para concluir sobre la importancia de la metodología de la investigación-acción que tiene para nuestro trabajo, reafirmamos que se construye desde y para la práctica que pretende transformarla y mejorarla, no sólo un docente sino requiere la participación del colectivo, pero también exige un análisis crítico de como se está realizando desde el contexto áulico la transformación de la práctica docente (Bausela, 2004). En este sentido, la metodología de la investigación-acción, como se ha venido indicando, es considerada como un camino para que los docentes profesionales de la educación comprendan la naturaleza de sus prácticas y podamos mejorarla a través de decisiones racionales originadas del rigor de los análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades. Pues, el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría. El movimiento de los profesores como investigadores de los problemas de nuestra práctica docente, en donde se trata de promover una tradición investigadora

alternativa, generando una teoría práctica y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica para lograr una praxis científica.

La metodología de la investigación-acción como se ha mencionado es un proceso activo cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso se desarrolla en la transformación positiva de las prácticas con objeto de promover medios para traducir en acciones. Para llevar a cabo se implementan las ideas en la práctica para continuar luego, en forma de espiral, con la reflexión sobre los cambios realizados. Así desde esta dimensión, la investigación-acción tiene una variedad de usos. En educación se denomina investigación en el aula, investigación educativa, investigación participativa y hace mención a la investigación que el docente realiza en el aula con el propósito de analizar en forma reflexiva la práctica docente que realizamos cotidianamente y siempre se tiene que reflexionar desde nuestra posición como docentes, con la finalidad de modificarla cualitativamente. Finalmente, todas estas estrategias que utilizamos de la metodología de la investigación desde nuestra práctica docente, se canaliza en una planeación más objetiva, realista a las necesidades de los docentes. Según Elliot la investigación-acción no depende tanto de pruebas científicas, sino de su utilidad para ayudar a las personas (docentes) a actuar de modo más inteligente y acertado.

EVALUACIÓN.

La evaluación en este proyecto de intervención tiene el objetivo fundamental de apoyarnos a nosotros los docentes en la realización de la tarea cotidiana que realizamos, proporcionándonos elementos para que desarrollemos de manera más eficaz en el proceso de selección de las estrategias idóneas en el ámbito educativo en el que se encuentra nuestra práctica docente, en el desarrollo de las enseñanzas y del aprendizaje basado en las competencias.

Entonces, la práctica evaluativa precisa de un modelo teórico que le dé sustento y que proporcione coherencia durante todo el proceso. En la actual propuesta de intervención la evaluación educativa ha de estar de acuerdo con los enfoques respectivos de las diferentes asignaturas, convirtiéndose en una construcción conjunta del aprendizaje. En este marco, una de nuestras mayores preocupaciones nosotros como docentes es que en nuestra planeación didáctica, se contemple en los alumnos la conexión entre lo que sabe, lo que ha vivido, lo que entiende con el nuevo material de aprendizaje que se le ha presentado durante la clase, por ello, el aprendizaje resulta en una construcción gradualmente enriquecida, en este sentido, la evaluación debe de entenderse no como un hecho aislado sino integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una acción educativa que le da sentido a la calidad de los logros progresivos de los alumnos, desde un enfoque evaluativo por competencias, (Frade, 2008).

De hecho, la evaluación nos conduce a revisar el aprendizaje alcanzado en el proceso de enseñar, aprender de los contenidos y las consideraciones específicas sobre las competencias. Aunque, como todos sabemos no hay una definición estandarizada de lo que es una competencia, sin embargo, la podemos considerar como una parte importante en la integración de todos los saberes dirigida hacia una educación total de los alumnos como seres humanos, sustentada en un aprendizaje significativo que les permita resolver los problemas que se le presenten a lo largo de toda la vida (Gonezi y Athanasou, 1996).

Evidentemente, que nosotros como docentes debemos conocer profundamente que la evaluación es parte inherente al proceso educativo, por lo que se inserta en la planeación didáctica de nuestro centro escolar, y en este sentido, tendrá o tiene que ser entendida como es natural, la eficacia de los procesos, el impacto de las estrategias de aprendizaje y orientada a los procesos necesarios para transformar el desempeño académico de estudiantes y docentes (Frade, 2006).

De hecho, en el proyecto de intervención no se ha tomado a la evaluación como lo define Tyler, en forma total, pero indicamos que la evaluación de acuerdo con este autor la define como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos. Así también podemos citar a Cronbach, que concibe a la evaluación como la recogida de datos o de información para tomar decisiones sobre un programa educativo, tanto Tyler (1967) y Cronbach, L. (1981). La evaluación como proceso para alcanzar objetivos y para la recogida de información y tomar decisiones que corregir, incidencias y poder retroalimentar el aprendizaje de los alumnos. Continuando en este análisis conceptual sobre los elementos básicos que definen la evaluación y que retomamos para decir que efectivamente la evaluación no es demostrar o enjuiciar, sino perfeccionar lo que se evalúa sobre los contenidos de aprendizaje que han logrado alcanzar los alumnos fundamentados en competencias. En efecto, retomamos ambos conceptos en nuestro proyecto de intervención, y con ellos llegamos a la construcción de una definición conceptual de la evaluación como proceso, sustentando esto según Casanova (2002). Entonces entendemos que la evaluación de acuerdo con este autor es un proceso sistemático de obtención de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, que ofrece información continua y significativa acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, permite valorar lo conseguido y en consecuencia, tomar decisiones adecuadas para ajustar y mejorar progresivamente la calidad educativa.

Sin embargo, es fundamental tomar muy en cuenta que los procesos de planeación, desarrollo y evaluación se interrelacionan y deben realizarse paralelamente porque el análisis de sus resultados en todas las etapas, va a permitir una constante retroalimentación que mejorará los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En forma similar, debemos de estar muy atentos ya que una evaluación eficaz es la que valora directamente el aprendizaje de los alumnos e indirectamente la planeación, organización y realización de las actividades académicas en el aula, nuestra labor como docentes y los factores que intervienen en el proceso, detecta las fallas y errores en todos los niveles de la educación básica. La evaluación la debemos entender como objetiva, en el sentido de considerar los propósitos del curso o asignatura, también la debemos de considerar como integral, porque requiere de contemplar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, también la debemos de considerar como sistemática pues tiene un orden y secuencias planeadas, así como también es permanente porque se considera durante todo el proceso. De ahí que es reflexiva para que cada quien analice su participación y se autoevalúe con responsabilidad, y recíproca, al establecer la correspondencia de que cada quien evalúe a los demás desde las autoridades, los alumnos, docentes, autoridades y padres de familia como la plantea Frade (Frade, 2008).

