



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

**“Fortalecimiento de las Competencias Docentes, A partir del Acto
Reflexivo de su Mediación”**

TESIS

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

PRESENTA

Rodolfo Gordillo Nopala

DIRECTORA DE TESIS

Mtra. María del Carmen Espino Bauer.

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2020

Dictamen



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE
Coordinación de Titulación de Posgrado

Ciudad de México, 30 de octubre, 2020
OF. U098 TIT-PA/006/2020

LIC. RODOLFO GORDILLO NOPALA
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 "FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES, A PARTIR DEL ACTO REFLEXIVO DE SU MEDIACIÓN", 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.

A t e n t a m e n t e
"Educar para transformar"

COMITÉ TUTORIAL

MTRA. MARÍA DEL CARMEN ESPINO BAUER
Director de Tesis

MTRA. GABRIELA ACOSTA ESPINO
Lector

MTRO. JUAN CARLOS PISCIL SALAZAR
Lector

MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
Presidente de la Comisión de Titulación



Sección de Planeación y Evaluación de la Calidad Educativa



Agradecimientos.

El destino nos permite contar con personas que nos ayudan a crecer, por ser pilares en nuestros proyectos y en nuestra vida, por esa razón les agradezco sus consejos, paciencia y cariño a mi esposa: Ana Lilia Miranda Chávez; a mi hijo: Alam Yatzil Gordillo Miranda; a mis abuelitos: la Profesora Hermelinda Pérez Gómez y al Profesor Pablo Nopala Reyes; a mi mamá la Profesora Yolanda Nopala Gómez, a mi tío el Ingeniero Rolando Nopala Gómez; a mis hermanos: Licenciado Salvador Martínez Nopala, al Maestro en Ingeniería Renato Martínez Nopala.

Las directrices, cual guías que iluminan el sendero, no son menos importantes y es por ello que de igual manera externo mi más profundo agradecimiento por su asesoría a la Maestra Carmen Espino Bauer, por su apoyo a la Maestra Norma Angélica Hernández Espejel y por el espacio brindado, así como las cátedras recibidas que me han permitido pulir mi piedra en bruto, a la unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por último, Gracias a todos los involucrados que abrieron este espacio para nosotros los docentes, generando una transformación en nuestro desempeño, motivándonos a ser agentes activos de cambio y buscar la mejora continua en nuestro salón de clases.

Rodolfo Gordillo Nopala

Contenido

Dictamen	2
Agradecimientos.	3
INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMER APARTADO. CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES.	11
SEGUNDO APARTADO. DIAGNÓSTICO DE UN PROPÓSITO NO ALCANZADO.	11
TERCER APARTADO. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA. UNA OBSERVACIÓN OBJETIVA.	12
CUARTO APARTADO. TRABAJO DE CAMPO.	12
QUINTO APARTADO. REFLEXIONANDO LAS ACCIONES LLEVADAS A CABO.	13
PRIMER APARTADO.	14
MARCO NORMATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA. (CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES)	14
1. Panorama Internacional.	14
2. Panorama Nacional.	16
2.1 El ATP (Asesor Técnico Pedagógico)	24
2.2 Sector de Secundarias Técnicas.....	25
3. Panorama Local.....	34
3.1 Función del ATP.	41
Segundo Apartado.	49
Un Propósito Que No Se Ha Podido Alcanzar En El Salón De Clases (Diagnóstico).....	49
Registro y Análisis de Datos Cuantificables.	51
Cuadro Comparativo.	52
Análisis del Contexto Externo.	53
Parte Baja del Ajusco, Cerca del Periférico.	55
Parte Media del Ajusco.	56
Parte Alta del Ajusco, Población que Conserva sus Tradiciones Culturales.	56
Diagnóstico Pedagógico General.....	62
Observación del Trabajo Docente en el Área 4 Sur.	62
Empleo de Técnicas e Instrumentos de Investigación y Experiencias de trabajo con el Docente.....	65
Observación del Trabajo Docente en el Área 1 Poniente.	74
Atención a Docentes con Calificación de Insuficiencia.....	75
Profesor 1.....	76
Profesor 2.....	77
Profesor 3.....	79
Delimitación del Problema.	82
Tercer Apartado.....	85
Fundamentación de la Problemática Identificada. Una Mirada Objetiva (Argumentación de Diversos Teóricos).	85
Principios Pedagógicos Establecidos en el Plan de Estudios 2011.	88
Principios Pedagógicos Establecidos en el Modelo educativo Para la Educación Obligatoria (2017).	93
Profesora 1.....	103
Profesora 2.	104
CUARTO APARTADO.....	108

TRABAJO DE CAMPO. (MANOS A LA OBRA).	108
Plan de Trabajo.	108
Consideraciones previas.	108
Hipótesis de Acción.	109
Hacia el Plan de acción.	111
PLAN DE TRABAJO DE LA INTERVENCIÓN.	112
Base Legal.	112
Conocimiento del Contexto de las Escuelas Asignadas.	113
Contexto socio demográfico.	113
ALCALDÍA MIGUEL HIDALGO.	113
ALCALDÍA MAGDALENA CONTRERAS.	114
ALCALDÍA ÁLVARO OBREGÓN.	115
Revisión de la ruta de mejora del ciclo escolar 2017-2018 (8° reunión de CTE).	117
Datos del examen PLANEA.	119
Datos del examen COMIPEMS.	120
Relación del contexto social con los resultados obtenidos en las pruebas de COMIPEMS y PLANEA.	121
Datos del Aprovechamiento escolar del ciclo escolar 2017-2018.	122
Plan de Intervención.....	127
Objetivo General.....	127
Objetivo Específico de la Estrategia número 1.....	127
Meta 1.	127
Fundamentación.....	127
Meta 2.	128
Objetivo Específico de la Estrategia número 2.....	128
Meta 3.	128
Fundamentación.....	128
Objetivo Específico de la Estrategia número 3.....	129
Meta 4.	129
Fundamentación.....	129
ESTRATEGIAS DEL PLAN DE TRABAJO DE INTERVENCIÓN.	129
Introducción.....	129
Atención dirigida a:	130
Competencias a fortalecer en el Docente, Con base en el documento de Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes.	130
Requisitos cognoscitivos.	130
Requisitos Procedimentales.	130
Requisitos Actitudinales.....	130
Competencias a Fortalecer en el ATP, con base en el documento de Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica.	131
Requisitos Cognoscitivos.	131
Requisitos Procedimentales.	131
Requisitos Actitudinales.....	132
Evidencias.....	135

QUINTO APARTADO.	138
HALLAZGOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	138
Momentos Trabajados en el Proyecto de Intervención, que se aplicó en el Ciclo Escolar 2018 - 2019.....	139
Primer Momento, Diagnóstico.....	139
Segundo Momento, Intervención del ATP.....	144
Tercer Momento, Valoración.	153
CONCLUSIONES.....	157
ANEXOS	162
ANEXO 1	163
ANEXO 2.	165
ANEXO 3.	167
ANEXO 4	168
ANEXO 5	170
ANEXO 6	175
ANEXO 7	177
ANEXO 8	179
ANEXO 9	180
ANEXO 10.	187
ANEXO 11.	189
ANEXO 12.	193
ANEXO 13.	198
ANEXO 14.	201
ANEXO 15.	203
ANEXO 16.	206
ANEXO 17.	209
ANEXO 18.	212
REFERENCIAS.....	216
Referencias.	217

INTRODUCCIÓN.

En el sistema educativo nacional, anterior a la reforma educativa, la escuela ha sido considerada una reproducción de la dinámica social que se vive en el mundo, por ese motivo el acto de evaluar en los centros escolares (por ejemplo en los años setentas), se aplicaba en relación con las leyes de mercado imperantes en el ámbito comercial, Mario de Miguel Díaz (1997) describe este imperativo social con correspondencia a la actividad educativa, “La administración asume prioritariamente la perspectiva de la eficiencia y tiende a evaluar las instituciones utilizando sistemas de auditorías, inspección y el uso de indicadores de rendimiento”, (p.148).

Para responder a esos requerimientos, en nuestra nación el trabajo académico se medía a través de la adquisición de los aprendizajes que adquirirían los alumnos, los cuáles se valoraban mediante diversos instrumentos cuantificables, teniendo como ejemplo uno de los más utilizados, las pruebas objetivas, que hasta nuestros días, por mecanización se siguen utilizando como una de las herramientas básicas en que se apoya el docente para evaluar.

En este sentido la planeación didáctica se orientaba a través de ejes estandarizados ya establecidos por la autoridad educativa, poca era la intervención en su diseño por parte del profesor. En la actualidad, la mayoría de los profesores presentan una planeación que solo repiten cada año y si hacen modificaciones, estas son sugeridas por las grandes editoriales de los libros de texto, poca es la relación que existe con lo planificado y el contexto de la escuela.

En el nivel medio superior, los alumnos de secundaria que desean continuar sus estudios, llevan a cabo la gestión correspondiente para presentar un examen que les permitirá continuar con su bachillerato y posteriormente en la carrera que elijan. A pesar de que en educación básica el principio pedagógico número siete hable de considerar a la evaluación como un proceso de mejora, en el sistema educativo se siguen utilizando las técnicas de las pruebas objetivas.

Para los diferentes planteles de nivel secundaria, que es el sector en el que llevo a cabo mi función como Asesor Técnico Pedagógico (ATP); el indicador de eficiencia de cada

escuela, hace énfasis en la cantidad de alumnos que ingresan en una de sus tres primeras opciones elegidas para el examen de bachillerato (COMIPEMS), reforzando esta información con la elaboración y difusión de gráficas del porcentaje poblacional que logro en este rubro. Con los datos obtenidos se genera una tabla comparativa entre escuelas, que refuerza el valor de la cantidad y no una valoración de los rasgos cualitativos que pudieron mostrar los alumnos en su desempeño, así como del apoyo recibido de sus familias en el ámbito académico.

Los niveles que cada escuela alcanza a través de los comparativos estadísticos, no favorece el trabajo que se intenta promover en los planteles con el nuevo modelo educativo, por ejemplo en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, se inicia el análisis de sus problemáticas con informes cuantificables, apoyándose en las calificaciones obtenidas del aprovechamiento escolar, o bien en los datos emanados del concurso de ingreso a bachillerato, lo que provoca que los docentes perciban la diferencia jerárquica entre planteles, como escuelas excelentes o de bajo rendimiento académico.

La política educativa, anterior a la reforma del sistema educativo, tomaba en cuenta la cantidad de conocimientos adquiridos, de donde se establecían los objetivos escolares, considerando que al acumular más aprendizajes, tenían más oportunidades de asegurar un buen lugar en el mundo productivo, así como un mejor reconocimiento en el entorno social y con mayor participación en el sistema económico. En la actualidad, las necesidades de la sociedad han cambiado, razón por la cual el ejecutivo federal ha fundamentado la serie de modificaciones que ha realizado al diseño curricular.

Las transformaciones experimentadas en la política educativa, dejan ver su interés en el logro de competencias y desarrollo de habilidades de los alumnos, las cuales se ven manifiestas en diversos concursos que organiza el sector educativo. En secundarias técnicas tenemos como ejemplos los concursos de: Robótica (organizado por la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN), emprendedores (subsidiados por la empresa Samsung), ahorro del agua (auspiciado por la fundación Amanda Rimoch), por mencionar algunos de ellos. Al lograr un nivel destacado el alumno participante en estos eventos, el reconocimiento que le hacen los organizadores, va acompañado de una

calificación con nivel de eficiencia a la escuela de procedencia, dejando de lado las problemáticas que, a nivel general de su alumnado, vive ese plantel.

Por otro lado las autoridades de nuestro país dirigieron su atención hacia las estadísticas de aprovechamiento que alcanzaron nuestros estudiantes en exámenes de carácter internacional, como el de PISA, factor que desencadenó una condena directa al trabajo desarrollado en las aulas, diversos medios criticaron la organización y efectividad que tenía el sistema educativo, para llevar a cabo el trabajo por el que se les paga a los docentes, y a su personal administrativo.

En materia educativa, la atención a nivel internacional se focalizó en los resultados que los planteles escolares de nuestro país obtenían; evaluaciones como las de PLANEA y PISA, reflejaban información sobre los sistemas educativos de los países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en donde casos como el de México, no fue tan favorecido. Este hecho dio paso a la creación de la figura del Asesor Técnico Pedagógico, como integrante sustancial del Sistema de Asesoría Técnica a las Escuelas (SATE). Este departamento tiene como prioridad favorecer el logro de la calidad educativa, establecida en el artículo 3º constitucional.

Ya en mi desempeño como ATP, pude percibir que algunas reuniones en las que asistí en el Consejo Técnico Escolar de Zona del área 1 poniente, centro de trabajo al cual me encuentro adscrito, se presentaban con mayor importancia los resultados sobre el aprovechamiento escolar de cada bimestre, estos resultados no describían ningún seguimiento real en el logro de las competencias y desarrollo de las habilidades del alumnado, como tampoco de las estrategias que llevaban a cabo los colectivos escolares, sus avances y retrocesos.

En México existen diversas modalidades educativas para impartir el nivel de secundaria, por ejemplo tenemos la telesecundaria o televisión educativa, secundaria diurna, secundaria técnica y secundaria para trabajadores, estos servicios están sustentados en la ley general de educación que describe lo siguiente:

H. Congreso de la unión (13 de Julio de 1993)

Artículo 33 Fracción VI. Ley General de Educación.

[Última Reforma Publicada DOF 22 – 03 – 2017)

Establecerán y fortalecerán los sistemas de educación a distancia.

Artículo 43

La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria...,...así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población... (pp. 16 y 20).

Los costos de mantener esta oferta académica, es un inconveniente para el erario público federal por el gasto público que de ello emana, por eso los logros que cada sector obtiene en la evaluación educativa, dan un valor adicional a la conveniencia de mantener cada una de estas modalidades, justificando así su permanencia. ¿Será por eso que al momento de revisar la información de aprovechamiento escolar, estos datos no concuerdan con la realidad que se observa en las aulas, intentando asegurar su permanencia en el sistema educativo?

La importancia que dan las autoridades locales a los resultados que obtiene cada plantel, puede ser controversial, cuando se revisa el logro de los aprendizajes esperados que obtienen los alumnos de nivel secundaria, con ese fin, el presente proyecto de intervención, intenta indagar sobre aquellos motivos que obstaculizan al profesor para que sus estudiantes logren esos aprendizajes, así como el espacio que dedica a la reflexión de su práctica profesional, con la intención de mejorar su desempeño profesional, que favorecería los saberes de sus estudiantes.

Para Antonio Latorre el profesor debe ser un investigador de su propia práctica, con la intención de lograr la calidad educativa en sus aulas. Cuando el docente revisa sus prácticas, con una óptica apoyada en las bases teóricas y metodologías pedagógicas de diversos autores reconocidos, entiende y reflexiona sobre su intervención y tiene la oportunidad de prever los resultados que puede alcanzar, (Latorre Antonio, 2005); por su parte Brockbank opina que uno de los requisitos de la reflexión, es recuperar el

procedimiento de su mediación, puesto que cuando lo hace explícito, el docente empieza a explicarse la manera en cómo trabaja, Brockbank Anne (2008). En el acompañamiento con el ATP, la técnica del diálogo reflexivo intencionado, tiene la intención de recuperar el contexto en que se lleva a cabo la práctica del profesor, así como la intencionalidad de sus actividades e identificar la congruencia de su planificación con el proceso de aprendizaje que provoca en el salón de clases.

El presente trabajo se compone de cinco apartados, de acuerdo a la estructura de un proyecto de intervención, apoyado en la metodología de la investigación – acción, en la modalidad práctica, tal y como la propone Antonio la Torre. Ya en el trabajo entre pares con los profesores, se aplican técnicas reflexivas que propone Anne Brockbank. El contenido de cada apartado lo sintetizo a continuación.

PRIMER APARTADO. CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES.

1. **Marco normativo sobre la educación básica.** En este espacio se analizaron los fenómenos sociales, en el entendido que la globalización nos invita a identificar las relaciones entre los países desarrollados, con los que se encuentran en vías de desarrollo; las condiciones y situaciones sociales, económicas, así como las políticas educativas.

En materia de educación se están gestando en el mundo, formas de actuar, formas de pensar, sentir y hacer, que se toman en cuenta para deducir las implicaciones que afectan a la política educativa nacional y se ha reflexionado sobre ¿cómo estas dinámicas influyen en el panorama local de la educación pública?

SEGUNDO APARTADO. DIAGNÓSTICO DE UN PROPÓSITO NO ALCANZADO.

2. **Un propósito que no se ha no podido alcanzar en el salón de clases, son los aprendizajes esperados** en los estudiantes de nivel secundaria, siendo una responsabilidad compartida entre el asesor técnico pedagógico y el docente frente a grupo.

Después de haber observado el trabajo docente en el aula, revisado los instrumentos y documentos que apoyan sus actividades (diagnóstico con interpretación de resultados, plan anual y de bloque, estrategia de evaluación, mediación del profesor), nos acercamos a la problemática, que es la razón de este

trabajo de intervención, además de ir definiendo el problema mediante el diagnóstico específico.

TERCER APARTADO. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA. UNA OBSERVACIÓN OBJETIVA.

3. **Desde la argumentación de diversos teóricos**, se constituye un soporte que nos libera del error apreciativo personal, construyendo una columna de apoyo que nos guía hacia una observación objetiva. La fundamentación de teóricos reconocidos dentro del campo pedagógico, fue sustancial para encontrar la problemática que afecta al profesor, acercándonos al origen de esta, los conceptos que se relacionan, la significación que influye en el quehacer cotidiano del docente, y su descripción específica que dio pauta al plan de trabajo de intervención.

El desempeño diario de los docentes en las instituciones educativas, constituye una fuente de información primordial, obtenida a través de la revisión documental que elabora el profesor, como también de las observaciones efectuadas en el aula, en cada visita que se realizó en los planteles asignados.

Otro factor de apoyo fue la revisión del marco normativo con el que se rigen las prácticas del magisterio, ya sea con cohesión o cohesión al trabajo académico, ya que todos los elementos antes mencionados cobran relevancia en la planeación didáctica, puesto que son factores que favorecieron la identificación, desde diferentes ópticas del problema planteado. En este sentido se llevó a cabo una observación minuciosa al diseño de las estrategias didácticas y de la estrategia de evaluación, aspectos que favorecen u obstaculizan el logro de los aprendizajes esperados.

CUARTO APARTADO. TRABAJO DE CAMPO.

4. **En el trabajo de Campo**, se describe: la hipótesis de acción, objetivos, metas, estrategias de intervención, metodología utilizada, recolección de datos, presentación del plan de trabajo que guio mi función como ATP (Asesor Técnico Pedagógico), además de los momentos en que se llevó a cabo la intervención. De forma sintética, se describen las estrategias de seguimiento utilizadas durante la

asesoría efectuada a los docentes en sus respectivos planteles, recabando la información que favoreció las conclusiones correspondientes.

QUINTO APARTADO. REFLEXIONANDO LAS ACCIONES LLEVADAS A CABO.

5. **Informe de la Investigación, punto de análisis y reflexión del trabajo efectuado.** En este último, apartado se abre un espacio para describir las reflexiones efectuadas, y hallazgos velados a lo largo de la investigación, se finaliza con las conclusiones del proyecto de intervención.

Además de tomarse en cuenta el análisis de las incidencias suscitadas durante el proceso de este trabajo, la información recolectada me permitió **apreciar la forma en como mi desempeño fue consolidando mi trabajo como ATP, como consecuencia del fortalecimiento de mis competencias profesionales.**

PRIMER APARTADO.
MARCO NORMATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA. (CONTEXTOS
PROBLEMATIZADORES)

1. Panorama Internacional.

La política internacional del mundo globalizado exige al campo educativo, que este se encargue de desarrollar habilidades y competencias en él individuo para que se pueda integrar al mercado productivo, esto es, ya no atender la cantidad de conocimientos con los que egresa de una escuela, si no la manera en como los aplica en el mundo real.

En la obra “miedo líquido”, según Bauman, Zygmunt (2008) se establece que la globalización genera una red de interdependencia humana, donde todo lo que se realice afecta a todos y de igual manera lo que nosotros desarrollemos tendrá el mismo efecto en los demás, construyendo de esta manera un estado de vulnerabilidad.

Un rasgo que los países desarrollados a nivel económico le han requerido a América Latina, es el mejoramiento de sus sistemas educativos nacionales, con un enfoque pedagógico que permita un aprendizaje coherente a las demandas comerciales y que además favorezca el cumplimiento de los propósitos educativos, tanto del plan de estudios 2011 como del modelo educativo 2017; esto consiste en ayudar al desarrollo integral del alumno con el fin de formarlo como ciudadano mundial. Dicho lo anterior la autoridad internacional ha diseñado instrumentos cuantificables, en el seno de sus universidades de prestigio, para comprobar el rendimiento de estas disposiciones políticas.

La variedad de exámenes que se han aplicado en nuestro país, han permitido que el banco mundial, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y algunos otros organismos internacionales, comprueben, con el análisis de estos resultados, el grado de avance educativo de sus propuestas, creando un comparativo desigual entre las naciones fuertes, económicamente hablando, con aquellas que están en vías de desarrollo.