Después de todo, la evaluación en este contexto de análisis debe ser para nosotros los docentes un proceso como se ha venido afirmando, por qué con este se reúnen evidencias, se realizan inferencias, se llegan a conclusiones y se actúa y podemos concretizar desde un enfoque constructivista si ésta canaliza su atención en el aprendizaje de los alumnos. Para nuestros alumnos debe ser una oportunidad de mostrar su entendimiento y habilidades de los aprendizajes que ha adquirido y puede aplicar en la realidad laboral o continuar con estudios superiores, pues ha desarrollado competencias porque encontró un docente mediador que está en constante búsqueda de estrategias para que él adquiriera conocimientos y desarrolle sus capacidades, además de que evaluará continuamente sus logros (Dochy, 2002).

De hecho, si las actividades que se realizan en el salón de se encaminan al desarrollo de procesos más que a la medición de resultados, si nos

empeñamos en convertir a alumno en el protagonista de su propio aprendizaje, aplicando estrategias de trabajo colaborativo para la resolución de problemas, entonces la evaluación que los docentes apliquen debe ir en el mismo sentido y transformar su concepto tradicional. La evaluación debe recabar información no sólo de lo que sabe el alumno, sino además de lo que es capaz de hacer, y la actitud que asume en ese hacer, utilizando múltiples procedimientos y técnicas diferentes de la aplicación de exámenes. Existe un aspecto mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar en situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de la naturaleza cumple desde una enseñanza situada (Díaz, 2006).

Lo anterior implica que los docentes realicen la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo, así será posible obtener datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno, conocer su propio ritmo, estilo y dificultades, y por lo tanto es fundamental para esto disponer de los medios didácticos apropiados o adecuados para superar incidencias y con base en ellas tomar decisiones pertinentes sobre cómo se va a desarrollar la evaluación, y determinar que se va a evaluar y para qué, así como también determinar el tipo de instrumento a utilizar para recabar dicha información.

La evaluación el diseño y descripción de la tarea a realizar y las condiciones de realización, así como el procedimiento de análisis de los datos que se plantean en la evaluación, es decir, es necesario definir los criterios o indicadores de desempeño requeridos, Castelló, M. y Monereo, L (2001).

Todo el análisis anterior es un proceso de reflexión desde mi punto de vista que nos conduce a la toma de decisiones para mejorar la planeación didáctica y el desarrollo de una evaluación que tomaremos en cuenta para los siguientes ciclos escolares.

En efecto, cada docente debe de tomar ciertos criterios de evaluación que tienen que estar bien definidos, ser concretos, claros y especificar o describir detalladamente cuando se considera que un alumno ha alcanzado el aprendizaje esperado, pero con la suficiente amplitud que nos permita a nosotros los docentes contextualizar el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno en función de sus particularidades con base en una enseñanza situada, (Díaz, 2006).

Para concluir sobre la evaluación de la dimensión de nuestro proyecto podemos concretizar desde su concepto y así que ésta es indispensable en la tarea didáctica y pedagógica, así como también constituye un factor determinante en el aspecto de nuestra investigación educativa y que fue el punto de inferencia para el análisis, reflexión y toma de decisiones para mejorar los contenidos aprendizaje que se fundamentaron en el desarrollo de nuestra práctica docente.

Considerando lo anterior, la evaluación de nuestro proyecto se conceptúa como:

“Un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. (Casanova 1998: 70).

En este sentido, la evaluación es parte indisociable de la enseñanza y que a través de ésta es donde nosotros los docentes logramos detectar el grado de avance de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, el principal objetivo de la evaluación es lograr el aprendizaje en los alumnos en los aspectos intelectual, actitudinal y socioafectivo.

Como también resulta fundamental la evaluación del propio docente respecto a su actuación y su conducta ante los alumnos. Continuando en este análisis cualitativo de la evaluación que se aplica a los docentes para certificar que la institución educativa juega entonces un papel esencial al brindar el apoyo suficiente mediante el trabajo conjunto para mejorar o cambiar lo ya establecido a los criterios de evaluación institucional con el fin de lograr una mayor calidad educativa de acuerdo con los paradigmas educativos actuales y en particular con el constructivista y por lo tanto debemos entender nosotros los docentes que la evaluación formativa es la más importante ya que centra su atención en los procesos y no en los resultados educativos.

Así la evaluación contribuye a conocer tanto los resultados derivados de las estrategias aplicadas como el proceso a través del cual se desarrolla para comprender la realidad educativa de nuestro objeto de estudio. Y es que considerando que la falta de estrategias didácticas es el principal obstáculo para lograr la interacción, ha de evaluarse entonces en qué medida se logró erradicar o disminuir las estrategias manifiestas de la práctica educativa antes de aplicar nuestro proyecto de intervención, así como analizar y reflexionar sobre las obtenidas después de ello.

La evaluación en este sentido la entendemos en nuestro proyecto de intervención como una función instrumental que está vinculada a las metas y funciones del proceso enseñanza y del aprendizaje, por tanto, lo que se busca de la evaluación es favorecer y facilitar el logro de los objetivos propuestos. Y siendo uno de los objetivos de este proyecto el propiciar aprendizajes significativos como lo plantea Ausubel (Ausubel, 2001). Desde esta dimensión el docente o nosotros los docentes centramos nuestra atención en el criterio principal de evaluación de la práctica inicial, los exámenes, poniéndolos en tela de juicio respecto a su contribución para lograr objetivos de innovación educativa contenidos en el proyecto.

En otras palabras, la reflexión profunda y el resultado de la aplicación de los exámenes en cuanto a su significación nos conducen a lo siguiente: El alumno sólo memoriza los conceptos y si se le pregunta en los días subsecuentes sobre los contenidos ahí evaluados, la mayoría de las veces ya no lo recuerda, por lo tanto, no hay aprehensión ni significación en la aplicación de los exámenes.

Existen otros instrumentos para la evaluación cualitativa como: La rúbrica, lista de cotejo, el portafolio, los mapas conceptuales y mentales, la auto evaluación, la entrevista estructurada, la coevaluación, entre otras. Estos instrumentos de evaluación se aplican de acuerdo con los contenidos que el docente quiere evaluar.

CONCLUSIÓN.

Transformar la práctica educativa a través de la planeación didáctica desde un enfoque por competencias, en el proyecto de intervención no es una labor fácil. El enfrentar este compromiso, atendiendo a las recomendaciones de la innovación educativa, representada por el análisis e intervención de la práctica educativa que realizamos cotidianamente y que esta “llena” de preocupaciones, angustias y desconcierto, es el involucrarse en una espiral en el que se descubren, verdaderamente las acciones y características de la práctica educativa tal y como es y no como la contemplamos en el diseño de nuestra planeación.

Sin embargo, todo esto ha estado presente en el periodo o ciclo escolar, en el cual ha tenido desarrollo el presente proyecto de intervención, que nos ha permitido realizar una serie de análisis y reflexiones en torno al desempeño en el salón de clases, es esta fenomenológica labor docente y desde mi punto de vista es ampliamente satisfactorio poder concluir con afirmaciones y logros como los que a continuación se mencionan.

Puesto que, al concluir nuestro proyecto hemos experimentado un cambio en el actuar de nuestra práctica docente que se ha contemplado

fundamentalmente en las acciones, en nuestro discurso y actitudes. Nos mostramos y evidenciamos ahora como docente permanentemente reflexivo y crítico con respecto a nuestra práctica educativa. Así como también hemos tomado una actitud empática, somos más comprensivos, democráticos y observadores del entorno de nuestro contexto social. Somos conscientes más que nunca de la función que desempeñamos para innovar y mejorar la enseñanza.

Ya que, el proyecto de intervención que emprendimos desde mi punto de vista fue el apropiado para entender y resolver el problema detectado que incidía en la práctica docente y por lo tanto podemos afirmar se fueron alcanzando cada uno de los objetivos que se plantearon en el proceso de la investigación y en donde también observamos que innovar la práctica docente exige la modificación de nuestros métodos de trabajo con el objeto de crear mejores condiciones para el aprendizaje. De ahí que la propuesta metodológica generada a partir de nuestra experiencia docente gira en torno a la inclusión de todos los alumnos en un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia las particularidades de cada uno de nuestros alumnos.

En este sentido, el docente que vive hoy en día en la sociedad global debe atender no solo al dominio de los conocimientos fundamentales para desarrollar su programa de la asignatura o asignaturas que imparte o que impartimos sino que, además deberá de atender como responsabilidad central el involucrar a todos y cada uno de los alumnos de nuestra clase para lograr que manifiesten un clima de confianza y respeto, sus comentarios análisis y reflexiones sobre el tema que se estudie, para lograr formar alumnos dinámicos emprendedores en la sociedad del conocimiento. Ya que, el docente en este sentido tiene que adecuar las condiciones metodológicas a los procesos de los estudiantes, (Díaz, 1999).

También, encontramos en esta investigación que si dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje nosotros propiciamos intensamente la

comunicación y del análisis profundo de los contenidos, nuestros alumnos no sólo aprenderán mejor, sino que desarrollarán habilidades necesarias para su desarrollo profesional en forma integral.

Sin duda alguna, que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y como parte complementaria del proyecto de investigación, la evaluación formativa desempeña una función fundamental para la promoción y valoración de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, como dice María Antonia Casanova (Casanova, 1998), con la selección de un modelo de evaluación esencialmente formativa, ya no solo es el profesor el que evalúa al alumno, sino que también es importante implicar al propio alumno en su evaluación de manera que adquiera mayor consciencia de su propio proceso formativo.

Se puede afirmar que una de las tareas más difíciles que debe de desempeñar todo docente es asignar una calificación para tratar de objetivar el desempeño, esfuerzo y aprendizaje adquirido de un alumno. Y es que esto último indicado es meramente subjetivo, y en muchas ocasiones nosotros los docentes asignamos una calificación que no valora de manera justa el aprendizaje de los alumnos. Porque, muchos de nosotros los docentes lo que evaluamos es el caudal de fácil valorar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos, por el contrario, el docente considera o consideramos fundamental la evaluación cualitativa aplicando la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación de nuestros alumnos. De todo ello se deduce que, la propuesta es fortalecer los criterios de evaluación creando un compromiso con nuestros alumnos desde el inicio del ciclo escolar, con base en los compromisos voluntarios contraídos al tratar el encuadre, dando más importancia a la participación individual y colectiva, a la investigación, a los trabajos y a los ensayos de los temas de estudio.

En consecuencia, en el desarrollo de nuestro proyecto de investigación surgió en nosotros los docentes la inquietud de incorporar una línea de

acción que contribuya el desarrollo psico-afectivo del alumno porque la mayoría de estos manifiestan problemas o necesidades de orden emocional y sentimental, en este sentido, el docente tiene que propiciar dinámicas interactivas que contribuyan a lograr motivación y seguridad en los alumnos. En fin, una práctica significativa se indicó en el proyecto, es aquella que propicia y fortalece a todos los miembros de un grupo en el proceso del salón de clases, en la enseñanza y en el aprendizaje, como lo han sustentado autores como Díaz Barriga, Cesar Coll, Cecilia Fierro, Rosas, Bertha Fortou, entre otros. Pues, la interacción de la práctica docente hace posible el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información específica, que muchas veces el docente es incapaz de proporcionarle a los alumnos. Sin embargo, para que esto no ocurra, el docente tiene que recurrir a la reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme haciéndola más pertinente a las necesidades del medio (Schön, 1983). Evidentemente, los docentes deben buscar estrategias para corregir incidencias como las que se han planteado porque obstruyen el desarrollo personal y competencial de nosotros los profesionales en el campo de la educación.

La intervención también requirió de una definición de los métodos y técnicas que se emplearon. Para señalar las bases en las que se apoya el proyecto, se especificó la metodología involucrada en este trabajo. Así, como también indicamos que procedimientos estuvieron dirigiendo la aplicación de los diversos pasos que implican un proyecto de intervención.

Reafirmamos lo que se ha expresado anteriormente sobre la necesidad de los resultados obtenidos del proyecto de investigación al final del mismo. Con miras a hacer ajustes necesarios o emprender otro proyecto que resuelva otras áreas que se hayan detectado, que requieran una atención más especializada. Pues, a estas alturas, del diseño del proyecto está ya

concluido tan sólo falta analizar los factores externos como son los anexos que son requisitos para el buen término del proyecto.

De hecho, en las conclusiones que se vienen desarrollando en el proceso del proyecto, también es fundamental tomar en cuenta la concepción de un currículum basado en competencias que no es nuevo y puede ser considerada, por ejemplo, desde la perspectiva más conductista que nos podamos imaginar. Por esto este enfoque, que impregna en la actualidad a todo el sistema educativo, reclama una reflexión y una fundamentación teórica que nos conduzca al logro de las metas y de los resultados que la educación de hoy precisa y propone. Sólo así podemos “cambiar la mirada” al aula para “reinventar la escuela” (Pérez Gómez, 2008). Los conceptos de Pérez Gómez nos conducen a pensar cuando éste afirma que es una pena que estamos desaprovechando la ocasión que se nos ha puesto en las manos para mejorar la educación y lograr otros aprendizajes y que simplemente, estamos cumpliendo mecánicamente, como formularios, los documentos que la administración reclama, sólo para contemplar la relación de competencias a la que la norma nos obliga en las prescriptivas programaciones.