Por la dinámica internacional expuesta en párrafos anteriores, se crearon instituciones para la evaluación educativa en toda América latina y al menos en nuestro país se

provocó una movilización muy precipitada en torno a los sistemas evaluativos que se establecieron. Este tipo de acciones, desde su inicio y hasta la actualidad han permitido, que se generen estrategias estandarizadas, aplicadas a cualquier tipo de contexto de los centros educativos escolares públicos, con la meta de verificar el logro de los planteamientos, que desde su origen, se estipularon en los propósitos educativos del nivel de secundaria (aconsejados por el organismo internacional), último tramo de la educación básica.

Los resultados que se han obtenido, en la aplicación de exámenes como: el de PISA, PLANEA, EXCALLE, nos han proporcionado información parcial de la situación educativa en los países latino americanos, pero ha justificado la intervención de políticas internacionales, que afectan de manera directa a las políticas nacionales, presionando con dichos resultados los cambios laborales, sociales y económicos en países como el nuestro.

El análisis comparativo entre países, que partió de los resultados obtenidos en la aplicación de exámenes estandarizados como el de PISA, enfocaron la atención de la sociedad hacia la responsabilidad de los docentes, al menos así lo presentaron los diversos medios de comunicación televisiva (medio por el cual, la mayoría de la población se informa y se entretiene). La relación que estos medios hicieron ante los pésimos resultados obtenidos, lo justificaron con las acciones poco profesionales (punto de vista del comunicador como Carlos Loret de Mola), que los docentes llevan a cabo en las aulas.

Las autoridades educativas revisaron los programas educativos, el enfoque pedagógico, el marco legal que sustenta el trabajo escolar y las recomendaciones hechas por los organismos internacionales; la respuesta como parte de la política de estado fue la llamada reforma educativa, que pretendió atender las prioridades que en materia de educación se propusieron e injertaron en el artículo 3° constitucional el argumento de la educación de calidad. Posteriormente se volvió a reformar la educación básica, implementando el modelo educativo, que no prosperó ni un ciclo escolar.

En el acuerdo de cooperación México - OCDE, para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas (2010), dice que México, como miembro de este organismo internacional debe

fortalecer su sistema educativo, optimizando la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar, con el fin de mejorar los resultados de los alumnos de educación básica, desarrollando un marco comparativo de los sistemas escolares exitosos, donde se puedan rescatar los factores clave que se adaptan a la realidad de nuestro país.

En el documento de memorias del VIII foro de investigación educativa (2014), refiere que México a pesar de haber tenido avances en materia educativa, se sigue ubicando en los últimos lugares de evaluación del desempeño, la OCDE, bajo estos argumentos ofreció una visión generalizada de nuestra nación. Estas interpretaciones permitieron que el gobierno federal tomará decisiones, con las directrices impuestas, disfrazadas de recomendaciones hechas por este tipo de organismos y que se utilizan para definir las políticas públicas y las reformas educativas nacionales, estatales y locales. Texto revisado de la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional (CGFIE, 2015).

2. Panorama Nacional.

El avance en el desarrollo tecnológico ha provocado que a nivel mundial el uso de la computadora sea un recurso indispensable en todo campo laboral y en la escuela con mayor razón, por este motivo es que las competencias profesionales que se les valoran a los docentes en sus exámenes de permanencia incluyen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Concepciones como las TIC, sociedades de la información y del conocimiento, redes sociales y algunas más aparecen de manera frecuente en el ámbito magisterial, relacionando de manera directa este campo de acción con las prácticas docentes. La sociedad de la información privilegia el trabajo a distancia entre las personas, gracias al uso de los medios electrónicos que permiten acceder en segundos a diversos portales que contienen la información buscada, encontrando diferentes puntos de vista, así como variadas fuentes de consulta.

Un punto controversial es que si la sociedad del conocimiento favorece el trabajo de retroalimentación entre personas, el trabajo áulico permanece desarrollándose en espacios aislados e individualistas (interpretación de las observaciones hechas en el

aula), además de que el alumno en ese mundo atascado de información no ha aprendido a discriminar entre los datos que son relevantes de los que no lo son, por no darse a la tarea de analizar lo que investiga.

El fácil acceso a la información de cualquier especialidad por medios electrónicos, compromete al docente para que desarrolle sus habilidades digitales y pueda navegar en este mundo virtual en compañía de sus alumnos, trabajando los contenidos programáticos o bien investigando información del interés de los involucrados.

En la actualidad la evaluación de desempeño profesional, considera el uso de herramientas virtuales en las etapas de valoración que aplica el servicio profesional docente, los descriptores generales de desempeño de la etapa 3 -Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, específicamente en el nivel IV-, dice:

El docente muestra amplios conocimientos de las características y procesos de aprendizaje de los alumnos y del programa de estudios del currículo vigente. Tiene habilidades para organizar la intervención docente al relacionar los aprendizajes esperados con los propósitos educativos, con los enfoques didácticos de las asignaturas, el uso de los materiales educativos, Incluyendo las tecnologías de información y la comunicación, y con el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente. (Servicio Profesional Docente, Ciclo Escolar 2015-2016, p. 2)

En este punto vale la pena hacer los siguientes cuestionamientos, la brecha generacional en el uso de la computadora, ¿podría afectar a las personas que son de una generación anterior al uso masivo de los recursos digitales? Y si fuera así, ¿Por qué las autoridades no previeron, que la mayoría de profesores de generaciones anteriores, tenían problemas en el uso de estos instrumentos tecnológicos?, además ¿Por qué considerar que todas las etapas del examen de permanencia se efectuaran a través del uso de este medio electrónico y no considerar los apoyos de capacitación necesarios y oportunos?

Otro factor que ha impactado en el trabajo áulico, es el conocimiento superficial de las características de los programas de estudio vigentes (plan 2011 y modelo educativo 2017), un ejemplo es el enfoque pedagógico y sus características, las cuales no son atendidas por la mayoría de los profesores, que a pesar de haberlas revisado en las reuniones de consejo técnico escolar, no han podido integrarlas a su trabajo cotidiano, continuando con las prácticas que ya conocen y en las que se han apoyado a lo largo de sus años de servicio, situación que vuelve a afectar a la población de docentes, con mayor antigüedad.

Brockbank, Anne (2008), aludiendo a Platón opina que en la corriente tradicional (relacionadas con las prácticas al interior del aula), se debe mantener una dirigencia en las actividades que desarrolla un grupo, sobre aquellos que las ejecutan, inicia con el conocimiento de quién ve la realidad, sobre aquellos que solo ven sombras; tomando esta referencia se puede aludir al hecho de aquello que conoce el profesor de manera especializada, lo pueden reproducir sus “gobernados” de manera fraccionada, sin arriesgarse a caminar por senderos que aún desconoce y así mantener su gobernanza.

Otro factor considerable para ser tomado en cuenta, fue el diseño de la planeación argumentada, el cual fue solicitado previamente al examen de permanencia de los profesores participantes (cuando estaba vigente), como si este documento fuera de uso común de la población magisterial, además de ser una de las etapas de evaluación solicitada por el servicio profesional docente. Por algunas causas que se desconocen, este documento no fue revisado con anticipación, identificando los rasgos característicos de su bosquejo y de su aplicación, lo que hubiera favorecido un apoyo más en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

El profesor en su trayectoria laboral, seguía los programas que la autoridad educativa le entregaba, donde solo se repetían las actividades que se describían en ellos. El programa de estudio 2011, hace mención a una serie de sugerencias didácticas en los programas de estudio de diversas asignaturas; ya en el modelo educativo 2017, existen descriptores de la asignatura, de sus propósitos generales y por nivel educativo, del enfoque pedagógico, de los organizadores curriculares, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación, dosificación de los aprendizajes esperados, aprendizajes esperados por

grado y evolución curricular. La diferencia sustancial entre programas educativos, es que en el 2011, los profesores seguían estas sugerencias como instrucciones; para los programas del 2017, el docente le da una intención a sus actividades, apoyándose en su estrategia didáctica y en su estrategia de evaluación.

Con estos cambios educativos, las estrategias didácticas pretenden contextualizar la situación de aprendizaje de acuerdo a la comunidad en que se ubica el plantel, además de favorecer una articulación a toda la educación básica.

En comparación con los planes del 2011, que ofrecían una guía orientadora, donde a pesar de buscar la transversalidad entre asignaturas, se mantenía un trabajo individualizado entre áreas, con el modelo educativo 2017 se pretende fortalecer el trabajo colaborativo.

La sistematización de un diagnóstico, para conocer el entorno social, no era una práctica que llevara el profesor de forma organizada, si él llegaba a conocer la forma en cómo se encontraba el contexto en el que trabajaba era de manera empírica, por lo tanto la planeación argumentada era algo desconocido para todos los docentes que presentaron el examen de permanencia en su primer periodo de aplicación. El ejercicio en el diseño de su plan de trabajo, que correspondía a una de las etapas de esa evaluación, fue un obstáculo que la mayoría tuvo que vencer.

Uno de los cambios en materia educativa, que se le ha complicado a la población docente atender, es la cultura de la evaluación del sistema escolar mexicano, la cual se apoya en gran medida en sistemas de pruebas estandarizadas que consideran solo una parte de las habilidades de los alumnos, dejando de lado otros aspectos cualitativos que se trabajan en educación; exámenes como los de: IDANIS (Instrumento de Diagnóstico para Aspirantes de Nuevo Ingreso a Secundaria), que inició en los años noventa; el de COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior); Que se aplica a los alumnos que egresan de la secundaria para continuar con sus estudios a nivel medio superior; el programa PARE (que es un Programa para Abatir el Rezago Educativo), que se estableció en nuestra nación en solo cuatro estados; las pruebas EXCALLE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), los cuáles se

aplicaron para verificar los parámetros alcanzados en materia educativa; las pruebas de ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares), que fue un intento nacional para verificar el grado de avance en el rubro de educación de los planteles y el cual se aplicó en el año 2006.

Por dar atención a este tipo de pruebas, las escuelas empezaron a preparar a sus estudiantes para contestar este tipo de exámenes, dejando de lado el logro de los aprendizajes esperados, situación que vino a simular el nivel que alcanzaban los planteles, dentro de un series de parámetros estadísticos. A este tipo de prácticas se unió la permanencia de bajos resultados obtenidos, quedando en claro que esta no era la estrategia adecuada. Se empezaba a quedar atrás la práctica de la mecanización de saberes.

Citando otros ejemplos que permitieron una evaluación de tinte cuantitativo en materia de educación, en el año de 1996 se organizó el primer Estudio del Laboratorio Latino Americano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). En el año de 1995 se llevó a cabo el tercer Estudio Internacional de las Ciencias (TIMSS).

En el tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS), el análisis de resultados consistió en apreciar:

1. Cálculo del porcentaje de aciertos.
2. Comparaciones de medias a través de análisis de varianza.
3. Asociación de variables del logro académico y de contexto a través de sus correlaciones.

De este estudio se desprendió la siguiente información: los resultados obtenidos en el año 2000, son ligeramente mejores, que los obtenidos en el año de 1995; las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 2° son más altas que las obtenidas por estudiantes de 1°, ambos grados de nivel secundaria; en el comparativo internacional, el logro académico de los estudiantes de otros países fue mucho más alto que el de los alumnos de México (Backhoff, 2003).

Algunos aspectos importantes que se recuperaron de este estudio, fueron:

- En 1995 se evaluaron a estudiantes que cursaban del 3°, 4° de primaria y 1°, 2° de secundaria, donde nuestro país se retiró del estudio de manera inexplicable y se perdió de esta manera la retroalimentación que se hubiera podido obtener, para conocer las fortalezas y debilidades en nuestro sector educativo (cabría aquí la pregunta ¿Por qué?).
- En el año 2000, la SEP llevo a cabo un estudio similar, con instrumentos del TIMSS, pero solo de opción múltiple, donde los resultados nunca se dieron a conocer a la luz pública (¿habría intereses que cuidar?).
- Con el estudio evaluativo del TIMSS, se demostró que los puntajes nacionales están muy por debajo del promedio internacional, comparados con 40 países participantes, donde se consideró de igual manera, el aspecto socioeconómico del rendimiento escolar, donde la distribución de la riqueza es un fuerte rasgo que afecta los resultados educativos, de acuerdo a este estudio.

En México con la creación del INEE (Instituto Nacional de la Evaluación Educativa), se promovió también, la instauración del servicio profesional docente, organismo que se encargaba de ejecutar las actividades y acciones pertinentes en materia de evaluación del personal escolar y del progreso educativo del nivel de educación básica.

Con la creación del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), en el año 2002, se generó un mayor impulso en la formulación de diversas pruebas estandarizadas a nivel nacional, dando apoyo a las acciones de observación internacional que se dirigen hacia los resultados que presenta el sistema educativo mexicano.

Pruebas del tipo de EXCALLE, ENLACE, PISA, generaron las directrices que el INEE debía adoptar para favorecer un sistema de pruebas generalizadas, además de que se promovió un gran impulso, para que los exámenes nacionales e internacionales proporcionaran los fundamentos, que sirvieran de justificación para las decisiones tomadas en la implantación de diversas políticas educativas en México.

El INEE en su cruzada evaluativa, ha generado una serie de acciones que lejos de resolver problemas han generado angustia e inseguridad laboral entre los docentes. En una nota periodística del medio informativo REFORMA, con fecha del 16 de mayo del

2013, la presidenta del INEE afirma, que este organismo tiene la facultad de emitir directrices que contribuyan a mejorar la calidad educativa. Cuando se llevó a cabo la evaluación de la permanencia de los docentes de educación básica, se generó gran consternación en el gremio por ser un ataque a sus derechos laborales y una forma de robarles la seguridad en el trabajo que ya se habían ganado.

Los recursos que tanto ha prometido el estado, no han llegado a los planteles educativos y esa información no se toma como relevante en las declaraciones que se hacen a través de los medios de comunicación, pareciera que estos recursos no son importantes para el avance que se pretende en materia educativa, aunque se manifieste que se han otorgado a las escuelas, a través de los medios oficiales.

Después de tomar en cuenta diversos documentos que hablan sobre evaluación (acuerdo 696, principios pedagógicos del plan de estudios 2011 y del modelo educativo 2017, acuerdo 12/05/18, por ejemplo), la directriz que debió seguir la presidenta del INEE, en su momento, era llevar a cabo acciones que retroalimentaran el trabajo cotidiano magisterial, y ayudarle al profesor a transformar su práctica educativa, con el fin de mejorar su proceso de enseñanza, así como para asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

En la práctica cotidiana, con el sistema de evaluación impuesto por el servicio profesional docente, existieron dos ejercicios de evaluación distintos, uno en donde se evaluaba (y se sigue intentando evaluar), el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos y otro donde se valoraban las competencias profesionales del profesor, pero sin tomar en cuenta la relación que ambos seguimientos guardaban, por lo que se dejó de lado la intención de mejorar los procesos educativos en el interior del salón de clases, no concretándose el postulado de la calidad educativa.

Con la intención firme de darle celeridad a las acciones recomendadas por los sistemas monopólicos nacionales e internacionales, así como para coordinar a las autoridades políticas estatales y locales, se mantuvieron las gestiones correspondientes a esta primera evaluación, aún en contra de las deficiencias que se presentaban. En ese momento los cursos de capacitación que tanto manifestaba en su discurso el secretario

de educación, no llegaron en el momento oportuno, o bien se dispusieron de manera emergente.

Cuando muchos docentes ya habían participado en su etapa evaluativa y habían obtenido resultados de insuficiencia, la SEP y el Servicio Profesional Docente (SPD) implementaron cursos de capacitación vía internet, para fortalecer sus competencias profesionales en miras a presentar por segunda ocasión la etapa que hubieran reprobado.

Al establecer los cursos de apoyo al magisterio evaluado, estos se organizaron en línea, generando otro obstáculo más a los compañeros con mayor tiempo de servicio; la falta de competencias digitales los desanimaban y ya no cumplían con las actividades que les solicitaban en su capacitación, por lo que algunos de ellos decidieron mejor jubilarse.

Abriendo un espacio de análisis, considero oportuno hacer los siguientes cuestionamientos ¿Qué tan amplia es la brecha generacional, que no ha permitido al docente adaptarse a los cambios educativos y ha tenido que suplir sus limitaciones por medio de evadir nuevas orientaciones didácticas, hasta el grado de jubilarse?, o bien, ¿El equipo de apoyo y acompañamiento que tiene el docente no ha cumplido con su labor para asesorar adecuadamente el desarrollo del trabajo que tiene que efectuar el profesor?

Partiendo de los cuestionamientos anteriores, considero que las condiciones de los docentes que laboran en nivel secundaria, enfrentan problemáticas que según J.M. Esteve (1995) las interpreta de la siguiente manera: el cambio social ha venido a afectar el trabajo académico en las aulas, donde el docente asume la actitud de acatar los nuevos marcos normativos, dando poco significado a su quehacer cotidiano, y obteniendo como resultado una baja calidad educativa. En uno de los artículos de la revista española número 21, temas para la educación (2012), se afirma que la formación del profesor: “debe de estar dirigida fundamentalmente a dotar a los docentes de habilidades, que les permita realizar su labor educativa, con instrumentos útiles para enfrentarse a la realidad actual de la escuela.” (pp. 1-3).

La realidad es que los apoyos con que cuenta el profesor en su formación permanente, son muy pocos para utilizarlos en su trabajo áulico. ¿Qué parte de esta responsabilidad recaería en la figura del ATP?

2.1 El ATP (Asesor Técnico Pedagógico)

Para conocer cuál es el papel de ATP considero necesario describir las características más importantes de esta función. La Autoridad Educativa Federal, instituyó una figura de apoyo para los docentes a nivel nacional de educación básica, que se designó con el cargo de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), que concretando su función, es un agente de apoyo externo para el profesor, cuyo objetivo es ayudar en la mejora de la mediación pedagógica que lleva a cabo el compañero docente con sus grupos.

La función de un ATP es asesorar, acompañar y apoyar a los docentes en su práctica profesional, tal y como lo establece la dimensión tres del documento perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de asesor técnico pedagógico en educación básica, editado para la evaluación de desempeño al término del periodo de inducción, dentro del ciclo escolar 2017 - 2018.

En una de mis intervenciones como ATP, recuerdo que la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, generó algunas estrategias de atención para los profesores que obtuvieron un resultado de insuficiente en la primera evaluación de permanencia, en el nivel de secundaria. La autoridad de nuestro sector se apoyó en las funciones que debe efectuar un ATP, por lo que aquellos ATP que tenían asignados en cada área de operación y gestión (norte, sur, oriente y poniente); sin dar tiempo para formular una estrategia de actuación, se enviaron a trabajar con los docentes que en ese momento lo requerían. En este trabajo encomendado, **me percaté que mi experiencia como ATP era muy limitada y conforme fui trabajando en el puesto me fui dando cuenta de mi función y su propósito, así como también fui mejorando mis competencias profesionales.**

Es importante considerar que la formación, tal y como la define Ferry, Gilles (1990) “es un trabajo en sí mismo” (p. 43), la cual se favorece a través de las mediaciones correspondientes que hace el docente con sus estudiantes. El ejercicio del profesor desde

hace muchos años se ha dirigido a la adquisición de conocimientos, así como a la presentación de cursos.

La formación del profesor se divide en dos, la formación inicial que recibe el docente en su carrera profesional, y la formación permanente que le ayuda a adaptarse a su entorno laboral, por medio de cursos que diversas instituciones educativas le ofrecen, las relaciones sociales que establece con sus compañeros o bien el marco normativo que regula su actuar en el entorno en el que se desenvuelve. La verdad es que al igual que el docente, el ATP aprende a través de lo que va entendiendo en su práctica.

A través del marco normativo que se ha generado a nivel internacional y ha establecido las directrices a nivel nacional, para presentar el nuevo modelo educativo 2017, el ATP no ha logrado cumplir con la responsabilidad de generar un cambio en las escuelas que tiene asignadas, motivos que será necesario identificar, para entender el impedimento de lograr la mejora en los resultados académicos de los planteles atendidos. ¿Acaso el mismo ATP en su función está reproduciendo prácticas a través de la designación de acciones que le marca la autoridad, sin tener una intención clara de cómo ayudar a su compañero profesor?

2.2 Sector de Secundarias Técnicas.

La formación de los docentes que componen la plantilla magisterial del sector de secundarias técnicas, tienen una característica distintiva de los otros sectores de igual nivel, debido a que la mayoría son egresados de diferentes instituciones educativas que no son escuelas normalistas -caso muy parecido al que hace alusión Ferry, cuando habla de la creación de los I.P.E.S. (Institución Pública de Educación Superior) en 1957-; el describe, por ejemplo, sobre los casos de ingenieros que cubren asignaturas como tecnología, ciencias, matemáticas; en el caso de los profesores que son responsables de las materias de formación cívica y ética o historia, ostentan la carrera de licenciatura en derecho o en ciencias políticas, en su mayoría.