De la misma manera, que hemos venido indicando en el proceso de nuestra investigación. En las conclusiones dimensionamos la tarea docente desde una perspectiva coherente y justificada, pues no tenemos que inventar nuevos modelos, no nos hacen falta nuevas teorías. Evidentemente, el aprendizaje entendido al servicio del desarrollo de competencias, y como se ha planteado en el tema de investigación y como se expone en los documentos institucionales, difícilmente se puede promover en la enseñanza sin unos referentes teóricos que ayuden al profesorado a comprender qué es y cómo suceden esos procesos cognitivos, así como cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para lograrlo. Pero esas marcas teóricas existen y las hemos tenido a mano desde hace mucho tiempo. Por lo tanto, las hemos utilizado en el proyecto de la

investigación y que responden a las nuevas necesidades de nuestra práctica docente, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del modelo educativo de la (RIEB) centrado en el aprendizaje del alumno y en donde se sugiere cómo evaluar el desarrollo de competencias y que es el eje central de nuestro proyecto.

Porque, la búsqueda de aquellas explicaciones-razones que permitieron una intervención para la mejora de la situación existente que planteamos en la planeación en cada ciclo escolar. De esta perspectiva, no hemos realizado como docentes una investigación diagnóstica y diversas revisiones de actuaciones previas llegando a conclusiones de gran interés sobre todo en la aplicación de nuestra planeación didáctica en un verdadero orden como lo sustenta la intervención educativa.

Sin embargo, hemos sostenido en este trabajo que no debemos confundir la teoría de la planeación que nos enseñan en la escuela donde estudiamos, pues la normatividad institucional muchas veces dista de la realidad en el contexto educativo, pues como todos sabemos que nuestra educación es una educación que simplemente reproduce la estructura económica y política vigente. En la medida en que se dé mayor atención al proceso real de toma de decisiones políticas y de cambio, crecerá la probabilidad de que los que están preocupados por una educación de justicia social alcancen sus metas, Carlos Muñoz (Muñoz, 1979).

En este sentido, la planeación didáctica, dado lo anterior, puede verse desde una dimensión política y que muchas veces carece de suficiente información para conocer la situación socio gráfica, cambia cada estado, sus acciones y su situación de acuerdo como lo plantea en enfoque situacional de la planeación, sostiene que nunca podemos saber todo lo que necesitamos sobre cómo alcanzar un objetivo real del contexto socioeducativo porque la existencia de formas posibles de lograrlo depende de nuestra profesionalización y de nuestras acciones en el desempeño

académico. Lo que puede ser posible en el futuro no depende de lo que existe en este momento, sino de lo que surgirá por nuestras acciones para generar nuevas situaciones en las que surjan nuevas posibilidades de acción hacia el objetivo sean mayores. Si la realidad en la que operamos es la resultante de muchos docentes que actuamos desde situaciones diferentes, entonces la planeación no puede hacerse de forma exitosa por unos cuantos docentes, sino que debemos involucrarnos todos, pues cada uno de nosotros trae consigo diversas habilidades para resolver contradicciones en el trabajo colaborativo de la planeación didáctica y desde el enfoque de competencias.

Evidentemente, el cambio ocurre no porque todos los involucrados llegan a un acuerdo sino porque alguno de ellos está de acuerdo, durante el suficiente tiempo, con el quehacer para imponer su perspectiva sobre otros. La planeación que hemos conceptualizado en el desarrollo del trabajo tiene éxito cuando el planificador docente es capaz de ayudar a ciertos grupos de profesores para hacer los cambios en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Pues, la nueva realidad educativa (RIEB) recomienda considerar la complejidad de la planeación en el contexto político y en el contexto pedagógico, exigiendo soluciones que permitan mejorar los aprendizajes esperados de los alumnos.

De ahí que, el propósito de este trabajo como se ha planteado en su desarrollo es hacer un análisis en la construcción de los conocimientos que se puedan aplicar para mejorar la educación de nuestros alumnos, en el campo del conocimiento tecnológico y científico. La comprensión de estos hechos nos ha obligado a considerar un análisis de todas las aplicaciones en que incurrimos en nuestra práctica docente. En este sentido, es preciso establecer criterios que orienten nuestro proceso de análisis que nos den la orientación apropiada en la aplicación de los medios y materiales que utilizamos en nuestro quehacer docente.

Puesto que, desde nuestras posibilidades didácticas y desde los anteriores rasgos característicos de nuestro trabajo, planteamos las posibilidades didácticas que nos ofrecen los medios y en general todos los materiales y esto lo hemos hecho desde las estrategias metodológicas. Entonces, este concepto ya se ha mencionado al describir la utilización de recursos desde el punto de vista de la teoría interpretativa del currículum, Moreno Herrero, (Moreno, 2006).

Entonces, desde esta perspectiva cualquier medio formaría parte de los componentes metodológicos considerado en la categoría de material, puesto que se convierte en herramienta de ayuda en la construcción del conocimiento. Evidentemente, los medios y materiales tecnológicos, sobre todo, como soportes de procesos de comunicación y de representación simbólica se convierten en elementos de aprendizaje. La comunicación es así misma la razón de ser de la expresión, pues ésta es una necesidad natural de comunicar. Vivir es expresarse, pues es la manifestación de ser en el mundo, Moreno Herrero (2004). Desde esta perspectiva encontramos la manifestación de procesos de reflexión que implican la capacidad de conceptualización y de la adquisición de conocimientos, motivados a su vez por la percepción multisensorial y la expresión de cada alumno. Como hemos mencionado que vivir es expresarse, entonces en la expresión se integra lo percibido y lo experimentado para la transformación y búsqueda de nuevas posibilidades de comunicar.

En efecto, de lo expresado en el planteamiento anterior no se puede dar aislado debe de estar inmerso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y en todas las situaciones de enseñanza. Todo esto que estamos mencionando, forma parte del currículum de la Reforma Integral de la Educación Básica y como tal hemos de contemplarlo, algunas veces tenemos que conocer a fondo el procedimiento para desarrollar ciertas habilidades y estrategias didácticas, otras veces como adquisición de

conceptos y, por supuesto, siempre como desarrollo de actitudes y valores, Herrero Moreno (Moreno, 2004).