En nuestro sector existen algunos compañeros que son profesionistas de otras carreras, donde una de sus debilidades recae en la falta de herramientas pedagógicas. Esta área de oportunidad, al no verse fortalecida es una limitante que no les ayuda a afrontar las

incidencias que les ocurren al trabajar con sus grupos. Con respecto a este aspecto Ferry, Guilles (1990) opina que: "...a causa de este sistema cerrado sobre sí mismo, los enseñantes han participado relativamente poco en esta gran celebración formativa." (p. 46). Esta situación limita, en buena medida, el desempeño en su trabajo al interior del aula, por ignorar concepciones propias de la labor que efectúan y que les podrían ayudar a interpretar de manera adecuada los cambios educativos que se están gestando en México.

Para poder explicar los diferentes tipos de profesor que existen en las escuelas, es necesario atender la manera en cómo se conciben sus acepciones.

En el video: "la evolución de los roles en los procesos de aprendizaje". Los estilos de enseñanza del profesor se clasifican de acuerdo a la manera en cómo trabaja al interior del aula, por lo que tenemos que:

1. El **instructor** es aquel que da explicaciones conceptuales de manera estandarizada de los temas que aborda.
2. El **maestro** además de dar explicaciones, profundiza en ellas y rescata los conocimientos previos de sus alumnos.
3. El **docente** aplica explicaciones, profundiza en ellas, rescata los conocimientos previos y además ejecuta demostraciones.
4. El **educador** maneja las técnicas de los anteriores y además provoca en sus alumnos la recuperación del conocimiento.
5. La última clasificación del profesor es el **mediador**, el cual aplica las técnicas de los cuatro actores anteriores, solo que este provoca la utilización del conocimiento en el contexto del estudiante. [Archivo de video (2017): la evolución de los roles en los procesos de enseñanza. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=CyCZ3hW_m-l]

Los estilos del enseñante, se podrían mirar como fases evolutivas que tiene que desarrollar el profesor para poder convertirse en mediador, tal y como lo indican los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 y del modelo educativo del 2017. Esta

transición no se podría favorecer a corto plazo por la falta de herramientas pedagógicas de algunos compañeros docentes.

Ferry Guilles (1990) menciona en su obra “el trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica”, que ante los requerimientos contextuales se deben redefinir los objetivos de la formación, articulando la formación inicial con la formación permanente del profesor; situación que en nuestro gremio ha intentado ser atendida por el INEE y el Servicio Profesional Docente (SPD), organizando cursos en línea con tiempos muy cerrados. El impacto esperado no se ha alcanzado y a través de una exploración directa en las escuelas de nuestra área operativa, se pudo comprobar que la mayor parte de la población no logro alcanzar los objetivos planteados.

En el sector de secundarias técnicas, algunos factores que afectaron la impartición de cursos presenciales para el fortalecimiento de las competencias de los compañeros, fueron:

1. La falta de organización para atender a una población bastante numerosa de compañeros.
2. La difusión de los cursos se hizo de manera apresurada.
3. Los horarios establecidos eran en contra turno o sabatinos, por lo que no favorecía a los profesores que tenían otro trabajo.
4. Algunos ponentes que trabajarían la información de los cursos fueron avisados el mismo día en que iniciaba esa actividad.
5. Los cursos organizados a distancia, tuvieron poca afluencia de profesores con bastantes años de servicio.

Por otro lado la deformación permanente del profesor de secundaria, se fortalece a través del intercambio de apreciaciones, creencias y juicios personales, que socializa con sus compañeros, en esta retroalimentación informal se generan prácticas con conceptualizaciones erróneas, sin fundamento.

Si él profesor se enfocara en sus áreas de oportunidad, podría diseñar su propio trayecto de auto formación o modificar su manera de efectuar el trabajo al interior del aula, canalizando sus esfuerzos en atender aquellos rasgos que ya identifico necesita

fortalecer. En una de las cinco dimensiones del documento titulado “perfiles, parámetros e indicadores de la función docente”, se toma en cuenta las necesidades de capacitación de los profesores, siendo parte de su responsabilidad, la mejora continua de su desempeño.

Algunos docentes del sector de secundarias técnicas, en su etapa de estudiantes aprendieron del discurso de su mentor, encargado de instruir el conjunto de contenidos de un programa, hoy ya como profesores, repiten la misma forma mecánica de trabajo que sus maestros aplicaron, cuando es así, ¿cómo este docente podrá generar alguna intención diferente en su trabajo cotidiano, para desarrollar los aprendizajes esperados descritos en sus programas de estudio?

Dewey, citado por Brockbank (2008), veía en todos los seres humanos esa capacidad de aprender a través de la experiencia, y si está fue transmitida a través de una instrumentación mecánica, entonces la experiencia grabada en el alumno es a través de sistemas seguros y repetidores de una manera de ejecutar determinadas acciones.

Con el enfoque pedagógico constructivista, descrito en los programas curriculares de educación básica del nivel secundaria del plan de estudios 2011; así como el enfoque humanista del modelo educativo 2017, colocan como actor principal al alumno en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, a fin de organizar el trabajo académico en torno al fortalecimiento de sus competencias y habilidades. De igual manera las descripciones del desarrollo integral de los estudiantes, se describen en diversos documentos normativos que se han elaborado de manera conjunta a la reforma, y que además integran las propuestas internacionales recomendadas por los miembros de la OCDE en materia educativa. Estos factores a pesar de haber sido difundidos en nuestro sector, han sido poco considerados por los compañeros docentes en su trabajo áulico.

Los acuerdos secretariales como el 696 y el 12/05/18, en materia de evaluación; el plan y programas de estudio del 2011, vigente hasta el ciclo escolar 2019-2020 en el tercer grado del nivel de secundaria; los aprendizajes clave del modelo educativo 2017; las reformas al artículo 3° constitucional y demás bibliografía normativa, establecen el

paradigma que guiara las acciones del profesor; donde el marco normativo puede generar conflicto en las concepciones aprendidas durante la formación inicial del docente, que por cumplir con sus obligaciones pueden desarrollar una actividad pedagógica de simulación o de práctica tradicional, entendiendo a la enseñanza tradicional como una serie de técnicas que intentan dominar todos los acontecimientos que se presentan en un determinado medio (Salas Torres, 2010), esto podría reforzar lo que describe F. Imbernón (1989) “Durante mucho tiempo la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar, a los futuros profesores, los conocimientos, generales y específicos, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para desarrollar posteriormente una buena tarea profesional“(p. 488).

La formación permanente, opina Imbernón (1989), debe atender al “...análisis, la investigación, la reflexión, y al intervención en la práctica pedagógica...” (p. 488). Razón que tendría que observarse con detenimiento, por no coincidir con la realidad que se vive en las aulas. La mayoría de docentes cumplen con su horario de trabajo desarrollando estrategias didácticas que atienden al programa curricular de una forma mecánica, con la reproducción de tareas ya gastadas y en ocasiones aburridas para él alumno.

Un aspecto que se considera actualmente, es que el marco normativo establece la disciplina deseable en las escuelas, factor que favorece la acción de la enseñanza. Juan Amos Comenio considero a la disciplina como el apoyo para la organización de métodos que fortalecían la acción educativa. Ya en el siglo XIX, Herbart, consideró que el proceso de instrucción para transmitir conocimientos, era más eficaz cuando se aplicaban de acuerdo a una organización de pasos formales, todo partiendo de la relación armónica con el medio en que se desenvolvía la actividad. (Souto, 1997)

Los pasos formales a los que se refiere el párrafo anterior, pueden ser un factor significativo para poder explicar esas clases mecánicas que el profesor reproduce con la intención de solo transmitir conocimientos carentes de ser vivenciados, y generando poca reflexión en sus grupos, limitando su tarea como mediador. Este desenvolvimiento que muestra generalmente el docente, se puede relacionar con el estilo de enseñanza de un instructor, clasificación descrita anteriormente en este mismo trabajo.

En las reuniones del CTE, la información presentada por los directivos, tanto en gráficas, tablas y análisis cuantificables, dirigen la atención a datos estandarizados, donde poco espacio se permite al ejercicio reflexivo del colectivo, las posibles propuestas de solución que expresan los presentes giran en torno a las pláticas que pueden entablar con los padres de familia o al seguimiento (del que no se presenta un registro adecuado y/o conclusión aceptable), de aquellos casos de indisciplina y bajo aprovechamiento, donde se aprecia que el docente se mira así mismo como parte ajena al problema que enfrenta en las aulas de trabajo. Sin dar respuesta a las necesidades de su contexto, el informe de trabajo de su ruta de mejora del CTE, mantiene vigentes las mismas problemáticas de años pasados a los que no se les ha dado respuesta (información que se presentará en el apartado dos).

Por ser un ente social, el alumno va fortaleciendo su aprendizaje a través del medio en donde se desenvuelve, por ese motivo, el docente debe tener en cuenta la información que le ofrece el contexto educativo. Tal y como lo aprecia Sánchez Barajas (20016), el contexto educativo se compone de tres ámbitos que son: el medio escolar, el medio familiar y el medio social.

1. En el medio escolar se atienden las características del inmueble, la plantilla de profesores que se encuentran adscritos a la escuela, la manera de organización escolar establecida, la cantidad de alumnos inscritos por grupo, así como su total por grado, y los servicios con que cuenta el plantel.
2. En el medio familiar se atiende la información relacionada con su composición, la dinámica en sus relaciones, el nivel socioeconómico que ostentan, la escolaridad de los padres, las costumbres y tradiciones que guardan las familias.
3. Por último el medio social nos provee de información acerca de la composición de la estructura social donde vive el alumno, la dinámica económica que se desarrolla, la forma de gobierno, el ambiente natural circundante y las tradiciones culturales que se reproducen en la comunidad.

Cuando la información del contexto se desconoce, las prácticas que se efectúan en el aula, son técnicas de trabajo ajenas a la realidad del estudiante, en relación con el mismo factor, cuando los CTE, omiten la información que puede ayudar al colectivo a diseñar

una ruta de mejora que impacte en la comunidad escolar, los acuerdos que se establezcan, describirán acciones que no generarán ningún cambio de fondo en los resultados del plantel, así como tampoco atenderán a las problemáticas básicas.

La responsabilidad en el seguimiento de las acciones propuestas para atender a cada prioridad de la ruta de mejora, recae en diversos actores de la gestión escolar, que va desde los directivos hasta los profesores del plantel. Por lo regular estas acciones no se cumplen, porque se efectúan de manera parcial, o bien no se llevan a la práctica por existir muchas dudas en su operatividad, en consecuencia los datos que se presentan posteriormente, se apoyan en reportes con interpretaciones erróneas, de supuestos del observador o de entregas que cumplen administrativamente con lo solicitado por la autoridad educativa, pero no tienen nada que ver con la realidad que viven en su comunidad escolar. Este mismo hecho se refleja entonces en las actividades que se desarrollan en el salón de clases.

Retomando el caso del profesor en su formación permanente, cuando este no se enfoca en sus necesidades de atención, poco avance obtendrá en su desempeño profesional, tal y como lo propone Francisco Imbernón en el artículo “la formación inicial y la formación permanente del profesorado, dos etapas de un mismo proceso”.

El profesor al no considerar los componentes científico, psicopedagógico, cultural y experimental en los que desenvuelve su práctica, se limitará a reproducir las mismas secuencias didácticas año tras año, generando un desempeño del tipo instruccional, lo cual puede afectar el interés de sus estudiantes, cumpliendo solo con las tareas encomendadas para acreditar la asignatura.

Sí el plan de estudios 2011 y el modelo educativo 2017, que coincidieron en su aplicación en los ciclos escolares 2018-2019 y 2019 – 2020, establecen la profesionalización de la función docente, el ATP puede verificar este desempeño profesional, en el diseño y aplicación de su planificación didáctica, así como en la generación de ambientes idóneos para el aprendizaje.

Las directrices que se describen en el plan de estudios 2011, como en los aprendizajes clave del nuevo modelo educativo, se pueden apreciar una serie de argumentos que

guardan la intención de lograr los aprendizajes esperados y las competencias del nivel educativo de secundaria, por lo que no deben tomarse como instrucciones que deben seguirse al pie de la letra (tal y como lo hace el docente en la actualidad), por el contrario, podría considerarlas como un medio para llegar a un espacio reflexivo que favorecería la mediación adecuada, que ha de efectuar el profesor con sus estudiantes.

Cuando el docente interpreta su mundo áulico, se apoya de manera sustancial en su paradigma de pensamiento, el cual conduce su actuar y su forma de mediación al interior del salón de clases, M. Àngels Marsellés Vidal (2003) en su tesis doctoral lo expresa de la siguiente manera:

...el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional y son los pensamientos del profesor los que guían y orientan su conducta (Clark y Yínguer, 1979; Shavelson y Stern, 1983) ..., [Para Díaz Frida (2002)] El profesor es mediador entre el alumno y la cultura través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. (p. 3)

Los docentes guían a sus grupos a través de las estrategias que fueron asimiladas por ellos, con un enfoque laboral del cual aprendieron y que en la mayoría de casos se asentaba en el proceso - producto de una manera unidireccional. Monereo (1999) considera que la habilidad en el desempeño de una tarea, se logra por la capacidad propia del individuo apoyada en la aplicación de un procedimiento; definiendo al procedimiento como un número de pasos que se elaboran en orden para lograr la realización de una meta.

Tenti (1988), en su obra "el arte del buen maestro", argumenta que el profesor a través de la historia, ha sido integrado a su campo laboral a través de la inculcación de verdades estandarizadas, generando en él, un cúmulo de atributos que lo define como profesional de este campo, induciendo de algún modo el modelo a seguir por todos aquellos interesados en integrarse al gremio magisterial.

En la actualidad los modelos de formación docente necesitan adaptarse a los cambios sociales que se gestan en las nuevas generaciones de alumnos, solicitando del profesor un estereotipo muy diferente de cómo fue preparado en décadas pasadas. Las autoridades por su parte le exigen al magisterio ciertas cualidades con las que no fue formado, pero al haber difundido la imagen del modelo docente que se necesita, se justifican los errores educativos en la forma en cómo trabaja sus clases el profesor, así los resultados deficientes obtenidos, ya tienen un culpable directo.

La especialización en el ramo de la docencia, ha sido un factor de atención para las autoridades educativas, donde los programas que ofrecen para capacitar, titularse o gestionar estudios de posgrado, le dan la oportunidad al profesor para fortalecer sus competencias profesionales, dando cumplimiento a las exigencias de la sociedad; en este rasgo sería importante revisar la conveniencia de la creación de la imagen del nuevo docente o bien el desarrollo óptimo de sus funciones, donde exista una correlación con el logro de los propósitos del plan de estudio vigente.

El profesor de educación secundaria, tal y como lo describe Morales Mariela (2011), ha aprendido a obedecer “en la medida en que debe acomodarse a un programa que no ha elaborado” (p. 81), acatando órdenes y actuando de manera mecánica. Al entregar documentos como planeaciones, exámenes de diagnóstico con sus resultados, participar en reuniones de consejo técnico escolar, cumple con el requisito que, sin reflexionar sobre la labor desarrollada, se interesa por cumplir con la entrega de lo que se le solicita y no repara en revisar los resultados y los procesos para la mejora de su práctica.

Si la práctica en el aula, se sigue ejecutando a través de acciones tradicionales, con modelos ya pasados, en principio de cuentas el alumno tomaría a la escuela como un centro de certificación de estudios mediante su estancia por un tiempo determinado y descalificaría el trabajo del profesor, brindándole poca credibilidad a su función, como ha venido ocurriendo en algunos planteles que he visitado. Este aspecto se puede apreciar en la cita siguiente:

...la condición del profesorado se ha desvalorizado y ha descendido la calidad de la educación...,...supone el final de un viejo monopolio, el de la

enseñanza, debido al acelerado progreso científico y tecnológico; <<los servicios de información y los grandes medios de comunicación, sobre todo, han irrumpido en la vida cotidiana y han privado a los profesores de su condición de único depositarios del saber>>. (Imbernón, 2002, p.148)

La evaluación, como un medio por el cual, el docente se vale para ejercer el control disciplinario de los alumnos, le da cierta seguridad y estabilidad de mando en sus grupos, con las reformas en materia educativa, por medio de diversos acuerdos, se limita al profesor en este tipo de conducción, colocándolo en una situación muy riesgosa y vulnerable.

3. Panorama Local.

De lo descrito hasta este punto sería importante detenernos a pensar, ¿Qué relación se puede establecer entre el contexto internacional, nacional, y local, que tenga que ver con la función del ATP? Debido a este cuestionamiento, creo necesario observar de manera retrospectiva el contexto escolar de las secundarias técnicas con las que de manera directa he trabajado y haciendo uso de algunas ideas hipotéticas, poder identificar las circunstancias que han obstaculizado el logro de los aprendizajes esperados.

Recordando mi experiencia como profesor y la labor que efectuaba, me es difícil no llevarla a un punto de comparación con el desempeño de las funciones que en la actualidad llevo a cabo como ATP. Recuerdo que mi desenvolvimiento como docente, en el trabajo áulico, lo enfocaba a las actividades que tenía que desarrollar con el grupo, brindando poca atención a la verificación en el logro de los aprendizajes esperados y a pesar que en las reuniones de academia, que posteriormente se modificaron a las reuniones de CTE, era un tema que se trataba de manera recurrente, ya en la práctica lo dejaba en segundo término.

La función docente, en mi última etapa como profesor, la desempeñe en la asignatura tecnológica de diseño de circuitos eléctricos, en la EST. (Escuela Secundaria Técnica) número 62 ubicada en la delegación Azcapotzalco.

Mi percepción del trabajo como docente, ahora me doy cuenta, se limitaba a un trabajo áulico individualista y aislado, por lo que al contexto circundante no le prestaba mucha importancia, y como resultado el diseño de mis estrategias didácticas estaban muy alejadas de la realidad de mis alumnos.

Viene a mi memoria un suceso que ocurrió al momento de estar trabajando en el laboratorio tecnológico, observe que los alumnos estaban trabajando la práctica que les había instruido que efectuaran, todos trabajaron de acuerdo a las indicaciones que yo les había explicado, cumplieron en la entrega y registre la calificación, que a mi juicio, cada uno se merecía, cuando aplique el examen de los conceptos que tenían relación con esa actividad, los resultados obtenidos fueron pésimos, por lo que me di cuenta de manera directa, que los aprendizajes esperados no se habían logrado.

Al difundirse la convocatoria para la promoción de ATP con carácter temporal participé en la gestión, fui aceptado y adscrito al área 4 sur de operación y gestión del sector de Secundarias Técnicas. Ya instalado en este puesto, pude experimentar, que se abría ante mí un amplio campo de observación, en comparación de cuando era docente.

Conforme paso el tiempo me di cuenta de la importancia que tiene la información que revisaba al llevar a cabo mi función, así como los medios e instrumentos que utilice en la primeras visitas a escuela en donde efectué mis observaciones, y a pesar de que aún no tenía clara la manera de cómo interpretar esos datos, **poco a poco fui acumulando experiencia y conocimientos**, algunos relacionados con la intención didáctica que favorece el profesor en el logro de las competencias de sus alumnos, y otros en el desarrollo de mis competencias profesionales.

De las primeras actividades encomendadas por la autoridad del área 4 sur, fue efectuar un comparativo sobre el aprovechamiento escolar y el porcentaje de reprobación que se presentaba en los planteles de la zona de jurisdicción, los inspectores nos explicaron que estas dos condiciones tenían relación directa con el logro de los aprendizajes esperados, los cuales se describían en los programas de las asignaturas que componían el mapa curricular del nivel de secundaria.

Por otro lado, en la ruta de mejora se atendía el abandono y rezago escolar, así como la mejora de los aprendizajes, prioridades relacionadas con el porcentaje de reprobación. Estos rubros afectaban de manera directa los resultados académicos obtenidos en el salón de clases, por lo que la autoridad educativa consideró, eran focos de atención en las escuelas, que al ser atendidas podían favorecer la concreción de sus metas educativas; ya en la observación directa como ATP, se tendría que comprobar si estas afirmaciones descansaban en la realidad de los planteles.

Durante el ingreso de profesores noveles a las escuelas del área 4 sur, se eligieron a los ATP para atender a esta población de docentes, con la intención de inducirlos a las actividades propias de su función, fortaleciendo su desenvolvimiento en el salón de clases, así como la manera de generar un ambiente de aprendizaje favorable para sus alumnos. Esta fue la segunda acción que trabajé en el área 4, donde enfoqué mi observación en el trabajo docente y su intencionalidad.

Por las promociones hacia cargos directivos, se generaron diversos movimientos en las escuelas secundarias técnicas, razón por la cual se gestionó mi salida del área 4 sur y me asignaron a la EST (Escuela Secundaria Técnica) 4 "Celia Balcarcel", como coordinador de asignaturas tecnológicas. En este puesto identifiqué algunas problemáticas que ya había experimentado como profesor, solo que ahora tuve la oportunidad de observarlas y atenderlas desde un puesto de gestión, fortaleciendo así mis conocimientos normativos.

El índice de reprobación y la indisciplina al interior del aula, eran un hecho constante en la EST 4, que atrapaba la atención de profesores y directivos del plantel; en cada reunión daban poca atención a la mediación del docente, pero si argumentaban la culpabilidad de estas incidencias, haciendo responsables a los alumnos por su desinterés y a los padres de familia por su falta de apoyo a las actividades académicas de sus hijos.