En consecuencia, hemos iniciado un acercamiento a través de un análisis de la planeación didáctica desde un enfoque por competencias utilizando recursos, medios y materiales con el fin de establecer un consenso en el trabajo académico común, se ha definido que las estrategias didácticas para la planeación que hemos planteado, y que se deben de utilizar en los procesos de enseñanza, siendo por tanto una característica inherente a la capacidad de acción de los docentes. En este sentido, los medios didácticos los hemos definido como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento. Y finalmente, sobre los materiales didácticos se ha dicho que son los productos diseñados en el momento de la planeación para apoyar en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos.

De ahí que, conviene apuntar que cada medio y cada tipo de material didáctico no siempre sirve para todo, así que las características técnicas y específicas de cada uno de los recursos posibilitan un determinado uso. Relacionado con lo anterior se han establecido a modo de sugerencia, criterios de selección y uso de los recursos didácticos, haciendo hincapié en la necesidad de que se establezcan estos como guía para un mejor aprovechamiento.

Además, las posibilidades didácticas de los medios y recursos como instrumentos estratégicos del que nos valemos en determinadas circunstancias, como medio de expresión o comunicación y como el análisis crítico de la información o de los contenidos temáticos que utilizamos en la planeación como medios para alcanzar los aprendizajes esperados de los alumnos. De los anteriores rasgos característicos iniciamos nuestra forma de planear las posibilidades didácticas que nos ofrecen los medios y en general todos los materiales, las estrategias, los supuestos teóricos, la

metodología y que los hemos analizado desde nuestro punto de vista en este trabajo de investigación y que hemos presentado a través de nuestra investigación y que estos se convirtieron en facilitadores en el proceso comunicativo que nos permitieron dar significado a la realidad de nuestro quehacer docente para reflexionar soluciones viables que pueblan nuestro contexto educativo.

En consecuencia, desde nuestro propio enfoque para finalizar las conclusiones afirmamos que la educación en nuestro país ha ocupado un lugar muy importante en el contexto social, desde sus orígenes. Sin embargo, no podemos negar que nuestra educación atraviesa por una crisis que se manifiesta en todos los niveles, desde la planeación hasta la operatividad de los planes y programas que la institución educativa ha puesto en marcha en la Reforma Integral. Pues, esta crisis es originada por la influencia de la globalización en la educación y de los organismos internacionales que impulsan la competitividad haciendo transformaciones pedagógicas.

En este sentido, la globalización en materia educativa cambia el concepto y el rol del docente. Pues, la tecnología de la información modifica el acceso a la sociedad del conocimiento ya que, la educación del siglo XXI ofrece grandes oportunidades, pero también retos en la realidad social de la globalización, por esto en la educación obligan al replanteamiento de las competencias necesarias para el desarrollo del recurso humano y es en la educación donde se empiezan a formar para el crecimiento de nuestro país que se encuentra en vía de desarrollo y que no contamos con recursos suficientes para tener una excelente educación en todos los niveles en este mundo globalizado. Con todo el análisis que hemos presentado finalizamos nuestra conclusión.

BIBLIOGRAFIA

- ✓ Aguerro, I. (1996). La escuela como organización inteligente. Buenos Aires, Troquel.
- ✓ Aguerro, Inés. (2011). "El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas". Buenos Aires, Argentina. IIEP- UNESCO.
- ✓ Ainscow, M. y Southworth, G. (1994). Mejora de la escuela. Un estudio de las funciones de los líderes y consultores externos. Documento presentado en la reunión anual de la A. E. R. A. Nueva Orleans, EEUU.
- ✓ Alfaro, I. (2004). El diagnóstico en educación en la comunicación científica... Revista de investigación educativa. Volumen, 22, N. 1.
- ✓ Alliaud, A. y L. Duschatzky. (1992). Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ✓ Álvarez González y Soler. (2002). Documento de trabajo (mecnógrafa).
- ✓ Anaya, D. (2002). Diagnóstico en Educación. Madrid: Sanz y Torres.
- ✓ Ander, Egg, Ezequiel. (1990). Técnicos de investigación social. Buenos aires, Humanitas.
- ✓ Andere, Eduardo M. (2003). La Educación en México ¿Está México en riesgo? Edit. Planeta. México.
- ✓ Arias, Eduardo y Miguel Bazdres Ch. (2003). México: Compromiso social para la calidad de la educación. Revista electrónica sinéctica. No 22, febrero-julio del 2003. México.
- ✓ Ausubel, D. y Sullivan E. (1991). El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos cognitivos y físicos. Paidós, México.
- ✓ Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian. (1986). Psicología Educativa. Trillas. México.
- ✓ Ausubel, David Paul. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- ✓ Ausubel, David Paul. (2001). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona, Paidós.

- ✓ Bausela Herrera, Esperanza. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. En Revista Iberoamericana de Educación.
- ✓ Bausela. (2002). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación.
- ✓ Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid.
- ✓ Bordieu, P. (2007). El sentido práctico. Primera Edición. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- ✓ Brunner. (1999). The World Bank, 1998.
- ✓ Cardona, J. korina y Coronado, P. Delia E. (2011), La participación de los padres en las tareas escolares: Un reto educativo actual. México. Universidad de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México.
- ✓ Carles Monereo, Font. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: Las estrategias de aprendizaje en psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje de la educación secundaria. Barcelona. España.
- ✓ Carr, Wilfred, Stephen Kemmins. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona
- ✓ Casanova, A. (2002). Manual de evaluación educativa. Madrid. La Muralla.
- ✓ Casanova, María Antonia. (1998). La evaluación educativa. Editorial la Muralla, México.
- ✓ Castelló, M. y Monereo, L. (2001). La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria, investigación e innovación. Barcelona. Editorial ebé.
- ✓ Cf. Álvarez García, Isaías. Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos, Editorial Limusa, México, 2006.
- ✓ Coll, César. (1992). Los contenidos en la Reforma. Madrid, Santillana, México.
- ✓ Coll, César. (1997) ¿Cómo enseñar? o el problema de la metodología de la enseñanza en psicología y currículo, Paidós, México.
- ✓ Coll, César. (2014). El sentido del aprendizaje de hoy. Revista aula de innovación educativa. No. 232, junio 2014.
- ✓ Cronbach, L. (1981). Toward reform of program evaluation, Jossey-Bass Publ. San Francisco. Washington. London.
- ✓ Del Castillo A., Gloria. (2010). La reforma y las políticas educativas. SEP. México.