Después del año 2015, en que me desempeñé como coordinador de asignaturas tecnológicas, volví a ser reasignado en el puesto de ATP (Asesor Técnico Pedagógico), pero esta vez fui adscrito al área 1 Poniente de operación y gestión, volviendo al ejercicio de mi función, ahora pude conocer:

1. Dinámicas escolares con características muy diferentes y con otras muy similares, en escuelas de la misma zona.
2. Otras responsabilidades de la función de ATP, que yo no había efectuado y en las cuales aprendí sobre la marcha.
3. Mayor acceso a la información de los planteles del área, donde puede llevar a cabo un análisis más profundo de diversos datos cuantificables, por ejemplo los resultados del examen de PLANEA o COMIPEMS, además de las estadísticas de aprovechamiento escolar de cada plantel.
4. La similitud y diferencia, entre las problemáticas de las escuelas que visitaba.
5. La atención de las escuelas, ofreciendo una asesoría de carácter instruccional, que me percaté, al trabajar sobre la mejora de los resultados de la prueba PLANEA.
6. En los CTE, aprecie la forma en como los colectivos docentes abordaban las prioridades de mejora de los aprendizajes, así como del abandono y rezago escolar, sin contar con un plan de trabajo que se apoyará en el contexto, ni con un seguimiento adecuado que les permitiera verificar sus avances; como resultado los acuerdos que se establecían, se quedaban como un listado de buenas intenciones.
7. Los profesores aplicaban una evaluación sumativa, sin tomar en cuenta el carácter formativo de esta estrategia, dejando a un lado la información que favorecería la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje,
8. Los bajos niveles obtenidos en los campos formativos de lenguaje y comunicación, como también de matemáticas, ejes vertebradores de la educación básica (registrados en la prueba PLANEA), lo cual propicio, la atención de los directivos a fortalecer con prácticas mecánicas en las asignaturas de español y matemáticas, repasos o solución de ejercicios constantes, sin atender al desarrollo de habilidades del pensamiento.
9. La importancia que la autoridad educativa federal le concedía a la figura de ATP, creando el SATE como apoyo a los diferentes niveles de la educación básica. En este documento se especificaba de manera oficial, la función del ATP, como asesor externo de apoyo a los planteles.

10. Las competencias profesionales que se describían en el documento de perfiles, parámetros e indicadores de la función del Asesor Técnico Pedagógico, documento que me permitió empezar a entender la función que debería desempeñar.

En el campo de competencias profesionales como ATP, fue necesario que recordará algunas concepciones que manejaba en mi etapa de docente, las cuales describían algunas fortalezas que los profesores debíamos de tomar en cuenta, esto lo hice con la intención de partir de algún conocimiento previo para poder llevar a cabo la función en mis primeras intervenciones con mis compañeros.

De esa recuperación que tuve que llevar a cabo cuando era docente, retome el acuerdo 593 (derogado al entrar en funciones el nuevo modelo educativo y el componente de autonomía curricular), donde rescate los siguientes puntos que me apoyaron en entender la interacción entre alumno- aprendizaje-profesor:

- El tipo de competencias básicas que se deben favorecer en los alumnos, el docente las debe plantear desde el diseño de sus estrategias de enseñanza y de la generación de ambientes de aprendizaje adecuados.
- El rol que asume el profesor debe ser de facilitador y la responsabilidad que adquiere el alumno, será en su propio aprendizaje, cambiando de esta manera el trabajo tradicional (transmisor y receptor de conocimientos), que se había llevado a cabo al interior del salón de clases.
- La metodología propuesta de proyectos y análisis sistémico, tiene la finalidad de favorecer el logro del perfil de egreso del alumno de educación básica en el nivel de secundaria, así como los aprendizajes esperados de cada bloque programático.
- Las fortalezas que promueve el trabajo colaborativo y de investigación en el logro de los esquemas cognoscitivos de los alumnos, lo argumenta Hernández Rojas (2012) en la siguiente afirmación: "...Los artefactos que la cultura proporciona, y las prácticas sociales y culturales en las que participa el sujeto desde que nace, son aspectos centrales que influyen en forma decisiva sobre el curso de su desarrollo cultural" (p. 22).

De los cuatro puntos anteriores y comparándolos con las características de algunos programas de estudios de diversas asignaturas, se aprecia la similitud que guardan entre ellos, razón que me orillo a diseñar algunos instrumentos que constatarán la presencia de estos rasgos en la práctica pedagógica de los profesores que tendría que visitar (inicie una forma estandarizada de observar rasgos comunes).

Ya como ATP, pude percatarme que existen acciones que uno plantea, pero para poderse aplicar, dependen de la aprobación de nuestras autoridades del área, si estas propuestas no son autorizadas por la responsable, no se procede a su ejecución. En este sentido, la gestión escolar, citando Navarro Rodríguez (2012) a Pozner (2012), la define como: “[...el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en/con/ y para la comunidad educativa”. (P.31),

Al retomar las características de la sociedad industrial que expone María Teresa Lepeley (2018), la forma en cómo nos coordinan nuestras autoridades tiene mucho que ver con la organización de estructura jerárquica –piramidal, el liderazgo autoritario, la comunicación vertical y las ordenes de dirección.

Otro punto que creo necesario recuperar durante mi experiencia en el área 1, es que durante las visitas que se efectuaron a los planteles, las prácticas de evaluación del profesorado muestran que:

1. Las prácticas evaluativas descansan en la forma cuantitativa más que en la cualitativa (calificación de productos).
2. La secuencia didáctica no se describe como un proceso, por lo que no hay un seguimiento adecuado de este, tomando solo en cuenta la entrega de trabajos terminados como el punto medular de las calificaciones para los alumnos (evaluación sumativa), por lo que desatiende el nivel cognitivo en que se encuentran cada uno de sus estudiantes.
3. El marco normativo de evaluación, que se establecía en los acuerdos 696 y posteriormente en el 12/05/18, describía que el acto de evaluar se llevaría a cabo de manera cualitativa, donde se proponía la existencia de un espacio reflexivo que

favoreciera la transformación de actividades didácticas y / o de ambientes de aprendizaje, de acuerdo al avance o retroceso del aprendizaje de los alumnos. Este hecho, hasta la actualidad, es poco comprendido por el profesor, reduciendo su práctica evaluativa a la solicitud de tareas y trabajos que le permitan acreditar su asignatura.

4. Los instrumentos de seguimiento siguen siendo en su mayoría el examen, cuestionarios y en pocos casos las escalas estimativas, los intentos sobre el diseño de otros instrumentos aún son fallidos.
5. Se mal entiende la modalidad de la autoevaluación y de la coevaluación, llevando a cabo prácticas muy dirigidas por el profesor, que no le son a los docentes muy significativas en su evaluación continua, ni fomentan la participación consiente de sus estudiantes, falta concretar una cultura de la evaluación.
6. No se registran en la evaluación continua, los cambios significativos que presentan los alumnos durante su proceso de aprendizaje, al transcurrir el tiempo de trabajo, solo se aprecia la conducta del cumplimiento de la actividad impuesta.
7. La evaluación diagnóstica, pocas veces identifica las problemáticas que los alumnos presentan en su aprendizaje, el nivel en el que se encuentran y las estrategias de apoyo necesarias para su atención. En la mayoría del colectivo docente, los datos obtenidos en esta exploración, no son tomados en cuenta para diseñar su planificación didáctica.

Las competencias profesionales del docente actual, descritas en los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 y del modelo educativo 2017, solicitan del sector magisterial una labor reflexiva y consiente de su papel, como facilitador de saberes, integrador de una actividad evaluativa con carácter formativa, donde las acciones no pueden ser atendidas de manera unidireccional. En caso contrario pareciera que el profesor quisiera moldear al alumno a una imagen idealizada, como si fuera una obra de su propiedad, Meirieu (1998) la ejemplifica su obra Frankenstein educador de la siguiente manera:

El educador quiere <<hacer al otro>>, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo modo

poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no puede satisfacerle. Y se entiende que esas cosas no tengan valor para él; quiere más; quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder (p. 35).

En la cita, el docente tiene una intención de lo que quiere hacer, buscando construir a otro ser humano; en nuestras escuelas no es así, porque la tradición impuesta por nuestras autoridades, califica como mejor docente a aquel que controla a sus grupos, que mantiene el orden y el silencio en las horas en que atiende a sus grupos, no importando si solo repiten las clases sin propiciar el desarrollo de competencias, y mucho menos se valora el logro de los aprendizajes esperados durante las actividades diarias. No es necesario construir al estudiante, lo único que importa es mantenerlo quieto.

3.1 Función del ATP.

Ya después de un año en la función de ATP, en el área 1 poniente, se dan a conocer los lineamientos del SATE (Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela), donde se establecen las funciones del asesor técnico pedagógico y pasa a segundo término el documento “Marco general para la organización y el funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal”.

En el Marco general para la organización y el funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal se establecían las siguientes responsabilidades:

1. Observar el trabajo áulico del compañero a atender, brindándole la retroalimentación necesaria, mediante un diálogo compartido, con el enfoque de mejora en el desempeño de la función docente.
2. Compartir la experiencia adquirida, los documentos que guían el trabajo áulico, como las estrategias didácticas que favorezcan las habilidades en la escritura y pensamiento matemático.
3. Estimular el desarrollo de estrategias diversificadas, en correspondencias con los estilos de aprendizaje, comportamiento y formas de pensar de los alumnos.

4. Con los docentes de nuevo ingreso, se deben impulsar aquellas estrategias que aseguren la permanencia, la promoción del grado y la eficiencia terminal de los alumnos.
5. En el acompañamiento con los profesores, se debe rescatar el trabajo con evidencias de las actividades realizadas, así como el análisis de las mismas.
6. Trabajar con el profesor tutorado, la cultura de la evaluación con técnicas y herramientas propias para tal fin.
7. En el trabajo con pares, el ATP con el Docente y técnico docente de nuevo ingreso, debe reconocer en el diseño de sus estrategias el marco normativo, apegadas a su contexto, para que su trabajo se armonice con el de la comunidad escolar.
8. Apoyar al compañero asesorado en la organización y aprovechamiento del tiempo escolar.
9. Favorecer la comunicación entre los padres de familia y los docentes o técnico docentes asesorados.
10. Invitar al tutorado a autoevaluarse, percibiendo sus fortalezas, áreas de oportunidad y acciones que pudieran favorecer su desempeño.
11. Generar en el profesor que se asesora, la percepción de sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con el fin de favorecer su desarrollo profesional.
12. Dar seguimiento de la asesoría, en cuanto a los avances y logros.

Secretaría de Educación Pública (SEP, Ciclo Escolar 2014-2015, pp. 13 -14)

Por su parte los lineamientos del SATE (Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela), describen las siguientes funciones para un ATP:

- I. Participar en la planeación, la organización, el desarrollo y el seguimiento del SATE en la zona escolar.
- II. Proponer al supervisor de zona los planteles y el personal docente y técnico docente al que se les brindará apoyo, asesoría y acompañamiento, conforme a las necesidades técnico pedagógico que se identifiquen en las escuelas.

- III. Asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnico pedagógicos, a docentes y técnico docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, considerando las características de los docentes y técnico docente, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas.
- IV. Visitar a las escuelas para apoyar, asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente y observar el trabajo que realizan con los alumnos, conforme a las necesidades del servicio, el plan de trabajo de la zona escolar o equivalente y la disponibilidad de personal para el cumplimiento de esta responsabilidad.
- V. Colaborar con los docentes y técnico docentes en aquellas áreas de especialidad que la autoridad educativa local le asigne para el fomento del pensamiento matemático o el lenguaje oral y escrito, según su área de especialidad, así como la implementación del modelo curricular vigente, el desarrollo de proyectos colectivos que revitalicen a la escuela como un espacio cultural y social para el aprendizaje, la mejora de la convivencia sana y pacífica en las escuelas, y demás que se consideren pertinentes.
- VI. Impulsar redes y comunidades de aprendizaje a nivel estatal para facilitar encuentros, intercambios y creación de espacios de aprendizaje entre pares.

(Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela [SATE], 2017, pp. 23-24)

Ambos documentos muestran la función de los ATP, describiendo de manera clara y concreta las actividades propias del cargo. Aunque estos lineamientos llegaron después de haberse creado la figura educativa del ATP, favoreció la orientación para las generaciones posteriores que participaron en esta promoción.

Una situación controversial que llamó poderosamente mi atención fue que, una de las funciones establecidas en los lineamientos del SATE, señalaba la participación de los ATP en los CTZ (Consejos Técnicos de Zona), situación que en la realidad no se llevaba a cabo. Mi inquietud generó entonces el siguiente cuestionamiento: ¿por qué la autoridad

del área de operación y gestión 1 poniente, no permitía la participación del grupo de ATP en la reunión con los directores de escuela?

En la organización política que opera en el sector de secundarias técnicas, existían grupos de elite que podrían haber visto con desconfianza a este nuevo grupo de asesores consolidado por la autoridad educativa federal y no por las autoridades de secundarias técnicas, razón de peso, para limitar la participación de los ATP, además de:

1. Cuidar el tratamiento de información delicada que podría difundirse por alguna indiscreción, hacia los colectivos docentes.
2. Mantener el control jerárquico de instrucciones dirigidas desde nuestro director general hacia los directores en asuntos importantes de índole político, dejando en segundo término los asuntos académicos de los planteles.

Por acciones que no se conjugan en intereses comunes, como las reflexionadas en los dos puntos anteriores, la retroalimentación entre el grupo del SATE también se vio afectada, generando entre inspectores un plan de trabajo poco colaborativo. Cada inspector con sus ATP designados, diseñaron diferentes estrategias de acción, para brindar la asesoría correspondiente a los planteles del área. Esa deficiente coordinación entre inspectores, obtuvo como resultado un bajo impacto en la mejora del aprovechamiento académico de los alumnos.

Regresando a la asesoría que se tenía que brindar a las escuelas, el trabajo del ATP se enfocaba en los siguientes campos de acción:

- A. La integración al espacio laboral el de los docentes noveles, para favorecer en corto tiempo el ejercicio de su autonomía.
- B. Con el colectivo de profesores, se establecía la directriz que se enfocaba en fortalecer el trabajo colaborativo entre colegas, fortalecer el diseño creativo de las estrategias didácticas que le permitieran alcanzar los propósitos establecidos en el plan de estudios 2011 y en el nuevo modelo educativo 2017.

El reto al que se enfrentaba el ATP, en todas sus intervenciones, era lograr la cooperación entre el asesor y el asesorado, por lo que había que cuidar el ambiente idóneo para la retroalimentación entre ambos actores educativos (profesor – ATP), evitando generar un

trabajo poco coordinado, con intereses diferentes, tal y como ocurrió con los inspectores del Área 1.

En el trabajo áulico, el diseño de la planificación didáctica del trabajo docente es un factor determinante en las metas que pretende alcanzar. Es completamente diferente cuando el profesor planea de una manera intencionada con la información que se sustenta en el plan de estudios, que cuando solo elabora un documento de planificación por cumplir administrativamente. Los ambientes de aprendizaje que se provocan, también son distintos, porque el alumno se desempeñan de manera diferente, lo cual muestra con su ánimo e interés por la actividad que lleva a cabo. En este sentido, cobra relevancia el trabajo compartido con el ATP, porque se puede favorecer, con su asesoría, acompañamiento y apoyo, la mediación didáctica efectiva del docente, ayudándole a descubrir la intención de las estrategias que diseña.

Al concluir este primer apartado llevo a cabo un comparativo de mi trabajo como ATP en el área 4 sur, con respecto al área 1 poniente, donde recupero la importancia de conocer las funciones del cargo que desempeño, relacionadas a la orientación de las actividades que tenía y tengo por cumplir.

Para la elaboración del siguiente comparativo, fue necesario apoyarme en el documento de perfiles, parámetros e indicadores, para la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en educación básica, donde se describen en cinco dimensiones, las directrices éticas y legales, que guían este cargo.

TABLA COMPARATIVA DE MI FUNCIÓN COMO ATP (documento de apoyo: perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en educación básica)
Dimensión 1: Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje oral y escrito. 1.1 Explica principios andragógicos que caracterizan el aprendizaje de los docentes para los fines de la asesoría técnica pedagógica. 1.2 Describe los propósitos y las características de la asesoría técnica pedagógica. 1.3 Explica los procesos de aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos de educación secundaria. 1.4 Explica los propósitos, los contenidos y el enfoque que orientan la enseñanza del lenguaje oral y escrito en educación secundaria.

MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 4	MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 1
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desconocía los principios andragógicos. ❖ Existía un documento de carácter temporal, que regulaba la función de ATP. ❖ Los procesos de aprendizaje los intuía por la experiencia como docente. ❖ Revisión del plan de estudios 2011 y acuerdos secretariales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En el diplomado de ATP, trabajé con los principios andragógicos. ❖ Aparecen los lineamientos del SATE. ❖ Revisión de fundamentos pedagógicos (en la maestría), utilización de la taxonomía de Marzano, metodologías de las comunidades de aprendizaje, cursos y capacitación sobre los tópicos de la enseñanza y el aprendizaje. ❖ Revisión de programas y diseño de cursos para docentes sobre los propósitos y enfoques de las asignaturas del plan de estudios 2011 y del modelo educativo 2017, así como los acuerdos secretariales que regulaban la función educativa.
<p>Dimensión 2:</p> <p>Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes, a maestros de taller de lectura y a docentes de asignatura, que permita brindar a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito.</p> <p>2.1 Organiza la intervención de la asesoría para la mejora de las prácticas docentes. 2.2 Desarrolla con los docentes acciones de reflexión para la mejora de sus prácticas. 2.3 Propicia el análisis de los resultados de la práctica docente para mejorarla.</p>	
MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 4	MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 1
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las acciones de atención a los docentes, se organizaron de manera empírica, existían pocas directrices. ❖ Se daba poco tiempo para la retroalimentación con el profesor, sin tener bien definidos los puntos a tratar. ❖ Al analizar con el docente los resultados obtenidos en las observaciones de aula, no se atendía ampliamente los factores que provocaban desconfianza en el compañero, por lo que se propiciaba un ambiente de limitada cooperación durante el diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El trabajo de asesoría se desarrolla sobre una planeación consensuada con el inspector. ❖ La retroalimentación con el docente define técnicas de reflexión, para revisar las observaciones efectuadas en el aula, las incidencias que se presentaron y las propuestas con metodologías bien definidas. ❖ Para propiciar un ambiente adecuado para la retroalimentación entre pares, se explican los indicadores de los formatos que se utilizan para las observaciones de aula y la revisión de planeaciones, evitando generar desconfianza en el profesor.
<p>Dimensión 3:</p> <p>Un asesor técnico pedagógico que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional.</p> <p>3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional para mejorarla. 3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. 3.3 Considera diferentes medios para la mejora de su quehacer profesional.</p>	
MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 4	MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 1
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisaba mi práctica de manera superficial sin atender a las causas que provocaban los hechos observables. ❖ Las estrategias de estudio y aprendizaje efectivas, las fui aprendiendo a través de la maestría. ❖ Para la mejora de mi quehacer profesional, manejaba de manera equilibrada los recursos bibliográficos y digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mantengo un método de autorreflexión apoyado en formatos de seguimiento, evidencias fotográficas y uso de la bitácora. ❖ Las estrategias de estudio y aprendizaje, que aprendí en la maestría, las apliqué en mi proyecto de evaluación, donde logré la idoneidad en el puesto de ATP. ❖ Adapte de manera gradual a mi función como ATP, el plan de trabajo del presente proyecto, donde al inicio de cada ciclo escolar, en que lo he

	<p>puesto en marcha, he llevado a cabo algunas modificaciones, que me han permitido lograr mejores resultados con los profesores que he asesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En la actualidad me he involucrado más en el uso de recursos digitales y en la revisión de mis áreas de oportunidad, con la intención de fortalecerlas, a través de la retroalimentación con mis compañeros del área, revisión de documentos y recopilación de metodologías aplicables para el nivel de secundaria.
<p>Dimensión 4:</p> <p>Un asesor técnico pedagógico que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos.</p> <p>4.1 Considera los principios filosóficos, las disposiciones legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función de asesoría. 4.2 Apoya a los docentes en la creación de ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa. 4.3 Demuestra habilidades y actitudes que permitan la mejora del trabajo educativo.</p>	
<p>MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 4</p>	<p>MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 1</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocía los principios filosóficos y legales de manera muy fragmentada y no me apoyaba en ellos durante las asesorías que brindaba. ❖ Proponía actividades que se apoyaban en el acuerdo 593, del plan de estudios 2011. ❖ Mantenía un diálogo fraterno y cordial con los docentes, para convencerlos de las modificaciones que tendrían que llevar a cabo, apoyándome poco en el marco normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Por necesidades propias de la función he tenido que leer a profundidad los documentos legales y normativos que difunde la SEP, con la finalidad de entender su relación y las directrices que nos proponen. ❖ Propongo actividades que se apoyan en el acuerdo 593, en el plan de estudios 2011, el modelo educativo 2017, los acuerdos secretariales sobre evaluación, actuaciones propuestas por la autoridad educativa, como por ejemplo: las comunidades de aprendizaje, enseñanza situada, grupos interactivos. ❖ Escucho a mi compañero (a), intentando generar empatía, comunicación asertiva y las habilidades emocionales que me permitan atender al profesor como mi igual y así favorecer su desempeño profesional, dentro del marco normativo que rige el nivel de secundaria, dándole un tratamiento de guías, más que de imposiciones.
<p>Dimensión 5:</p> <p>Asesor técnico pedagógico que se vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>5.1 Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad en el ejercicio de la asesoría. 5.2 Realiza acciones de vinculación con diferentes agentes educativos y organizaciones sociales en apoyo a la atención de los alumnos. 5.3 Apoya en el funcionamiento de la zona escolar y el trabajo con otros asesores.</p>	
<p>MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 4</p>	<p>MI FUNCIÓN COMO ATP EN EL ÁREA 1</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Como fundamento para el ejercicio de la asesoría me apoyaba en la ley general de educación, la ley general para la igualdad entre mujeres y hombres, ley para prevenir y eliminar la discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En la actualidad manejo la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, la ley general de educación, el enfoque pedagógico, tanto del plan de estudios 2011, como del modelo educativo 2017 y las orientaciones didácticas de

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Todas las acciones se efectuaban por la designación de los inspectores. ❖ El trabajo era individualizado, no existía la comunicación entre los ATP y solo se trabajaban aquellas actividades que los inspectores consideraban prioritarias. Poca intervención en las decisiones de la zona. 	<p>cada componente curricular. He revisado más documentos del marco normativo y oficial, que favorezcan el trabajo colaborativo entre la comunidad escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Me he apoyado en cursos con instituciones privadas y universidades de otros países, he asistido a encuentros con los representantes del comité de observadores designados por la OCDE, he revisado documentos de diversos investigadores, por vía digital y bibliográfica, relacionados con el diseño de estrategias de enseñanza, he consultado información de diferentes organizaciones educativas. Toda esta capacitación me ha servido para proponer algunas estrategias de asesoría al inspector. ❖ He sido participe en el favorecimiento del trabajo colaborativo entre algunos ATP, al grado de diseñar un plan de trabajo conjunto con el inspector general con el que trabajo, pero aún se mantiene la restricción de intervenir en los CTZ. ❖ Con la comunidad circundante a las escuelas, se mantiene cierta distancia por indicaciones de la autoridades de la DGEST.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Conclusión:

Considero que la importancia de reconocer la función que desempeño, asumiendo el marco normativo que regula mi actuación y ejecutando las acciones propias del puesto de manera profesional, favorecen la reflexión de mi desenvolvimiento y me han permitido redefinir las metas que pretendo alcanzar.

Tomando en cuenta el presente comparativo, apoyándome en el documento de las cinco dimensiones que establecen las competencias profesionales del ATP, puedo especificar que la ética y código normativo se ven fortalecidas cuando:

1. La capacitación continua nos brinda un panorama claro de los cambios que se establecen en el sector educativo, además de que favorece el cumplimiento de nuestras responsabilidades (obligación que contraemos para una mejor atención hacia los profesores que se asesoran).
2. Los lineamientos, acuerdos y leyes son caminos que establecen las autoridades educativas, para guiar el trabajo de los actores educativos, no son solicitudes administrativas (algunos de estos lineamientos son: el acuerdo 97, manual de organización de las escuelas secundarias técnicas, los acuerdos de evaluación como el 11/03/19, etc.).
3. El acto reflexivo en nuestras acciones, es una práctica de mejora continua que permite, fortalecer las dinámicas que diseñamos y ponemos en práctica, dicho de otro modo, es un acto de profesionalización en nuestro quehacer cotidiano Según Schön (1983).
4. El trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, fortalece el conocimiento de los involucrados y suma los esfuerzos de todos los integrantes para la mejora de las prácticas educativas (Principios pedagógicos y enfoque del plan de estudios 2011, así como del modelo educativo 2017).
5. El conocimiento pedagógico, permite tener una intención clara de lo que se busca dinamizar en cada clase y tenemos como ejemplo algunas metodologías que favorecen el trabajo colaborativo, la inclusión de los alumnos, el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje idóneos para la adquisición de conocimientos (con metodologías como el proyecto técnico, situaciones de caso, solución de problemas, grupos interactivos, etc., que se proponen en el acuerdo 593 y en la orientaciones para los componentes curriculares del modelo educativo 2017, así como la sugerencias didácticas que se describen en el plan y programas de estudios del plan de estudio 2011).
6. De la tabla comparativa rescato la importancia que tiene la intencionalidad en nuestros actos. Cuando me encontraba trabajando en el área 4 sur, desconocía mucha información sobre la función que desempeñaba y la manera en como sistematizar los datos que recolectaba de cada escuela; ya en el área 1, la experiencia adquirida, la información trabajada en la maestría, los cursos a los que asistí, el proyecto de intervención que tuve que efectuar para presentar mi examen de permanencia en el puesto, me brindaron las herramientas necesarias para mejorar mi desempeño como ATP, lo que puedo constatar a través de los registros, de las estrategias que he trabajado con mis compañeros docentes al interior del salón de clases.

Segundo Apartado. Un Propósito Que No Se Ha Podido Alcanzar En El Salón De Clases (Diagnóstico)

En la descripción de Narciso García Nieto (1995), en su artículo “el diagnóstico pedagógico en la educación infantil”, menciona que el diagnóstico debe atender al conocimiento del fenómeno social que se estudia de una manera objetiva, con la intención de descubrir las causas de las situaciones y condiciones en las que vive el sujeto, y así proponer soluciones acordes a la realidad social, cultural y educativa en la que viven.

Para el presente trabajo, **el diagnóstico pedagógico general se estableció a través de un análisis diacrónico**, declarándose dos momentos entre los ciclos escolares 2015-2016 y 2017–2018. Haciendo una observación reflexiva en esos dos ciclos escolares, pude apreciar la evolución de mi tránsito como ATP, al interactuar con docentes del nivel de secundaria. **Esos momentos fueron los siguientes:**

- A. 1° Momento. Asesoría a docentes del área 4 sur.
- B. 2° Momento. Asesoría a Docentes del área 1 poniente.

Pla (2010) interpretando a Jean Paul Sartre, expresa que la acción serial determina las actitudes de los individuos y la forma en cómo influyen en otros, sin tener una relación real con sus intenciones y que al formarse como un grupo carecen de vínculos de reciprocidad, porque cada cual trabaja para la satisfacción de sus propios intereses. Al establecer una relación entre pares con el docente, con la intención de generar cambios en su mediación didáctica, es conveniente considerar sus intereses, para diseñar las estrategias de asesoría adecuadas que favorezcan sus competencias profesionales, donde esos intereses no se vuelvan obstáculos y si apoyos para un mejor ambiente de acompañamiento.

El trabajo que lleva a cabo un ATP es complejo, por las variables que se manejan en el ámbito educativo, ya que siempre será con grupos de maestros los cuales tienen intereses individuales, que pueden o no corresponder a los intereses de los estudiantes, padres de familia y a la autoridad educativa, generando escasos vínculos de trabajo colaborativo.

Como ATP en el **Área 4 Sur de Operación y Gestión**, durante el desempeño de mi función fui acercándome a la problemática, que sirvió de base para la elaboración de este proyecto de intervención.

Las actividades desarrolladas en este periodo fueron:

1. Proporcionar atención a los profesores de nuevo ingreso, con la intención de inducirlos al trabajo de la escuela donde fueron adscritos.
2. Apoyar a los compañeros que habían presentado porcentajes altos de reprobación, en el concentrado de calificaciones bimestrales.
3. Fungir como observador de los CTE, apreciando la organización, actividades y acuerdos que establecía el colectivo docente en cada reunión. En este punto me percate que la organización de cada escuela, se diferenciaba en la forma de atender las prioridades de la ruta de mejora y salvo algunos casos en particular mostraron ciertas similitudes.

En el primer momento como ATP del Área 4, me di cuenta de dos situaciones que experimenté: una se refería a la manera instruccional en que la autoridad educativa de la DGEST marcaba las directrices del trabajo que se tendría que desempeñar, generando con ello muchas limitantes en la libertad de mi actuar como asesor externo, además de no tener clara la intención de las actividades que me solicitaban. La otra circunstancia se enfocaba a mi limitado desempeño en la función, resultado de mi incipiente competencia profesional. Ambas incidencias no me favorecieron, por lo que el seguimiento de este primer apoyo a los profesores no lo llevé a cabo de forma adecuada, teniendo como resultado un desconocimiento en los avances o retrocesos con los colectivos atendidos, pero al menos con la información recabada, logré mis primeros hallazgos para el presente proyecto de intervención.

En la siguiente tabla presento las características generales de las escuelas atendidas durante mi función como ATP del Área 4 sur, donde se puede apreciar que la información considerada solo toma en cuenta rasgos del contexto y la asignatura que impartían los profesores que me fueron asignados para apoyar.

Registro y Análisis de Datos Cuantificables.

Escuelas Asignadas.

No.	EST.	Jornada Laboral	Ubicación Geográfica	Asignaturas de los Docentes Atendidos
1	19	Jornada Ampliada Sin Ingesta de Alimentos	Zona Media del Ajusco	➤ Matemáticas de jornada ampliada. ➤ Español.
2	93	Doble Turno	Zona Baja del Ajusco	➤ Matemáticas. ➤ Artes.
3	96	Jornada Ampliada Sin Ingesta de Alimentos	Zona Alta del Ajusco	➤ Conservación de alimentos. ➤ Español.
4	112	Jornada Ampliada Sin Ingesta de Alimentos	Zona Media del Ajusco	➤ Diseño Industrial. ➤ Electricidad.
5	119	Doble Turno	Zona Baja del Ajusco	➤ Historia. ➤ Química. ➤ Español.

Con relación a la situación académica de las escuelas asignadas, desarrolle las siguientes tablas comparativas, identificando los porcentajes de reprobación más altos en los planteles. Al examinar los resultados, se compararon esos datos cuantificables con el contexto social circundante, para verificar el grado de influencia que tenía sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos.

EST	Grado	Turno	Asignatura	Bimestre (Porcentaje de Reprobación)		
				1°	2°	3°
19	1°	Matutino	Matemáticas	12.3		
	2°	Matutino	Historia I	15.1	17.6	12.3
			Formación cívica y ética I	21.9	15.8	14.5
			Lengua Extranjera II	31.5	19.4	14.5
			Español II		11.2	
			Ciencias (Física)			12.3
			Matemáticas II		16.9	
	3°	Matutino	Matemáticas III	12.6	15.1	13.3
Ciencias III			11.7	14.7		
93	1°	Vespertino	Matemáticas		10.7	
	2°	Matutino	Ciencias (Física)	10.4		
		Vespertino	Ciencias (Física)		13.8	
			Educación Tecnológica		10.1	
	3°	Matutino	Ciencias III	15.1		
Vespertino		Educación Tecnológica	11.1			
96	1°	Matutino	Español			13.4
			Ciencias (Biología)	14.1	14.1	
	2°	Matutino	Español II			13.4
	3°	Matutino	Ingles	15	11.3	
112	1°	Matutino				
	2°	Matutino				
	3°	Matutino	Ciencias	12		
119	1°	Matutino	Español	10.7	10.4	14.2
			Ciencias			11.2
			Artes			12.4
			Matemáticas	11.8	10.8	24.7

	2°	Vespertino	Matemáticas		15	
		Matutino	Historia I	15.1	13.6	
			Artes II			12.8
			Formación cívica y ética I	17.7		15.5
			Matemáticas II		11.3	15.8
		Vespertino	Español II	11.6		
			Matemáticas II	14	15.4	
			Ciencias (Física)	10.5		
			Educación Física II	17.4		
			Educación Tecnológica	17.4		
	Formación cívica y ética I			25.3		
	3°	Matutino	Historia I		19.8	
			Español			11
			Ciencias III	14.3	18.2	17.1
			Artes			18.4
		Vespertino	Formación cívica y ética II	13.5	18.2	10.6
			Matemáticas	26.2	13.3	
			Historia	10.8	13.3	
			Formación cívica y ética II	12.3	12.5	
Educación Física			15.4			
Artes	10.8					
Educación Tecnológica	15.4					
Los colores representan lo siguiente:						
Ese bimestre no registra alto porcentaje de reprobación						
Asignaturas de primer grado						
Asignaturas de segundo grado						
Asignaturas de tercer grado						

Al momento en que se llevó a cabo este análisis, solo se contaban con el concentrado de aprovechamiento del tercer bimestre del ciclo escolar 2015-2016. Al instante de revisar los datos porcentuales, se aprecia que el mayor porcentaje de reprobación lo presenta la EST. 119 en las asignaturas de matemáticas y formación cívica y ética.

Cuadro Comparativo.

PORCENTAJE POR GRADO	EST 19	EST 93	EST 96	EST 112	EST 119
Mayor porcentaje de reprobación en 1°	12.3 Matemáticas	10.7 Matemáticas	14.1 Biología	-----	24.7 Matemáticas
Mayor porcentaje de reprobación en 2°	31.5 Inglés	13.8 Física	13.4 Español	-----	25.3 Formación Cívica y Ética
Mayor porcentaje de reprobación en 3°	15.1 Matemáticas	15.1 Química	15 Inglés	12 Química	26.2 Matemáticas
Cantidad de asignaturas con un porcentaje mayor del 10% de reprobación	9	6	4	1	26
EST (ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA)					

En esta interpretación de resultados, se consideraron los porcentajes de 10 % de reprobación hacia límites superiores, por ser una población amplia de estudiantes en las escuelas enclavadas en la zona del Ajusco, que oscilaba entre 50 y 45 alumnos por cada grupo.

En el cuadro comparativo se identificó a la EST 119, con mayores problemas de aprovechamiento escolar que los demás planteles, cuya escuela se ubica geográficamente en el Ajusco bajo, siendo esta zona la que menos problemas sociales presentaba en comparación con el Ajusco zona media y zona alta, por esa razón se analizó, de manera más profunda la relación existente, entre el contexto externo, como factor determinante, para el avance académico de los estudiantes.

Análisis del Contexto Externo.

El contexto externo, según Raúl Sánchez Barajas (2016), es un universo extenso que afecta directamente el desarrollo de los alumnos, donde se consideran los componentes sociales, económicos, políticos, naturales y culturales, como determinantes de algunas cualidades del estudiante, así como los apoyos que recibe del medio en donde convive, por ejemplo este autor explica que el niño aprende en todo el espacio donde se desenvuelve, y en todos los momentos en que interactúa, entonces el aprendizaje es un componente de todo lo que experimenta el individuo.

El contexto del Ajusco podría parecer el mismo, por estar situado dentro de una línea territorial que es atendida por la alcaldía de Tlalpan, pero por situaciones que voy a describir, no es así. Para los lugareños de mayor edad, el Ajusco lo diferencian por zonas, teniendo las zonas: baja, media y alta del Ajusco, donde se concentran las escuelas que visitaba en ese momento (esta información fue brindada por un ex comisariado de la región, en una charla casual).

En los recorridos que realicé, pude constatar la variedad de contextos socioeconómicos que se asientan a lo largo de la carretera Picacho Ajusco. Las pocas diferencias existentes entre planteles, en cuanto a la gestión escolar de su funcionamiento como escuela, no eran tan significativas al aplicar un comparativo entre las actividades que cada una desarrollaba.

La ubicación geográfica de las EST. 19, 93, 96, 112, 119, se encuentra establecida a lo largo de la carretera Picacho Ajusco, tomando como origen al periférico y llegando hasta el pueblo de Santo Tomas. La asesoría que se brindó, fue a docentes responsables de las asignaturas de: español, Historia, Ciencias, Tecnología, Matemáticas y Matemáticas

de jornada ampliada¹. Como primera acción, para atender las diferentes disciplinas, fue necesario conocer los programas de estudio de cada materia y analizar las características que cada una de ellas planteaba en los programas de estudios. En el caso de las asignaturas de matemáticas y matemáticas de jornada ampliada, la diferencia consistía específicamente en que la primera se enfoca en que:

- Desarrollen formas de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas, y elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos o geométricos.
- Utilicen diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución.
- Muestren disposición para el estudio de la matemática y para el trabajo autónomo y colaborativo”. Según el programa de estudio de la asignatura de matemáticas. (Plan de Estudios, 2011, p. 13)

En tanto que la intención de la asignatura de matemáticas de jornada ampliada, buscaba Mejorar el Rendimiento Escolar, desarrollar su Gusto por Aprender, despertar su Interés y Capacidad para la convivencia Social, mediante:

...la resolución de los problemas, se pretende que:

- a. Los alumnos los resuelvan de manera autónoma.
- b. Cada niño comunique a sus compañeros y al profesor los procedimientos utilizados.
- c. Los alumnos validen sus procedimientos y resultados.
- d. Los alumnos utilicen sus conocimientos previos. (Caja de Herramientas, guía metodológica, 2011, p. 13)

Volviendo al contexto, el cerro del Ajusco es una comunidad multisocial, debido a que a lo largo de estas tres zonas, las comunidades ahí asentadas, presentan diferencias en

¹ La asignatura de matemáticas considera los contenidos curriculares de su programa de estudio, en tanto que la asignatura de matemáticas para jornada ampliada, se apoya en las líneas de trabajo contenidas en la caja de herramientas, esto es, que no considera temas del currículo, porque puede establecer estrategias que favorecen el trabajo colaborativo y los proyectos escolares.

su estatus económico y de organización social. Tenemos que: la clase urbana de estatus económico alto, se ubica mayoritariamente en la zona baja de este territorio; la de clase media que combina el urbanismo con algunas actividades rurales, ocupa la zona media y la asentada hasta la parte más alta del cerro, que también se puede considerar como clase media, mantiene hábitos y tradiciones de una zona rural, por ejemplo tenemos el caso de la fiesta de su santo patrono, que dura hasta una semana en todas las casas de la comunidad.

En el ciclo escolar 2015-2016, periodo de tiempo en que trabajé en la zona del Ajusco, las condiciones que se apreciaron fueron las siguientes.

Parte Baja del Ajusco, Cerca del Periférico.

En esta área se asientan dos comunidades de estatus económicos diferentes, por un lado tenemos una zona residencial con recursos económicos altos, debido a eso se han construido plazas comerciales de prestigio, consorcios mercantiles y hasta uno de los parques de diversiones más grandes de latino América (SIX FLAGS). Divididos por la carretera Picacho – Ajusco, a la misma altura de la zona residencial, se ubica una comunidad que vive en edificaciones multifamiliares, cuya práctica de trabajo, en un porcentaje significativo, se apoya en el comercio informal.



Podría plantearse que las condiciones sociales multifacéticas de un contexto, afectan directamente a los resultados de aprovechamiento escolar, pero la verdad es que en este caso no ocurrió así, por ejemplo la EST. 93, mantiene un aprovechamiento escolar aceptable, pero no con una marcada diferencia con respecto a las demás escuelas homologas ubicadas en el Ajusco, este dato como algunos otros fueron descartando la variable contextual, como factor que determina el alcance académico de los planteles.

Parte Media del Ajusco.



En la parte media del cerro del Ajusco, se dice que la mayoría de los habitantes fueron paracaidistas que se apropiaron de la mayoría de terrenos en donde establecieron sus hogares, por esta circunstancia el suministro de agua no es por medio de tuberías, toda el agua potable se proporciona a través de pipas de agua que se contratan por los colonos; este territorio se considera una zona Rural - urbana, donde se combina la actividad del campo, con la del comercio urbano.

Como en toda comunidad de clase media, en esta zona la población sufre de vandalismo, drogadicción, alcoholismo y demás afecciones que tocan directamente a las familias establecidas, provocando un cierto grado de inseguridad. La EST. 112 y 19 se ubican en esta zona y al menos en la revisión efectuada de su alcance académico, se encuentra por arriba de la EST. 119, que se localiza en la parte baja del Ajusco. De acuerdo a este otro comparativo, el contexto tampoco es un factor que afecta el porcentaje de aprovechamiento escolar. La situación de poca accesibilidad de las EST. 19 y 112, acompañada de limitaciones económicas que viven las familias de esta zona, podrían ser factores que determinaran un bajo rendimiento académico de sus comunidades escolares, pero tampoco, en este caso se cumple.

Parte Alta del Ajusco, Población que Conserva sus Tradiciones Culturales.

La parte alta del cerro mantiene sus costumbres y tradiciones, tal y como lo muestra la fotografía de lado derecho. Organizando sus fiestas patronales del pueblo, como las de Santo Tomas y San Miguel Ajusco. La autoridad en los hogares es el padre de familia y aunque existe la desintegración familiar, está más controlada que en las partes media y alta; existen comunidades donde todavía se elabora el pulque, las quesadillas y dulces tradicionales, como en el tiempo de los abuelos.



En plática informal con uno de los profesores que trabaja en la EST. (Escuela Secundaria Técnica) No. 112, y que además vive por la zona, refería que cuando se hacían las fiestas del pueblo, había ocasiones que se cerraban las calles y no permitían el tránsito hacia las escuelas ubicadas en la parte más alta de la zona, esta circunstancia impedía que hubiera labores en escuelas como la Secundaria Técnica 96. Otro comentario que me pareció interesante fue cuando este mismo profesor expresó la manera en como habían obtenido sus tierras los propietarios. Las propiedades les fueron heredadas, según el testimonio del docente, por sus antepasados Aztecas, por eso se les denominaba tierras comunales, nombre que deviene de comunidad y que por esa razón, los herederos directos no podían vender el espacio que les pertenecía a nadie que no fuera lugareño de esta población, por ello la historia y las costumbres eran guardadas con celo.²

Los contextos ya descritos muestran características sociales diferentes y aunque este aspecto puede afectar la actividad escolar, en la zona donde se llevaron a cabo estas observaciones de trabajo, en ese periodo de tiempo, no determinaba de manera significativa el alto porcentaje de reprobación de algunas escuelas, como lo planteé en párrafos anteriores.