- ✓ Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO, Santillana.
- ✓ Díaz Barriga, Ángel. (1999). Didáctica y Currículum. Paidós. México.
- ✓ Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- ✓ Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- ✓ Díaz Barriga, Frida et. Al. (1990). Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México. Trillas.
- ✓ Díaz, G. Hermila. (2006) El trabajo colegiado: Una alternativa para involucrar a los padres de familia en las tareas escolares. UPN. México.
- ✓ Dochy, F. et. Al. (2002) Nuevas vías de enseñanza y aprendizaje y sus consecuencias: Una nueva era de la evaluación. Boletín de la red estatal de docencia universitaria. www.unam.es/servicios/Vol12n2.htm
- ✓ Domínguez Gutiérrez, Silvia (2007). Disciplinas filosóficas, metodológicas e instrumentales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, revista de educación y desarrollo, 7 de octubre-diciembre, México.
- ✓ Escamilla, Amparo. (1995). Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo de aula. Edelvives, España.
- ✓ Escamilla, Amparo. (2010). Programación y unidades didácticas en infantil y primaria desde una perspectiva competencial. Barcelona: Grao.
- ✓ Espeleta, Justa. (2004), Innovaciones Educativas, Revista Mexicana de investigación Educativa, México.
- ✓ Fierro Cecilia, Rosas, Bertha Tortou. (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós, México.
- ✓ Foucault, M. (1999). Saber y Verdad. Ediciones La Piqueta, Madrid.
- ✓ Frade R. Laura (2008), La evaluación por competencias, México, SEP
- ✓ Frade R., Laura. (2006) Desarrollo de competencias en educación desde preescolar hasta bachillerato. Biblioteca y supervisiones escolares. SEP. México.
- ✓ Fulan, Michel y Suzane Stieglba (S/F). Documento de trabajo de la investigación educativa.

- ✓ Giddens, Anthony. (1998). Sociología. Alianza Editorial, Colección, Manuales, Ciencias Sociales. Primera edición de la tercera edición revisada en 1997, Madrid.
- ✓ Gladis, Cabriales. (S/F). En <http://gladiscabrialesdeleon.blogspot.mx/> Consultado el 14 de octubre de 2019
- ✓ Gonezi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. Editorial Limusa.
- ✓ González, Fredy. (2008). Modelos didácticos de base cognitiva. Maracay: (Venezuela): Ediciones del Centro de Investigaciones Educativas, Paradigma. CIEP.
- ✓ González Ávila, Manuel. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación. (OEI) Organización de Estados Americanos. Madrid (España). No. 29.
- ✓ Heinz, Dieterich. (1999). "Nueva guía para la investigación científica". Editorial 21.
- ✓ Hernández Sampieri, Roberto. (2000). Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill. México.
- ✓ Herrero Moreno, Isidro. 82004). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano. México: OEA.
- ✓ Iberoamericana sobre la calidad, eficiencia y cambios en educación, 4 (4e) 11-24 recuperado el 10 de noviembre de 2013: De <http://redalyc.org/artículo>.
- ✓ Imbernon, F. (1994), La formación y el desarrollo profesional del profesorado, , Grao, Barcelona.
- ✓ Jiménez, B. a. y Torres, C. A. (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá, Colombia.
- ✓ Lupicino, Iñiguez. (2008). "Metodología Cuantitativa Vs Cualitativa". Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- ✓ Mac, Gilchrist. (1995). Documento de trabajo sobre la investigación educativa y su transformación.

- ✓ Malagón, F. (2003). La planeación institucional en la educación. Bogotá: Panamericana.
- ✓ Marí, R. (2001) Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.
- ✓ Medina Rubio, Rogelio. (1996). Teoría de la educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- ✓ Medina, Michel. (2007). La proyección de la familia desde la mirada infantil en el aula de preescolar: Estudio de caso. Trabajo especial de grado. Universidad Pedagógica Experimental Maracay.
- ✓ Mejía Arauz, rebeca. (1999). Tras las vetas de la investigación cualitativa. ITESO.
- ✓ Molina, Z. (1997). “Planteamiento didáctico: Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para el desarrollo”. San José. C. R. EUNED.
- ✓ Monroy Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de Ciencias Históricas Sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Educativa. México.
- ✓ Moreno Herrero (2004). Contenidos, Posibilidades didácticas, medios y recursos didácticos, España.
- ✓ Moreno Herrero, I. (2006). Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares. En educación y medios, No. 2.
- ✓ Muñoz izquierdo, Carlos. (1979). El problema de la educación en México. ¿Laberinto sin salida? Centro de Estudios Educativos. México.
- ✓ Noriega. (1996). Documento de trabajo.
- ✓ OCDE. PISA 2006, Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. México, 2006
- ✓ OREALC/UNESCO (2002) “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe”, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la calidad en la educación, Vol. 5, No. 3.
- ✓ Ortega, F. (1989). (Comp.). Manual de sociología de la educación. Visor, Madrid.
- ✓ Osorio. (2009). Documento de trabajo.

- ✓ Padilla, M. T. (2002) Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: CCS.
- ✓ Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Cuadernos de educación. Consejería Educación Cantábrica.
- ✓ Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). Educar para competencias. ¿Qué hay de nuevo? Editorial Morata. Madrid.
- ✓ Perrenoud, Philippe. (1997). Construir competencias desde la escuela. Edit. J. C. Sáenz, Francia.
- ✓ Prawda, Juan. (1985). Teoría y praxis de la planeación educativa en México. Edit. Grijalbo. México.
- ✓ R. Bar, Anibal (2010). "La metodología cuantitativa y su uso en América latina". Cina Mochio. Núm. 17.
- ✓ Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (2000). México, vol. XXII, No. 2.
- ✓ Reyes Ponce, Agustín. (2011). Planeación Educativa (del libro "Planeación Escolar y Formación de Proyectos"). Lectura 3, México.
- ✓ Roa, Alberto. (1993). La teoría de la acción comunicativa y las nuevas relaciones entre Filosofía y Educación. En: Revista Huellas, No. 38 Universidad del Norte.
- ✓ Rockwell, Elsie. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". Interacoes, Brasil.
- ✓ Rodríguez, azucena. (1977). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". En: Revista colección pedagógica. No. 2, Centro de Estudios Educativos. Universidad Veracruzana: Jalapa, México.
- ✓ Ruiz Cuellar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de Educación Básica. En: México. REIFOP. 15 (I), 51, 60 (Desafíos para la formación docente).
- ✓ Ruíz Sacarras, José Manuel. (1994). Los métodos de enseñanza en educación superior. Revista Cubana de Educación Superior. (2).

- ✓ Salinas. (1990). Creación y problemáticas éticas desde una experiencia. Documento de trabajo.
- ✓ Duarte, Jaqueline. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual en Revista Iberoamericana de Educación.
- ✓ Sañudo Guerra, Lya. (2005). Los programas de intervención, una modalidad para investigar en la educación. Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Jalisco, México.
- ✓ Schmelkes, S. (1996), La calidad de la educación primaria en México, International Institute for Educational Planning, París.
- ✓ Schmelkes, S. (2012). Los grandes problemas de la educación básica en México. Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación de la Universidad Iberoamericana. México.
- ✓ Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner: how professionals think in action. New York, Basic Books.
- ✓ Secretaria de Gobernación. Diario Oficial de la Federación (1992). 19 de mayo, México.
- ✓ Senge, Peter. (1990) The fifth disciple. The art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency.
- ✓ SEP- ANUIES. (2002). Manual de Planeación de la Educación Superior. México.
- ✓ SEP. (2006). Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria, México.
- ✓ SEP. (2007). Plan Estratégico de Transformación Escolar. México.
- ✓ SEP. (2010). Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula. México.
- ✓ SEP. (2011). Plan de Estudios 2011, México.
- ✓ Silvestre Oramas, Margarita. (1999). Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.
- ✓ T. D. Cook, Ch. S. Reiehardt. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid.
- ✓ Tedesco, J. C. (2010). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación (ss) <http://www.rieoel.org/riessa01.pdf>

- ✓ Tobón, Sergio. (2005). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Bogotá: ECOE.
- ✓ Tobón, Sergio. (2009). Formación básica en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, Bogotá: ECOE.
- ✓ Torrado, M. C. (1998). De las aptitudes de las competencias. Bogotá: ICFES.
- ✓ Torres, Rosa María. (1998). "Contenidos curriculares, en qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, SEP. México. (Biblioteca del normalista).
- ✓ Tyler, R. W. (1967). Changing Concepts of Educational Evaluation, Chicago: Rand Mc Nally.
- ✓ Uauy, Ricardo. (2001). Algunas consideraciones para lograr una colaboración exitosa en investigación. Buenos Aires, Argentina.
- ✓ UPN. (2000). Documento de trabajo, México.
- ✓ Usastegui. (2009). Documento de trabajo de investigación (mecnógrafa).
- ✓ Villareal, E. (1980). "La planeación académica integral, un proyecto para la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio de la Facultad de Química". Cuadernos de planeación universitaria No. 9. UNAM. México.
- ✓ Villegas, María Margarita. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clases. Revista de Pedagogía. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- ✓ Villegas, María Margarita. (2003). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. (documento de trabajo).
- ✓ Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad". Ed. Paidós, Barcelona, España.
- ✓ Zorrilla Fierro, Margarita. (2002). Diez años después del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica: retos, tensiones y perspectivas.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- ✓ <http://interesesdemujer.wordpress.com/2010/11/25/definicion-de-metodo-em-el-campo-educacional/>
- ✓ <http://interesesdemujer.wordpress.com/2010/11/25/definicion-de-metodo-em-el-campo-educacional/>
- ✓ <http://redie.vabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>
- ✓ <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion/2008/10/14/lainvestigacion-accion-en-educacion/>
- ✓ <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion/2008/10/14/lainvestigacion-accion-en-educacion/>
- ✓ <http://www.rieoel.org/reccdistl.htm>
- ✓ <http://www.slan2000.com/html/SLAFOIC.htm>.
- ✓ <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>



ANEXOS

**ANEXO 1
FICHA DE SEGUIMIENTO
MODALIDAD GRUPAL**

Fecha: _____

Grupo: _____ Turno: _____
asignatura _____
Total, de alumnos: _____ Hombres: _____
Mujeres: _____
Nombre del docente: _____

INFORMACIÓN DE LA DOCENCIA ACADÉMICA ESPECÍFICA:

Motivo de la docencia académica:

Rendimiento escolar ()	Propuestas académicas ()	Orientación educativa ()
Relación con los compañeros ()	Problemáticas en los servicios administrativos ()	Hábitos de estudio ()
Relación con los profesores ()	Relación con autoridades ()	Actividades artístico-culturales ()

Área psicopedagógica

Asistencia y participación en las clases:

Concentración y condiciones ambientales durante la jornada educativa:

Resultados académicos en evaluaciones:

Aplicación de estrategias de aprendizaje y estudio:

Organización de las actividades académicas:

Solución de problemas y aprendizaje en situaciones diversas:

Búsqueda bibliográfica e integración de la información:

Trabajo colaborativo:

Problemas que intervienen en la dinámica grupal, dentro y fuera del aula:

Detección de casos que requieran atención individual; nombre y causas.

Comentarios y/o Sugerencias:

Nombre y firma del docente

Fecha: _____

Anexo 2

RUBRICA ATENCIÓN PLANEACIÓN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Nombre del docente: _____

Nombre del alumno: _____

Nivel: _____

Asignatura que atiende: _____

Criterios	Criterios (1)	Competente (2)	Insatisfactorio (1)
Innovación de métodos	Planeo estrategias y métodos de trabajo que permitan alcanzar las metas de aprendizaje de los alumnos de secundaria	Planeó forma de trabajo que ayuden a mejorar el desempeño de los alumnos	Diseño estrategias de trabajo, señalan el plan de estudio
Personalidad abierta y flexible	Manifiesta apertura a la crítica sobre su labor docente y se muestra dispuesto al cambio para desempeño de sus alumnos.	Escuchan los comentarios de sus demás compañeros	No acepta la crítica a su trabajo y mucho menos reto malas sugerencias que se le hacen
Visión apropiada del proceso enseñanza - aprendizaje	Tiene una clara idea de que en el proceso de aprendizaje-enseñanza es importante que el alumno desarrolle sus competencias para alcanzar saberes significativos.	Reconoce el proceso de enseñanza que le indica el docente	Durante el desarrollo del proceso, asume una actitud tradicional y considera al alumno como un mero receptor
Voz capacidad oratoria	Cuando es necesario, expresa sus ideas en grupo exponiendo ideas vinculadas con el tema que se está abordando	Expresa sus ideas de forma clara y precisa	Al exponer su idea su voz no es adecuada, subiendo o bajando su intensidad desvinculadas al tema desarrollado.
Habilidad para trabajar en equipo	Muestra interés por el intercambio de ideas con sus compañeros y es propósito para desarrollar sus ideas del proyecto	Tiene disposición para el trabajo en equipo cuando se les requiere	No le interesa integrarse a un equipo
Capacidad para utilizar	Se muestra capaz de motivar con nuevas estrategias de aprendizaje los alumnos	Se esfuerzan por interesarse en el trabajo y cooperan los alumnos	No cuenta con elementos para motivar