Tomando como ejemplo a la EST. 119, que fue la escuela más accesible que se visitó, en comparación con las demás; su normalidad mínima no se veía afectada por fiestas patronales como la EST. 96; en el caso de violencia y drogas, se encontraban más afectadas las EST. 112 y 19, por estar en zonas de más difícil acceso y ninguna de ellas tenía un alto porcentaje de reprobación como la EST 119.

Teniendo como apoyo el cuadro comparativo del 3° bimestre de ese ciclo escolar, **considere qué la problemática se podía encontrar en un factor más directo y que podía estar en la mediación didáctica del profesor.**

Otro factor que fue conveniente revisar, era la metodología propuesta por cada uno de los programas curriculares, la manera en cómo se aplicaba esta, y los resultados que

² Se recoge esta información proporcionada, por ser parte de la Investigación Etnográfica, que argumenta: “Él etnógrafo debe ir a buscar la información o los datos que necesita..., “...tiene que tomar decisiones en cuanto a donde ir, que datos recoger, con quién hablar, etc.”(Martínez Miguel, 2007,p-49)

provocaba en el trabajo áulico, a mi consideración este rubro era determinante en los datos de aprovechamiento escolar de cada asignatura.

En relación con el profesor, el método de proyectos fue una propuesta que se generalizó en la mayor parte de las asignaturas del plan de estudios 2011. El enfoque pedagógico basado en el constructivismo, así como las competencias a desarrollar muestran cierta similitud con las descripciones que se revisaron en los programas disciplinares; el rol del docente se describe como un coordinador y facilitador en el trabajo académico del alumno, de acuerdo a uno de los principios pedagógicos del plan de estudios 2011.

Como ATP, después de haber revisado algunos artículos de trabajo académico, que hablaban sobre la retroalimentación entre profesores, el fundamento que se repetía era el trabajo colaborativo entre pares, que motivo mi auto reflexión, para reconocer que el apoyo que brindaba a los compañeros que asesoraba, carecían de un trabajo colaborativo, aprecie entonces, que continuaba dictando instrucciones de la manera en que tenían que llevar acabo su mediación didáctica.

El rol de trabajo del profesor, tal y como lo describí anteriormente, se relacionaba en el estilo de enseñanza de un instructor (Tal y como lo expongo en los párrafos de la página 26, del apartado de secundarias técnicas), así como el mío en el desempeño como ATP que aún no se había consolidado totalmente por la carencia de conocimientos y/o experiencias. Este estilo de trabajo, no me había ayudado en un inicio a favorecer el acto reflexivo sobre mi desempeño profesional, como en el de mis compañeros, por lo que estime que ambos cumplíamos nuestras funciones de manera administrativa y no para generar una transformación que impactara en la actividad del alumno, por la que puedo suponer que en mi primer momento como ATP, tanto el docente como yo, no fortalecíamos el logro de los aprendizajes esperados, así como tampoco las competencias de los alumnos.

El Trabajo del profesor, en las observaciones efectuadas en el aula, tiende a generar una perspectiva hegemónica de la normalización que exigía en algún tiempo nuestro contexto social, donde la institucionalización pluralizaba las técnicas de trabajo y permitía un trato estandarizado a todos los estudiantes (Di Torio, 2012), nada que ver con el trato inclusivo

y de inclusión que se maneja en el plan de estudios 2011 y en el nuevo modelo educativo 2017.

En un diálogo sostenido con los subdirectores de desarrollo escolar, sobre el trabajo de seguimiento que estos deben llevar a cabo con los profesores, un dato al que siempre se remitieron durante estas observaciones fue **la falta de control de grupo y los promedios demasiado bajos**, lo cual **afectaba**, según sus argumentos, **a elevar el porcentaje de reprobación y de abandono escolar**.

Algunas autoridades de diversas secundarias técnicas, han llegado a relacionar los hechos del párrafo anterior, con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de bajo impacto en las actividades al interior del salón de clases, como resultado de la ineficacia en el diseño de las estrategias didácticas. Otros directivos y profesores argumentaron que este fenómeno se debía a la falta de **compromiso en la entrega de tareas** y actividades por parte **de los estudiantes**, así como la **falta de compromiso de los padres** de familia por el seguimiento del trabajo académico de sus hijos.

La autoridad educativa, a través del plan de estudios 2011, en su descripción del principio pedagógico número cinco, define los conceptos de competencia, estándares curriculares y aprendizajes esperados y los correlaciona, para servir de eje en el logro de los propósitos educativos, dejando de lado, la sola responsabilidad en los padres de familia y de los estudiantes.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los alumnos de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos. (Plan de Estudios, 2011, p. 29)

En algunas reuniones de retroalimentación con los compañeros docentes, estos opinaban que los resultados que presentaban las autoridades no mostraban la realidad que se vive en las aulas y mucho menos las circunstancias a las que se enfrentan los profesores; además varios de ellos afirmaron que **los bajos logros académicos de sus estudiantes**, son el **poco interés que tienen los alumnos** por sus actividades

escolares, además del **poco apoyo que reciben de sus padres**. Estas argumentaciones vienen a reforzar la idea, de que el profesor se considera ajeno al aprovechamiento académico de sus estudiantes.

Algunos puntos, como percepción personal, que no han sido atendidos por el colectivo docente, podrían ser los siguientes:

1. ¿El limitado logro de los aprendizajes esperados, es un problema que puede relacionarse con la manera en como da clase el docente?
2. ¿Si el bajo aprovechamiento escolar, es un problema que recae en la responsabilidad del profesor, cuál sería la causa, que lo ha limitado a lograr los aprendizajes esperados de sus alumnos?
3. En mi desempeño como ATP, ¿había logrado favorecer las competencias profesionales del profesor, induciéndolo a un acto auto reflexivo?
4. ¿Cómo ATP, había favorecido un cambio significativo en la mediación didáctica del docente, observando datos tangibles en la concreción del logro de los aprendizajes esperados de sus estudiantes?

El logro de los aprendizajes esperados entre los estudiantes, es un compromiso compartido entre los profesores y los ATP, al generar estrategias adecuadas para su consecución. En algunos documentos, como el plan de estudios 2011, en el apartado “el compromiso social por la calidad de la educación, se establece que:

Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida. (Plan de Estudios 2011, p. 19)

En el apartado de alianza por la educación se habla de que: “la evaluación debe de servir de estímulo para elevar la calidad de la educación” (Plan de Estudios 2011, p. 19).

Entonces, si el conocimiento que adquiere el alumno deberá de ser aplicado y este se logra gracias a la labor de enseñar del profesor, el apoyo que recibe del ATP deberá fortalecer este propósito, por relación lógica entonces ambos comparten la responsabilidad en el logro de los aprendizajes esperados que deben adquirir los estudiantes de nivel secundaria.

Por lo descrito anteriormente, es necesario revisar de manera analítica las causas identificables, en el desempeño del profesor, que no le han permitido, favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

¿La evaluación del profesor, será acorde a los fines de mejora que establece la autoridad educativa?, de no ser así, ¿Qué apoyos ha recibido el docente para atender esta necesidad?, ¿En mi función como ATP, me he involucrado en la asesoría para mejorar la estrategia de evaluación de los profesores?

En el acuerdo 592 (vigente solo hasta el ciclo escolar 2017-2018 en los tres grados de nivel secundaria), en el párrafo que corresponde a la reforma integral de la educación básica inciso X, se expresa:

Los Estándares de Desempeño Docente se desarrollaran en colaboración con la organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, y el Centro de Estudios Educativos, buscando orientar de manera precisa e informada la transformación de las prácticas de los docentes de Educación Básica, lo que implica un proceso sistemático que contribuirá, de manera significativa, a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua. (Acuerdo 592, 2011, p - 9)

En el mismo acuerdo 592, en el principio pedagógico número siete se estipula que:

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los

docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes. (Acuerdo 592, 2011, P. 16)

La acción de evaluación cobra una importancia única en la actividad de enseñanza y de aprendizaje, por ser un factor de mejora en el proceso. En el modelo educativo 2017, también se recupera en el principio pedagógico número 8. En el documento de aprendizajes clave, establece que la evaluación es parte de la planeación, porque forma parte de la secuencia didáctica y es una actividad que apoya a la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes (Aprendizajes Clave, 2017).

Recuperando el trabajo que efectué con los profesores del área 4 sur, pude percibir que aquellos que presentaban problemas en el manejo de sus grupos, tenía mucho que ver con la atención que sus estudiantes prestaban a sus actividades, fue entonces que observe a detalle aquellos hechos didácticos que podrían favorecer u obstaculizar el logro de los aprendizajes esperados.

Las actividades que se desarrollaban en el salón de clases, estaban estrechamente relacionadas con el diseño de las estrategias didácticas y de evaluación que proponía el docente en su plan de trabajo. De este modo llegué a efectuar mis primeras observaciones de aula significativas, recolectando información como la siguiente.

Diagnóstico Pedagógico General.


Observación del Trabajo Docente en el Área 4 Sur.



Los instrumentos utilizados con esta primera muestra de profesores del área 4, fueron:

- A. La bitácora. Instrumento de apoyo que me sirvió para registrar los sucesos más importantes, en la observación directa de los sucesos ocurridos durante el desempeño del profesor en el salón de clases.
- B. Guía de observación en el aula. Formato proporcionado por los supervisores tiempo después de ya haber iniciado algunas asesorías en los planteles. Este instrumento todavía se pudo aplicar con algunos docentes que presento en esta primera muestra.

Esta primera muestra considera a solo tres docentes visitados, del conjunto de profesores que me asignaron, cabe mencionarse que esta información la utilice para rendir mis primeros informes ante la autoridad del área 4 sur, donde no recibí retroalimentación de lo efectuado, por lo que considero fue un reporte aceptable.

Los datos que presento a continuación, me fueron significativos para el diagnóstico del presente trabajo. Después del siguiente concentrado de observaciones, doy una breve explicación del modo en que utilice estos instrumentos de investigación etnográfica.

Datos de la Profesora					
Asignatura	Matemáticas de Jornada ampliada	EST.	19	Turno	Matutino
Técnicas Instrumentos:	e	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo entre pares. • Bitácora de incidencias. • Revisión del cuaderno de trabajo del alumno. • Evidencias fotográficas. • Revisión del plan de trabajo. • Observación de trabajo en el aula. • Guía de observación en el aula. 			
Evidencia Fotográfica			Rasgos Observados		
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es profesora de carrera normalista. ➤ La profesora mostró dificultad para mantener la atención de sus alumnos. ➤ No conoce las características pedagógicas, ni de la gestión propuesta para las escuelas de tiempo completo, siendo está la modalidad del plantel en el que trabaja. ➤ No cuenta con la caja de herramientas didácticas (información de apoyo para el trabajo de la modalidad de escuelas de jornada ampliada y tiempo completo, que define las líneas de acción que han de elegir en colectivo, durante sus reuniones de CTE). ➤ Sus clases las desarrolla de manera mecánica, con ejercicios que solo repiten la misma secuencia de operaciones en cada uno, perdiendo el interés de sus alumnos y por consecuencia la concentración en el trabajo que están desarrollando. ➤ Durante el diálogo con la profesora, después de la observación de aula, ella considera que por no ser una asignatura que se le asigne una calificación, no les interesa a sus estudiantes, su enfoque hacia el uso de calificaciones se puede interpretar como un medio de control disciplinario, por lo que no considera la utilización de la evaluación formativa, y tan solo toma en cuenta la evaluación sumativa. 		
Datos del Profesor					
Asignatura	Matemáticas	EST.	93	Turno	Vespertino

Técnicas e Instrumentos:		<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo entre pares. • Bitácora de incidencias. • Revisión del cuaderno de trabajo del alumno. • Evidencias fotográficas. • Revisión del plan de trabajo. • Observación de trabajo en el aula. • Guía de observación en el aula. 			
Evidencia Fotográfica		Rasgos Observados			
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es profesor de carrera, egresado de la escuela normal superior. ➤ Maneja adecuadamente sus estrategias con el grupo, los motiva y sabe despertar el interés en sus actividades, haciéndolos participar. ➤ Sus acciones son dinámicas y creativas. ➤ Muestra dominio en su quehacer docente. ➤ Deja hablar a sus alumnos y los escucha. ➤ Considera sus emociones e intereses, abriendo sus actividades con dinámicas que se proponen en el CTE, como las acciones llamadas: “para empezar bien el día”. ➤ A pesar de presentar muy buenas dinámicas de trabajo en la práctica, la planeación que presenta, no contiene los elementos de una planeación didáctica y carece de una estrategia de evaluación adecuada, hacia el seguimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje. 			
Datos del Profesor					
Asignatura	Historia	EST.	119	Turno	Matutino
Técnicas e Instrumentos:		<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo entre pares. • Bitácora de incidencias. • Revisión del cuaderno de trabajo del alumno. • Evidencias fotográficas. • Revisión del plan de trabajo. • Observación de trabajo en el aula. • Guía de observación en el aula. • Lecturas de apoyo pedagógico. 			
Evidencia Fotográfica		Rasgos Observados			
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ En un inicio se desempeñó laboralmente en el sector privado, por lo que su experiencia pedagógica es limitada ➤ No sabía diseñar una planeación didáctica y solo se apoyaba en las actividades que se describen en el libro de texto. ➤ Excedía el uso del discurso y por esa razón perdía la atención de sus alumnos al aburrirlos. ➤ No presentaba una organización adecuada al interior del aula y en ese caos sus alumnos se salían del salón de clases, en ocasiones tuvo problemas con los directivos de la escuela, porque sus alumnos habían ocasionado averías con otros compañeros o en alguno de los salones contiguos. ➤ Los aspectos pedagógicos y propuestas metodológicas que sustentan su programa de estudio las desconocía, así como su fundamentación. ➤ Los acuerdos para un marco de convivencia adecuado, que regulara la actuación de los alumnos, no existían al interior del aula. 			

Empleo de Técnicas e Instrumentos de Investigación y Experiencias de trabajo con el Docente.

Durante la recolección de datos se aplicaron algunas técnicas etnográficas, combinadas con algunos formatos diseñados por el equipo del SATE. La etnografía proporciona instrumentos y técnicas que apoyan al estudio de situaciones sociales, enfocadas en las actividades cotidianas que se realizan en el momento (López Garza, 2001).

El diseño del plan de trabajo, las observaciones de la mediación del profesor, el registro de sucesos ocurridos en la clase, la retroalimentación llevada a cabo con el docente, son algunas de las actividades consideradas en mi intervención como ATP, donde se interpreta el día a día de la labor magisterial.

En este primer acercamiento con mis compañeros profesores, con los medios de apoyo necesarios, registre en la bitácora una serie de circunstancias que consideré importantes durante mis observaciones, así como también en el espacio designado en las guías de observación en el aula. En ese momento no contaba con un orden adecuado en mis notas, por lo que llegué a escribir ideas un tanto aisladas; aun con todo, estas primeras descripciones, me sirvieron para darme cuenta de algunas incidencias que se presentaban en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Otro buen apoyo para mis registros fueron los medios fotográficos digitales con que contaba, gracias a que las imágenes me dieron la oportunidad de apreciar con mayor detenimiento algunas situaciones que había capturado durante la actividad de los grupos.

En el registro de mis observaciones, se efectuó la combinación de dos enfoques identificados en la etnografía que son el ideográfico y el nomotético, esto quiere decir que además de describir las situaciones particulares que se observaban, se llevaban a cabo comparaciones, generalizaciones y se describían hipótesis (López Garza, 2001). De alguna manera también cuide de no deformar la realidad del fenómeno ni aislarlo de su contexto natural (Martínez Miguel, 2007).

La importancia de las técnicas y medios etnográficos, es almacenar y preservar información, a la que se le da seguimiento durante el proceso de investigación, para interpretar el hecho observable, así como conocer la serie de relaciones que guarda con

otros sucesos. En este caso los medios impresos y digitales son de vital apoyo para la memoria del presente proyecto u otros trabajos que se quieran abordar, relacionados con este tema (<https://es.slideshare.net/Larillapilla/mtodos-y-tcnicas-etnogrificas>).

Con la intención de favorecer el diálogo entre pares, para recolectar información y analizarla, como segunda etapa de la técnica etnográfica (López Martha, 2001), se aprovechó el momento del diálogo para descubrir ambigüedades, reconocer obstáculos, e identificar las intenciones de las estrategias didácticas del docente (Martínez Miguel, 2007). Para el cierre de la retroalimentación, después de apreciar las incidencias encontradas, se propusieron al profesor, el uso de algunas técnicas y metodologías que podrían favorecer el mejor desempeño en su trabajo en el aula.

En un inicio las asesorías que brindaba a mis compañeros profesores, las llevaba a cabo en un ambiente instruccional, por ser una costumbre arraigada en el estilo de como enseñaba a mis alumnos y también por ser la única técnica que conocía. La intención era presentar una serie de acciones que tenía que seguir el profesor, circunstancia que poco a poco fui modificando, gracias a la revisión que llevaba a cabo después de cada retroalimentación con los docentes. Algunos aspectos que identifique durante mi visita a estos primeros planteles, los registre en un cuaderno que me servía como bitácora de apoyo para el registro la información que en su momento considere importante.

Con la intención de contar con otros medios para llevar a cabo mis observaciones, empecé a considerar la importancia de los siguientes documentos.

Según Martínez Miguel (2007) El investigador debe de dirigirse hacia donde se encuentra la información que es relevante para la investigación, por ese motivo el cuaderno de trabajo de los estudiantes, son el registro de las evidencias que se trabajan en clase, donde uno puede percatarse del tipo de mediación que establece el profesor, los procedimientos que desarrolla en sus actividades, los recursos que utiliza y hasta la manera que tiene de evaluar.

El plan de trabajo es como el escudo de armas del profesor, donde él muestra la manera en como concibe su función. Este documento establece que tipo de actividades se van a

desarrollar en el aula, tomando en cuenta: la creatividad en el diseño de estrategias didácticas; el tipo de evaluación que aplica (evaluación formativa, sumativa o diagnóstica); los recursos didácticos en los que se apoya; la metodología que utiliza para el desarrollo de las habilidades y destrezas de sus alumnos; la organización de los tiempos; las modificaciones que en su momento tiene que efectuar.

Al revisar los documentos de trabajo del docente, utilice, de manera inicial, el registro en bitácora, considerando solo el cumplimiento de los elementos básicos con que contaba la planeación didáctica, posteriormente aplique el formato de observación en el aula que contenía varios rubros que yo aún no manejaba, pero que me sirvieron para llevar a cabo una observación detallada.

La guía de observación de aula nos fue proporcionada al grupo de ATP, por los supervisores del área 4 ([Ver anexo 1](#)), mencionándonos, que el formato fue un diseño de todos los supervisores de la DGEST. Cuando leí la rúbrica anexa a este instrumento de observación, percibí la cantidad de aspectos que yo no había revisado en mis primeras visitas a las escuelas y fue entonces que considere el valor implícito que tiene una guía para recolectar de manera precisa la información en un hecho social.

En mi experiencia con el trabajo entre pares, recuerdo un hecho que me pareció significativo, y fue cuando trabaje con el profesor de la EST. 119. Al buscar información sobre aspectos pedagógicos que pudieran favorecer el desempeño del docente, al momento de efectuar la retroalimentación, asumí el rol de transmisor de conocimientos y aunque el compañero me manifestó, que la información presentada le ayudo, a mí no me dejó totalmente convencido.

En mi función como ATP, percibí la falta de instrumentos que me permitieran recolectar los datos necesarios, para identificar el problema que afectaba al logro de los aprendizajes esperados, factor fuertemente vinculado al desarrollo de las competencias de los estudiantes y al desempeño de las competencias del profesor.

Al concluir este primer periodo de trabajo en el ciclo escolar 2015-2016, y efectuando una revisión profunda de los hechos observados, puedo expresar que:

- El trabajo de algunos docentes se desarrolla como un **transmisor de conceptos**, quedando atrapado en las **prácticas institucionalizadas**, siendo estas una manera de internalizar prácticas rutinarias, estandarizadas y roles marcados por la institución (Pacheco Teresa, 2012), para Aparici Roberto (2011), en el proceso de enseñanza aprendizaje, con este tipo de prácticas el profesor suele apoyarse en el uso del libro de texto, testimonios escritos y monólogos docentes.
- Las **actividades que tenían que efectuar los alumnos, se reducían a ejercicios mecánicos o a la elaboración de resúmenes**, siendo actividades muy dirigidas por el docente y con poca participación creativa de los estudiantes, limitando así la **significatividad** del aprendizaje. Ausubel considera que el aprendizaje significativo se favorece cuando el estudiante conecta la nueva información con sus estructura cognitiva existente, situación que no se logra con las prácticas estandarizadas.
- En diversas clases **el trabajo académico no llegaba a su concreción** y tampoco se consideraba una secuencia progresiva con los temas que atendería posteriormente.
- El tipo de prácticas menos atractivas, fueron observadas con mayor frecuencia en las EST.19 y 119.
- En algunos casos la formación inicial de algunos docentes tenía deficiencias, por ejemplo, la profesora de matemáticas de la EST. 19, a pesar de ser docente de carrera, no conocía la modalidad de las escuelas de tiempo completo, hecho que no se había considerado en la preparación de profesores jóvenes y que de alguna forma retarda el proceso de adaptación al cambio.
- El profesor de la EST. 119 recordaba, que el cumplimiento de sus actividades se apoyaban en el curso de inducción que había recibido por parte de la empresa donde trabajó, situación que no ocurrió en el plantel en que fue adscrito, las autoridades de la escuela no se habían acercado a él para explicarle las obligaciones que tenía que cubrir. Por esa razón los ATP, fuimos en ese momento el puente de inducción para los profesores noveles, que llegaron al sector de secundarias técnicas.
- En uno de los espacios de retroalimentación sostenido con el docente de historia de la EST. 119, el comentaba que todo se le hacía nuevo, por eso le entusiasmaba su trabajo, pero al mismo tiempo reconocía la dificultad que pesaba sobre sus hombros, al saber que carecía de estrategias para atender a sus grupos. Este argumento podría

poner en tela de juicio la efectividad del examen de ingreso al sector magisterial, cuando al comparar los hechos, se puede dilucidar que el examen muestra en las respuestas un cumulo de conocimientos adquiridos por el sustentante, pero no refleja las competencias profesionales de los examinados. Estos datos me permitieron, también, conocer la importancia de la función de ATP, como entes activos en la inducción de los profesores de recién ingreso.

- Los profesores de la EST. 19 y de la EST. 119, presentaron una serie de **estrategias mecanizadas y aburridas**, así como el **abuso en el trabajo discursivo, circunstancias** que generaron en sus alumnos el desinterés y su apatía por estar trabajando en clase.
- El profesor de matemáticas de la EST. 93, mostró ambientes de aprendizaje que involucraban a sus alumnos, a través de actividades dinámicas y recreativas, donde favoreció la retroalimentación entre pares, y fortaleció el manejo de conceptos, como también técnicas propias de la asignatura. Lo curioso es que en su planificación no se describían estas estrategias didácticas, así como una manera de evaluar adecuada; este hecho controversial se registró en la bitácora, por ser una situación poco común en nuestro gremio. La fortaleza del profesor de la EST. 93 es ser docente de carrera, dominar su asignatura, presentar un dominio pedagógico en sus actividades con el grupo, pero al no tener un seguimiento adecuado en el desarrollo académico de sus estudiantes, pueden no concretarse las metas educativas de su programa de estudio.

Al concluir mi primer momento como ATP en el área 4 sur, quedaron algunos cuestionamientos en mi mente.

- ¿Qué actividades propuestas por el profesor, favorecen el logro de los aprendizajes esperados?
- ¿Cómo desarrollar una estrategia de evaluación que permita dar un seguimiento adecuado al proceso de enseñanza y al de aprendizaje?
- ¿Cómo impacta el diseño de la planeación didáctica, en la mediación del docente?
- A través del apoyo, asesoría y acompañamiento del ATP ¿Cómo fortalecer el proceso de enseñanza del profesor y en consecuencia el proceso de aprendizaje de sus alumnos?

Al concluir el ciclo escolar 2015 – 2016, e iniciar el ciclo 2016 – 2017, por razones de reorganización en los planteles, concluí mi función como ATP del área 4 sur y desempeñe el cargo de CAT (coordinador de Asignaturas Tecnológicas) en la EST. 4 “Celia Balcarcel”, hasta el mes de enero del año 2017.

En ese breve tiempo, me percate que algunos docentes de este plantel presentaban problemáticas similares a las observadas con los profesores del área sur, por lo que llamo mi atención la manera en como diseñaban sus planes de trabajo, pero en este caso, solo con los compañeros de la asignatura de tecnología que estaban bajo mi responsabilidad.

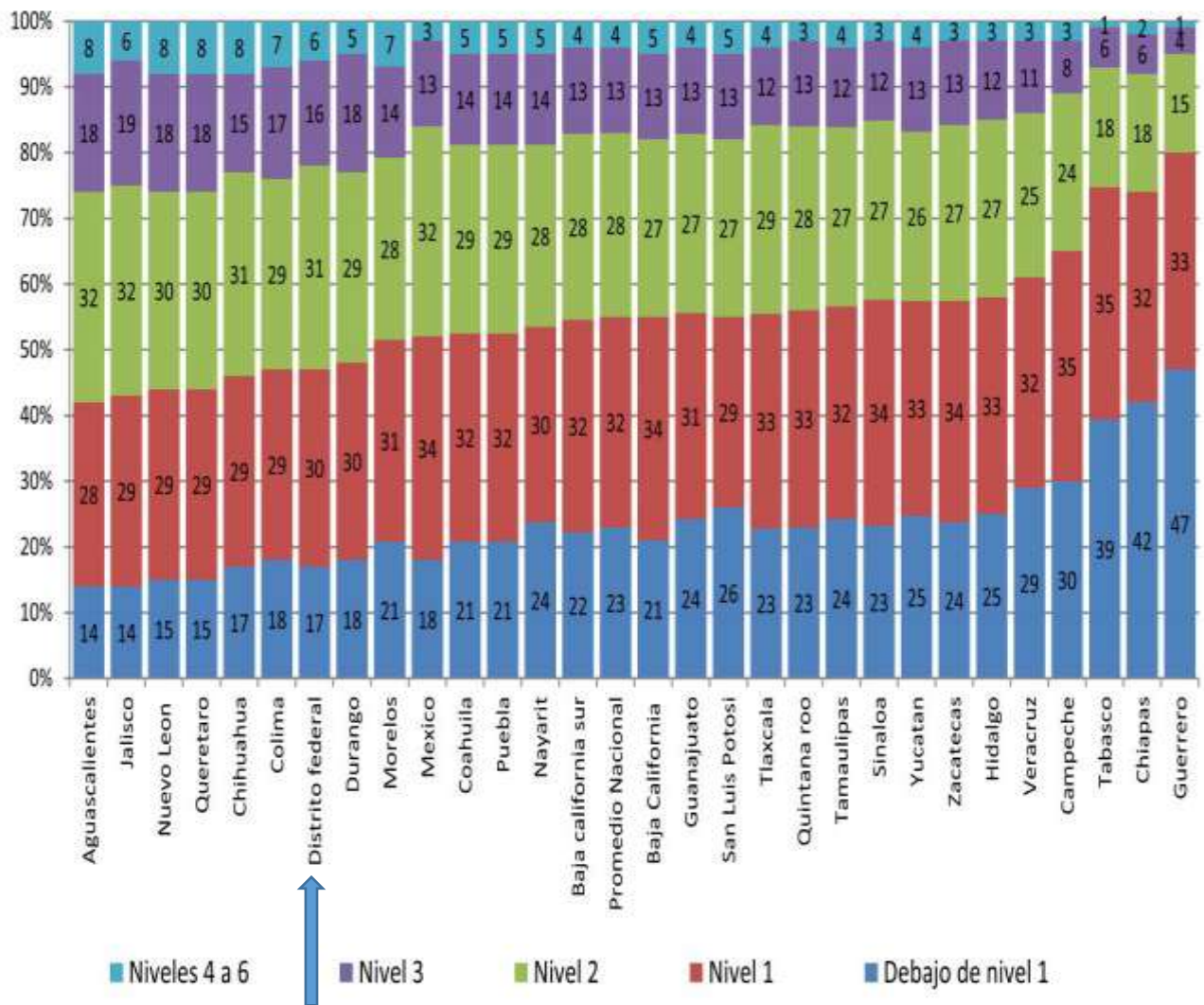
Cuando revise las estrategias didácticas, de las planificaciones de bloque de los docentes de asignaturas tecnológicas, los profesores describían sus actividades como un listado de tareas mecánicas que habría que cumplir; al comparar los planes de ese ciclo con algunos anteriores, el parecido era notorio, no había cambios sustanciales entre una planificación y otra. Por su parte, la estrategia de evaluación planteaba de manera reiterativa el uso de exámenes, cuestionarios, tareas, resúmenes, investigaciones, como medio para calificar el desempeño de sus estudiantes, en algunos casos se llegó a confundir el instrumento de evaluación, con las acciones que tendría que efectuar el alumno.

En el mes de febrero del año 2017, fui adscrito al Área 1 poniente de Operación y Gestión de la DGEST, nuevamente como ATP. Al llegar a mi nuevo centro de trabajo, mi experiencia se había acrecentado, por el tiempo en que desempeñé la asesoría externa (en el área 4 sur) y la asesoría interna (como CAT de la EST. 4); además las autoridades educativas, después de experimentar, presentaron directrices mejor enfocadas y dirigidas a atender las necesidades de los planteles escolares.

Bajo la perspectiva de nuestras autoridades educativas, para mejorar el resultado obtenido en el examen de PISA; a través la Dra. Sofía Leticia Morales Garza, directora de la DGIFA (Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico) e impulsora de la figura de ATP como apoyo a las escuelas. Presentó al grupo de Asesores Técnico Pedagógicos de todos los niveles de educación básica, algunos datos estadísticos como los que a continuación se presentan, explicando también la necesidad de contar con una

figura que acompañará en su quehacer cotidiano a los profesores, recuperando las funciones que tendría que desempeñar el ATP para este proyecto (se presentaba de esta manera, una guía clara y específica de acción).

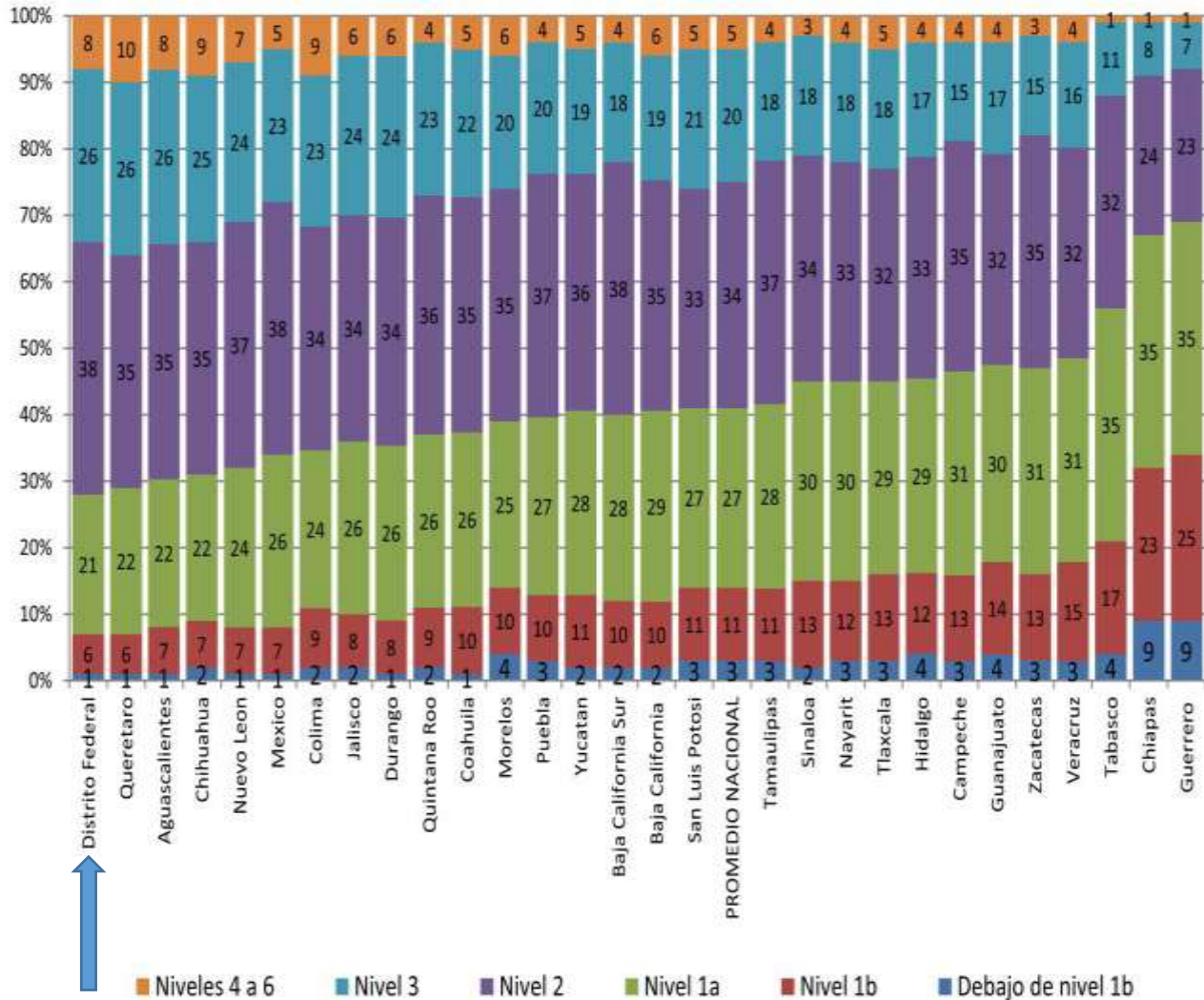
Matemáticas
Distribución de estudiantes, por niveles de logro alcanzados



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE, México en PISA 2012.

Lectura

Distribución de estudiantes, por niveles de logro alcanzados



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE, México en PISA 2012.

Los datos tomados de las gráficas anteriores, consideraron los niveles de logro que podían alcanzar los estudiantes de educación básica, siendo 5 los niveles para el componente de matemáticas y 6 niveles para el componente de lectura. Al revisar estas gráficas detenidamente, aprecie el valor de esta información sobre la situación que prevalecía en el sector educativo. Entendí hasta ese momento el valor que representa

para las autoridades estos datos duros, y pude reconocer la importancia de contar con un equipo de asesoría en las escuelas. Si en las escuelas se hicieran análisis de este tipo, y no solo presentar datos estadísticos, la toma de conciencia entre el colectivo se vería favorecida.

En esta prueba el nivel más alto alcanzado en ambas especialidades fue el nivel 4-6, pero con un porcentaje de población bajo. El Distrito Federal se encontraba entre los primeros lugares en comparación con los demás estados de la república mexicana, pero eso no indicaba que hubiéramos obtenido un buen resultado, lo que sucedía es que la mayoría de la población había adquirido resultados bajos. Ya estábamos en la mira de los observadores internacionales.

La Dra. Sofía Leticia, durante la presentación de este informe, menciono que la figura de ATP era muy importante para lograr la meta de mejorar los resultados en exámenes de este tipo, razón por la que se depositaría la confianza en la nueva función creada por la autoridad educativa federal.

En el ciclo escolar 2016-2017 el área 1, contaba con un grupo de ATP que lo conformaban tres elementos, constituyéndolo por dos compañeras que habían trabajado en la dirección general de educación secundaria técnica, una en el departamento de actualización y superación de personal, y otra en la subdirección tecnológica, ambas trasladadas por su jefe inmediato al área 1 poniente. El tercer componente era yo que era el único que había logrado conseguir el puesto, a través del examen de promoción convocado por el Servicio Profesional Docente (SPD).

La primera encomienda de trabajo en el área 1 Poniente sería atender a los docentes que se relacionaban con un bajo resultado obtenido en el examen de PLANEA, por lo que tuve que diseñar mi primer plan de asesoría para atender la necesidad de los planteles que me comisionaban. Para esta actividad el criterio que se tomó en cuenta fueron, los resultados académicos del aprovechamiento escolar en la asignatura de español del primer bimestre y los niveles alcanzados en la prueba PLANEA. Para esta encomienda las autoridades nos facilitaron estos datos y un concentrado comparativo entre escuelas (Ver anexo 2).

Después de tiempo, he llegado a considerar que también hubiera sido factible, analizar los datos del examen de COMIPEMS, así como los de aprovechamiento escolar de todas asignaturas, omisiones que después rectifique y que actualmente considero de una manera sintética y específica.

Observación del Trabajo Docente en el Área 1 Poniente.

En el mes de febrero del ciclo escolar 2016 - 2017, las indicaciones las recibíamos directamente de la responsable temporal del área, situación que cambio en el ciclo escolar 2017 - 2018, cuando fuimos asignados para trabajar cada ATP, con un supervisor asignado.

En una reunión previa a la visita a planteles, la actividad se cambió por órdenes de nuestras autoridades de sector, dando la indicación de asesorar, apoyar y acompañar a los profesores que habían obtenido un resultado de insuficiencia en su examen de permanencia. Este resultado se les había entregado a los docentes por medio digital, previamente a nuestra visita, a nuestra llegada, los compañeros mostraban ansiedad por la incertidumbre laboral en que se encontraban. En el anexo correspondiente se presenta el formato que contenía el resultado de su examen de permanencia ([Ver anexo 3](#)). En el área 1 poniente existían 15 compañeros en estas condiciones.

Un punto que es necesario señalar, fue que hasta ese momento no nos habían capacitado sobre las características que tomaban en cuenta para la evaluación de nuestros compañeros profesores, así como las etapas y materiales con que se apoyarían los docentes en ese periodo evaluativo, circunstancia que cada uno de los ATP resolvimos en el camino y a través de ir revisando documentos y en mi caso, orientándome con el trabajo académico que desarrollaba en la maestría, pude contar con información relacionada a este hecho, así como diseñar algunas estrategias de apoyo, para los compañeros que tendría que asesorar.

Identificados los docentes del Área que habían obtenido una evaluación no idónea, la responsable temporal del área nos distribuyó a los profesores que tendríamos que atender, asignándome a cinco de ellos.

Como grupo de ATP diseñamos algunos formatos que nos sirvieron como guías para la primera entrevista con estos compañeros, que también ocupamos para el seguimiento en visitas posteriores. Este diseño de formatos me motivó para generar otros que me permitieran sintetizar la información y guiar mis observaciones en aquel aspecto que consideraba importante (Ver anexos 4,5 y 6).

Atención a Docentes con Calificación de Insuficiencia.

Al entrevistar a los compañeros, como era de esperarse, percibí un sentimiento de ansiedad e inconformidad, cuando expresaban las posibles causas, que ellos argumentaban, les había ocurrido durante las diferentes etapas de su evaluación y habían afectado sus resultados. Uno de ellos comentó la necesidad de tramitar su jubilación, con la intención de eliminar la presión que estaba experimentado con este tipo de evaluaciones, que había gestionado el sistema profesional docente.

Los profesores atendidos en este segundo momento como ATP, eran responsables de las asignaturas de Ciencias I (Biología), Ciencias II (Física), Matemáticas I y Ciencias III (Química). Se encontraban adscritos a las EST. 6, 11, 23 y 48. Un rasgo común en todos ellos, fue que la mayoría presentaban una edad avanzada, con años de experiencia frente a grupo.

La información que presento a continuación, es el resultado de la aplicación de diversos instrumentos, como: guía de observación en el aula, lista de cotejo para la revisión del plan de bloque, cuestionarios aplicados al docente, encuestas aplicadas a una población muestra de alumnos (Ver anexo 7).


Los datos obtenidos que se presentan, pertenecen a una población muestra de tres docentes atendidos en sus escuelas, interpretando la información recabada, con la realidad que se mostraba en su práctica pedagógica.

La información presentada, es parte de los informes entregados a las autoridades del área 1 Poniente. Por la cantidad de datos, estos se presentan de forma similar a la primera muestra de docentes del área 4 sur, donde los apoyos y técnicas utilizadas fueron

las mismas, pero con algunas incorporaciones. En los siguientes formatos solo se especifican los aspectos más importantes de cada docente.

Profesor 1

Los rasgos descritos del siguiente profesor, se apoyaron en la encuesta aplicada a los alumnos que atendía al momento de su clase y la observación hecha de su trabajo en el salón de clases.

Datos del Profesor					
Asignatura	Ciencias II - Física	EST.	11	Turno	Matutino
Técnicas e Instrumentos		<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre pares. • Bitácora de incidencias. • Guía de observación en el aula. • Revisión del cuaderno de trabajo del alumno. • Evidencias fotográficas. • Lista de cotejo para la revisión del plan de trabajo. • Encuesta escrita. • Formatos para la primera entrevista. • Test sobre estilos de aprendizaje. 			
Evidencia Fotográfica			Rasgos Observados		
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ La explicación del profesor se apoya en el pizarrón y en su discurso. ➤ Las estrategias de la clase son desarrolladas como lo dicta el libro de la asignatura. <p>Según la encuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Al alumno le interesa más trabajar por equipos, en actividades de síntesis o tareas. Consideran que aprenden mejor, ➤ Aprecian el trabajo por proyectos, porque aplican lo que aprenden y resuelven problemas. ➤ A la mayoría del grupo no les gusta diseñar objetos. ➤ Para la mayoría de la población, los temas se les hacen interesantes, a una minoría se les hacen teóricos y uno de ellos expresa que solo los atiende para acreditar la asignatura. ➤ Las tareas que presenta el docente, para la mayoría son sencillas y solo a uno se le hacen difíciles. ➤ La forma en que atiende el docente las dudas de sus estudiantes es manera grupal, no de forma diversificada. ➤ La mayoría de los estudiantes coinciden en que el docente si les informa sobre los aprendizajes que se esperan lograr y los criterios que utiliza en la evaluación, solo dos personas opinan lo contrario. Un dato curioso es que al estar en el aula, el profesor no hablo para nada sobre este punto y no existen evidencias de haberles señalado los aprendizajes esperados. 		