Criterios	Avanzado (3)	Competente (2)	Insatisfactorio (1)
La experiencia	Manifiesto control del grupo y dominio del tema	Conoce el tema a desarrollar	Carece de dominio del grupo o conocimiento del tema
Motivación del trabajo	Manifiesto interés por que los alumnos se involucren en las actividades y en los temas a realizar	Hace que los alumnos participen en las estrategias de actividades	No muestra interés por el grupo para que tengan un aprendizaje significativo
Retroalimentación del docente	Recibe con agrado los comentarios de sus alumnos y de directivos el docente	Escucha y atiende los comentarios del director o de sus compañeros de trabajo en su desempeño profesional	No conoce los planes y programas de estudio y no los vincula con la vida diaria.
Capacidad para elaborar instrumentos de evaluación	Conoce a fondo los planes y programas de estudio y los textos y los adecua a situaciones concretas a sus alumnos	Conoce los planes y programas de estudio	No tiene capacidad para elaborar instrumentos de evaluación
Preparar previa de clase	Antes de desarrollar cualquier actividad en el aula con sus alumnos realiza una actividad con sus alumnos	Se esfuerza por elaborar instrumentos de evaluación referidos al aspecto cognitivo	No planea sus clases, por lo cual siempre improvisa En el momento de cada tema a realizar
Elementos apropiados de motivación para el aprendizaje	Mejora el desempeño escolar a partir de actividades que le resultan significativos a los alumnos.	Actividades que les ayude a mejorar su desempeño escolar en sus alumnos	Sus alumnos se motivan con las actividades que presenta
Trato objetivo y adecuado a los estudiantes	Se muestra atento y respetuoso para resolver las problemáticas que se presenta con sus alumnos en el aula.	Se esfuerza por mantener una postura estricta con sus alumnos	no se involucra ni se esfuerza por resolver las problemáticas que se le presenta con sus alumnos

Anexo 3

DESEMPEÑO DE LA ACCIÓN DOCENTE

INSTRUCCIONES: De acuerdo al proceso de tutoría evalúe los siguientes indicadores.

A. Con referente a la acción DOCENTE:

- 1 Tengo suficiente claridad respecto de las características de la acción docente y de sus estrategias de acuerdo a la planeación.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

- 2 Me cuesta trabajo que pongan atención los alumnos cuando se explica una temática con los estudiantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. Tengo acceso a la información necesaria sobre las técnicas e instrumentos que puedo utilizar para afinar o precisar la identificación de los problemas de los estudiantes como docente en el aula.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

B. Con respecto a la actividad docente

4. He recibido capacitación para ser profesional en la práctica docente

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Realizó la programación y preparación de las actividades docentes de acuerdo a mi planeación.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

C. Con respecto al equipo de profesores:

6. Existe una buena comunicación entre los docentes y los directores o coordinadores académicos que guían el programa y la planeación

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. Existe energía de colaboración entre los docentes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

D. Con referencia a la institución:

8. Existe planificación de las actividades académicas y administrativas

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. La programación de actividades de apoyo a los docentes acudir/ acudan a los cursos o talleres de nivelación que requieren la escuela para mejorar su desempeño académico.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Comentarios finales

Nombre y firma del docente

Fecha

Anexo 4

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS AL DESEMPEÑO DEL DOCENTE SOLO PARA ALUMNOS

INSTRUCCIONES: De acuerdo al proceso de desempeño evalúe los siguientes indicadores.

1. Muestra el docente buena disposición para atender a los estudiantes

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. La actitud y capacidad del tutor profesor crear un clima de confianza para que los estudiantes puedan exponer sus necesidades y/o problemáticas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. El docente se dirige y trata a los estudiantes bajo los valores institucionales (respeto, verdad, responsabilidad, libertad, comprensión, justicia, dignidad del ser humano, honradez, solidaridad).

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. Muestra el profesor interés por las necesidades y /o problemas académicos o personales que afectan el rendimiento de los alumnos

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Muestra el docente capacidad de escucha durante las sesiones de clases

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. Muestra el docente disposición a mantener una comunicación permanente con los alumnos

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. Tiene el profesor capacidad para resolver dudas académicas del alumno

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. El docente muestra capacidad para orientar al alumno en cuanto a metodologías y técnicas de estudio.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. El docente muestra capacidad para diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

10. Posee el docente dominio de métodos pedagógicos para la atención individual o grupal.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

11. Es fácil localizar al docente que tiene asignado.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

12. El docente conoce suficientemente bien la normatividad oficial para aconsejar las opciones adecuadas a las necesidades y/o problemáticas escolares.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

13. El docente canaliza a las instancias adecuadas cuando tiene algún problema que rebasa su área de acción. Responda esta cuestión si lo ha requerido.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

14. La orientación recibida de parte del docente le ha permitido realizar una selección adecuada de cursos, talleres, capacitación diversa.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

15. El docente que le fue asignado cubrió con sus expectativas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Relativamente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Comentarios finales

Nombre y firma del alumno

Fecha: _____

Anexo 5
PLAN DE ACTIVIDADES

Sesión	Objetivo de la sesión	Estrategia	Actividad	Recursos	Tiempo	Indicadores de evaluación
1	Analizar las propuestas del enfoque del aprendizaje centrado en procesos, con el fin de establecer canales son viables para su aplicación en el proceso de la construcción del aprendizaje en el docente	Investigación bibliográfica y de campo.			80 minutos	La viabilidad de aplicación de las diversas propuestas de las concepciones cognitivas del aprendizaje, en la actividad instruccional, centrado en proceso para la educación.
2	Reflexionar sobre la importancia influencia de la motivación y los procesos socio afectivos en el aprendizaje en el docente	Diseñar estrategias para fomentar la motivación de los alumnos con estrategias de los docentes para el aprendizaje del alumno	Investigar características de la teoría humanista y la cognoscitiva	Red conceptual textos, tesis mapas conceptual y mental para buscar la influencia de la motivación como favorecer del éxito escolar.	80 minutos	Valoraciones de la auto regulación y de la auto eficacia en la construcción del docente aprendizaje del alumno si se logró o no.

Anexo 6

CRONOGRAMA

Aplicación de instrumentos para alumnos

Estrategias	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.
1. Aplicación de cuestionarios			X	X							
2.- Realización de entrevista		X	X	X							
3.- Reunión de información			X		X	X	X	X	X	X	X
4.- Recolección y concentrado de información		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.- Análisis y presentación de resultados			X			X			X		