Para la aplicación de la encuesta, se eligieron a 10 estudiantes al azar, con la intención de conocer la percepción de trabajo que llevaba a cabo su profesor. Las conclusiones se integran a la columna de rasgos observados, de la tabla anterior.

Semanas después de haber aplicado la encuesta a los alumnos de la EST. 11, la responsable del área 1 poniente, cuestiono la aplicación de este instrumento a los estudiantes, desaprobando esta acción y colocándose en franca controversia, con dos de los puntos que se establece en el documento de perfiles, parámetros e indicadores de la función de un ATP, que argumenta lo siguiente:

Dimensión 1. Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje oral y escrito.


2.3.1 Establece procedimientos para recopilar información sobre las prácticas docentes, a fin de contar con insumos para la retroalimentación. (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2017-2018, p. 54)

Habiendo experimentado esta limitación, fue inevitable cuestionarme. ¿Cómo podría conocer otros enfoques del trabajo didáctico del docente, si su principal observador no puede ser considerado en las observaciones que se efectúen en el aula?

En este segundo momento de mi experiencia como ATP, los formatos me permitieron aumentar las líneas de observación, enfocándome en otros aspectos del trabajo cotidiano magisterial, como consecuencia también la información aumento, acumulando datos que en algunos casos no eran necesarios, entonces fue un imperativo ser específico en la información que recolectaba, así como ser concreto en su interpretación, para que las acciones diseñadas atendieran adecuadamente a las necesidades del compañero.

Profesor 2.

En el caso del siguiente profesor, el enfoque que guío la exploración de su quehacer cotidiano, fue indagar a través de las competencias profesionales del docente, aplicando diversos cuestionarios y test, de donde se obtuvo la siguiente información:

Datos del Profesor					
Asignatura	Ciencias I - Biología	EST.	23	Turno	Jornada Ampliada
Técnicas e Instrumentos		<ul style="list-style-type: none"> • Observación de campo. • Recursos fotográficos digitales. • Entrevista con el docente. • Cuestionarios. • Formatos de seguimiento y concentrado de datos. • Test. • Cuaderno de trabajo de los alumnos. • Equipo digital personal y de la escuela. • Cuestionario dirigido a las competencias profesionales del docente (ver Anexo 8) 			
Evidencia Fotográfica			Rasgos Observados		
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ El Profesor de Ciencias I (Biología), muestra en sus habilidades digitales limitaciones en el manejo de la computadora. ➤ Requiere de información sobre el enfoque pedagógico de la reforma educativa. ➤ Desconoce el acuerdo 696. Sus formas de evaluación, el diseño de los instrumento para evaluar y los fines que persigue esta actividad. ➤ Trabaja prácticas estandarizadas. ➤ Desconoce el marco normativo que rige la educación básica, el plan de estudios 2011 y los apoyos pedagógicos de su programa de estudio para el trabajo en el aula. ➤ Es necesario fortalecer las habilidades del docente en cuanto a la aplicación e interpretación del diagnóstico, las estrategias diversificadas, análisis del contexto y la estrategia de evaluación formativa, con fines de mejora para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. ➤ Maneja prácticas instruccionales entre sus alumnos y se apoya básicamente en su discurso descriptivo. 		

El docente mostró desinterés por las concepciones establecidas en el plan de estudios 2011, así como por el marco normativo que dirige su función. En su trabajo mantuvo prácticas con las que ha trabajado a lo largo de su trayectoria como docente, instruyendo a sus estudiantes a través del discurso y calificando en vez de evaluar.

A los tres profesores que se presentan en esta muestra, se les aplicaron los mismos cuestionarios, encuestas a sus alumnos, test de estilos de aprendizaje y formatos de seguimiento (observación de aula, revisión de plan de trabajo). Para este caso decidí, trabajar con diferentes datos para cada situación, considerando solo una de las técnicas aplicadas, y así evaluar la utilidad de los instrumentos y las evidencias que arrojaban.

Profesor 3.

Con este docente se atendió la manera en como aprenden los profesores, mediante la aplicación de uno de los test sobre estilos de aprendizaje. Los resultados obtenidos del instrumento aplicado, fueron:

Datos del Profesor					
Asignatura	Ciencias III - Química	EST.	48	Turno	Matutino
Técnicas e Instrumentos		<ul style="list-style-type: none">• Observación de campo.• Medios fotográficos digitales.• Entrevista con el docente.• Cuestionarios.• Formatos de seguimiento y concentrado de datos.• Test.• Cuaderno de trabajo de los alumnos.• Equipo digital personal y de la escuela.			
Evidencia Fotográfica			Rasgos Observados		
			<p>El estilo de aprendizaje encontrado con el test fue teórico - pragmático y las situaciones que favorecen esta forma de aprendizaje son:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío.➤ Se beneficia cuando tiene oportunidad de preguntar e indagar.➤ Se fortalece con actividades que relacionen la teoría y la práctica.➤ Le sirve de apoyo cuando ve a los demás hacer algo.➤ Para este tipo de estilo, es significativo cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que ha aprendido.		

Con el comparativo efectuado entre los profesores a los que se les aplico el Test de estilos de aprendizaje, se aprecia la similitud que se guarda en la manera que logran su aprendizaje los tres docentes presentados en los formatos anteriores y que se identifica con el estilo Teórico ([ver anexo 9](#)).

Estos datos también pueden dar cuenta, de las semejanzas que se identificaron, al relacionarse las generaciones contemporáneas a la que pertenecen los profesores, enfocando la atención en su **formación permanente, así como** en el trayecto formativo

que han desarrollado; estos aspectos pueden ser la causa de que se repitan técnicas de enseñanza muy parecidas, así como la manera de asumir el rol de instructores y no de coordinadores del aprendizaje.

A diferencia del primer grupo de docentes que fueron atendidos en el área 4 sur, para este grupo de profesores, el aprovechamiento escolar no es un problema que les afecte directamente en sus aulas, prueba de ello es su bajo índice de reprobación que muestran en los concentrados de aprovechamiento escolar y en la observación efectuada al interior del salón de clases, pero aun así en ambos grupos no se concreta el logro de los aprendizajes esperados.

A pesar de las diversas maneras en que ejecutan su mediación didáctica los profesores, el avance académico que muestran sus estudiantes, no es el que se describe en los programas de estudio para el logro de los aprendizajes esperados que favorecen el desarrollo de las competencias de los alumnos, como tampoco alcanza para el fortalecimiento de habilidades en la resolución de pruebas como las de PLANEA.

En el primer grupo de profesores, se dio seguimiento al trabajo de los compañeros a través del uso de una bitácora, con el apoyo de la observación directa y utilizando, casi al final de ese primer momento, la guía de observación en el aula para registrar información relevante. Un factor que fue importante, en esas intervenciones con los docentes, fue la información proporcionada por el departamento de trabajo social, así como de los maestros especialistas de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva)

En el segundo momento el trabajo con los profesores se caracterizó por, utilizar más y diferentes formatos que la primera vez; las estrategias que utilizaba para el apoyo a los compañeros guardaban una intención definida; aunque aumento la información y se hizo más difícil interpretarla, hice uso de guías que ampliaron mi panorama y entre tantos datos, poco a poco fui acercándome a la problemática que ocurría en el interior del aula, que además se fue relacionando de forma directa con el trabajo docente.

Al fungir **como observador de los CTE** (Consejos Técnicos Escolares), en diferentes escuelas del área, identifique el ejercicio apreciativo que aborda el colectivo escolar en

las estadísticas del aprovechamiento escolar, donde suponen que el alto porcentaje de reprobación es causa del desinterés de los alumnos por las actividades escolares. En este punto es inevitable hacerse el siguiente cuestionamiento ¿quién es el responsable directo de interesar al estudiante por las prácticas escolares?, otro dato curioso es que no abordan el tema de como consolidar los aprendizajes esperados y por consecuencia las competencias especificadas en el plan de estudios, pareciera que son temas ajenos a su práctica cotidiana.

La guía de las reuniones de cada CTE, que expide la autoridad educativa federal, describe la manera en cómo se debe desarrollar un acto reflexivo, tanto en lo individual, como en lo colectivo, de hecho se presentan formatos que llenan los compañeros, para que esta práctica se pueda concretar. El problema de este ejercicio es que se le otorga un tiempo muy limitado y el análisis se ejecuta de una manera muy superficial, por lo que no se llega a una verdadera revisión de las problemáticas que vivencian cotidianamente, dando oportunidad a que el colectivo se sienta ajeno a las incidencias que se presentan en el aula, responsabilizando al padre de familia, los medios de comunicación y a la sociedad en general, *“Todos son responsables menos yo”*.

El Profesor considera que señalando a otras instancias, se exime de su función como coordinador del aprendizaje, que tiene como fin el logro de las competencias de sus alumnos. Cuando culpa a la política educativa del fracaso escolar, es una forma de no aceptar la parte de responsabilidad que le corresponde.

Un punto de igual importancia, es la manera en cómo se estandarizan los ejercicios que se trabajan en cada escuela durante las sesiones de CTE, donde el colectivo cumple con las actividades por el compromiso de hacerlo, pero no las integra a sus actividades cotidianas, ni les da el seguimiento correspondiente.

Si la atención a las problemáticas que atiende el colectivo docente, se enfoca en el bajo aprovechamiento escolar que obtienen los alumnos, entonces el problema, según la apreciación de los profesores, consiste en las calificaciones que asientan cada bimestre, por lo que la solución se reduce a trabajar en los registros cuantificables que logra el

estudiante, de esta manera el problema se atiende de forma superficial modificando sus registros de la evaluación continua, al bajar sus niveles de exigencia.

Es un factor común, que los compañeros sigan viendo la figura del ATP, como si fuera el jefe de enseñanza que los visitaba en el pasado, razón por la que no creen en el apoyo que les pueda ofrecer y continúan viendo sus visitas como el capataz que llega a revisar su trabajo, para criticarlo y forzar su desempeño hacia las directrices que mejor convengan a la dirección, al menos eso ocurría de manera reiterada en el sector de secundarias técnicas. Esta ignorancia sobre el puesto de ATP, no favorece el trabajo de asesoría que se pueda brindar para mejorar las prácticas docentes, con miras a fortalecer los resultados académicos y el desarrollo de las competencias descritas en el plan de estudios 2011, como en el modelo educativo 2017.

Los requerimientos normativos, recuperados en párrafos anteriores de este documento, colocan al profesor y al ATP, como piezas clave en el desarrollo integral del alumno, cuando esa responsabilidad cobra conciencia, es entonces cuando se puede empezar a generar una transformación en el quehacer cotidiano, aquí la pregunta clave sería ¿quién de los dos tendría que fomentar esa conciencia?

Delimitación del Problema.

Recapitulando algunas situaciones que se relacionan con el bajo logro de los aprendizajes esperados y con el desempeño docente, se consideran las siguientes:

1. El diseño, por parte del profesor, de un plan de trabajo mecánico, que no toma en cuenta las necesidades de los alumnos y que además se repite en cada ciclo escolar.
2. El abuso de la clase explicativa y las prácticas estandarizadas, que sostienen la mediación del docente para el trabajo con sus grupos.
3. La falta de orden y disciplina del profesor al trabajar con sus alumnos.
4. La consideración de un alto índice de reprobación y el incremento del abandono escolar de algunos planteles, tomando como argumento el concentrado de calificaciones del aprovechamiento escolar, sin atender a las causas que lo originaban.
5. El poco interés de los alumnos por las actividades escolares.

6. La constante queja de los profesores por la falta de apoyo de los padres de familia, sin proponer alguna alternativa de solución.
7. Prácticas académicas, poco significativas para los estudiantes.
8. El alto porcentaje de aprendizajes esperados, que no se concretan en las asignaturas del nivel de secundaria.
9. Los bajos resultados obtenidos en la prueba PLANEA, sin proponer estrategias que ayuden al docente para favorecer el logro de habilidades académicas.
10. La preocupación por la calificación, así como el desconocimiento y práctica de una evaluación formativa.

Después de haber visitado a los profesores en el área 4 sur y en el área 1 poniente, considero que el docente presenta una constante en su práctica cotidiana. A pesar de la diversidad política, social y económica de los contextos sociales en donde interactúa, **la problemática se inicia desde el diseño de su plan de trabajo y de manera específica, en como construye sus estrategias didácticas y sus estrategias de evaluación**, que favorecen o limitan el logro de los aprendizajes esperados de la asignatura que imparte.

En mi función como ATP, surgieron dos cuestionamientos al momento de identificar esta problemática, ¿Cuánto había ayudado, si es que lo hice, a los profesores a fortalecer su diseño de estrategias didácticas y sus estrategias de evaluación, para favorecer el logro de los aprendizajes esperados? Y en el caso de no ser así, ¿qué acciones podría diseñar para atender esta necesidad de mejora en las competencias profesionales del docente?

Con las preguntas anteriores, tuve que revisar las acciones que había efectuado hasta ese momento como ATP, entonces me enfoqué en la manera en como estaba efectuando mi trabajo y caí en la cuenta de que estaba reproduciendo solo métodos, pero que no estaba considerando el aspecto humano de mis compañeros, como diría María Carmona (2008), citando a Delgado

...las prácticas educativas se fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neo conductista de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado. (Delgado, 2001, p. 128).

Tomando en cuenta lo anterior, me dispuse a trabajar con mis compañeros profesores un enfoque más empático, considerando sus pensamientos, afectos, sentimientos, valores, (Carmona María, 2008). En el diseño de sus estrategias didácticas, mis propuestas tendrían que dirigirse hacia el desenvolvimiento creativo, que de alguna manera favorecería su mediación y el logro de un ambiente de aprendizaje idóneo para los aprendizajes esperados.

Tercer Apartado.
Fundamentación de la Problemática Identificada. Una Mirada Objetiva
(Argumentación de Diversos Teóricos).

Como ya lo mencione con anterioridad, un problema que frecuentemente se comenta en los CTE (Consejos Técnico Escolares), es el bajo logro de los alumnos por alcanzar sus aprendizajes esperados, situación que el colectivo docente toma en cuenta como una problemática común en sus aulas de trabajo. El profesor expresa diversas propuestas de solución para atender esta necesidad, pero la constante en esta incidencia se mantiene y no disminuye, por lo menos, eso muestran los resultados que se presentan en exámenes como el de PLANEA (2017) o los de COMIPEMS (del ciclo escolar 2017-2018) (Ver anexo 10).

En la prueba PLANEA, específicamente en el nivel de logro en lenguaje y comunicación, los resultados obtenidos son muy bajos (especialidad que atiendo como ATP), por lo que algunas observaciones efectuadas a los profesores en el área 4 sur y en el área 1 poniente, se relacionan de manera directa con las actividades que promueve el profesor en su mediación, siendo un factor que hasta el momento no se ha atendido por los subdirectores de desarrollo escolar en las escuelas, afectando de manera directa el desarrollo de habilidades en este rubro.

La estrategia didáctica que diseña previamente el docente para trabajar en el salón de clases, es la forma en como da dirección a las actividades que deberá de atender el estudiante, con el fin de que su aprendizaje se consolide y se cumpla la educación integral que ellos deben concretar. Pak Tee Ng (2017) menciona al respecto que: “las actividades son buenas, cuando son bien pensadas y se orientan a producir el aprendizaje.” (p. 148).

En el apartado dos de este trabajo, el diagnóstico presenta el trabajo de diferentes profesores, que a través de poner en práctica sus estrategias didácticas, logran un aprendizaje, pero no el necesario para desarrollar sus habilidades en campos como el de lenguaje y comunicación.

Al identificar el tipo de mediación que fomentan los profesores visitados, existen prácticas muy semejantes entre sí, de manera general se caracterizan por el rol instruccional de

las tareas que ejecutarán sus alumnos; la forma en como transmiten los contenidos de su asignatura, que se apoya predominantemente por el dictado y el discurso del docente; la repetición de procedimientos de trabajos de años anteriores, que no cambian, aunque estos sean de poco interés para sus grupos. Estas acciones que se siguen llevando a cabo al interior del salón de clases, son técnicas que fortalecen el trabajo individualista. En la obra la formación del profesorado, según Imbernón Francisco (2001) se expresa que

El carácter solipsista³ de la práctica docente no sólo es una de las causas de insatisfacción del profesorado, sino también un verdadero obstáculo al desarrollo de los docentes y las docentes en el propio ambiente de trabajo. También impide la construcción de un pensamiento capaz de interpretar correctamente, tanto las dinámicas y las urgencias sociales como las necesidades de los alumnos y alumnas, punto nodular de cualquier proyecto educativo (p. 121).

En el documento, “la mediación del aprendizaje hoy por hoy y el derecho a aprender”, se menciona que los cambios tan vertiginosos que ha sufrido la sociedad, han dejado atrás las prácticas magisteriales que eran útiles en el siglo pasado. El profesor al mantener una enseñanza tipo instruccional, ha generado un rompimiento entre la realidad del alumno y sus prácticas escolares, que en las observaciones hechas como ATP, en el trabajo áulico, se afirma en el desánimo de los estudiantes por el trabajo escolar.

Los alumnos son continuamente bombardeados por información que el docente les explica e intenta transmitir a través de su discurso, situación que provoca el desinterés por la clase hablada, lógico es que cuando ya ha experimentado, en diferentes asignaturas la misma acción didáctica, el estudiante ya no presta atención a lo que le informa su profesor.

A los diversos cambios que ha sufrido el sistema educativo en los últimos años, el docente al no interesarse por las acciones que propone la SEP, apenas interpreta de manera

³ Para la Psicología es un estado mental de la persona que se encierra en sí misma y rehúye toda influencia exterior.

superficial esas modificaciones y lo que debería de saber de manera fundamentada, solo lo interpreta a nivel de supuestos. Un ejemplo de ello, es la manera en como el profesor entiende el modelo educativo, donde la mayoría no conoce la diferencia entre aprendizaje clave y aprendizaje esperado, así como el enfoque competencial que se pretende desarrollar con los tres componentes curriculares del programa de estudio 2017 a nivel secundaria.

El campo de acción del profesor es tan limitado, que el espacio en donde desarrolla sus prácticas pedagógicas, apenas le permite visualizar una pequeña parte de la transformación que ha sufrido el sistema escolar; esta pequeña ventana por la que se asoma, solo focaliza una parte de todo el sistema educativo, por la que es fácil confundir las directrices y pensar que los cambios que cada reforma educativa propone son mínimos, Ismach Laura (2002) lo describe de la siguiente forma:

Como nosotros mismos formamos parte de ese tejido, es difícil ver todo el patrón del cambio. Solemos concentrarnos en fotos instantáneas, en partes aisladas del sistema y nos preguntamos cómo resolver nuestros problemas más profundos, y los de los alumnos (p. 1).

En los problemas sociales más profundos, que afectan de manera directa a los cambios que ha sufrido el sistema educativo, ¿existirá ese momento de interpretación del que Imbernón nos habla en una de sus citas?, ¿existirá el momento en que el docente se cuestione sobre su manera de enseñar, el impacto que su práctica genera en sus estudiantes o mínimo la revisión de los resultados que obtienen sus alumnos en pruebas como la de PLANEA O COMIPEMS?, si estas preguntas tienen un no por respuesta, entonces el docente sigue manteniendo una práctica agotada en los viejos postulados educativos.

Pak Tee Ng (2017), en su obra “aprender de Singapur” nos menciona que: “Si no hay una reflexión crítica y voluntad de cambiar, la asesoría y el compartir prácticas podrían perpetuar perspectivas caducas en lugar de respaldar unas nuevas.” (p. 150).

En la mayoría de ocasiones que he escuchado a los docentes expresar su opinión sobre la reforma educativa, o como en la actualidad, sobre el modelo educativo 2017, sus

comentarios se desarrollan en considerar que no existe tal cambio, que lo solicitado es lo mismo que vienen trabajando y que solo cambian de expresiones o conceptos, fundamento que les permite engañarse, para seguir efectuando sus prácticas didácticas como lo han venido haciendo a través de todos estos años.

El trabajo encasillado en las prácticas mecánicas disfrazadas de novedosas, muestra a un estilo de docente como proveedor de información y soluciones de prácticas obsoletas, debido a que trabaja acciones que no consolidan ningún aprendizaje descrito en los programas de estudio, Pak Tee Ng (2017) lo describe como, aquel profesor que disimula sus prácticas, cuando en realidad son “solo actividades sin pedagogía” (p. 148).

Tomando en cuenta la cita directa del párrafo anterior, se podría explicar porque se fracasa en el logro de los aprendizajes esperados, apreciando la responsabilidad directa del profesor al momento en que diseña sus secuencias didácticas.

En el material bibliográfico, “yo explico, pero ellos... ¿aprenden?”, se define en la introducción que “Enseñar es transmitir los propios conocimientos.” (Michel Sain – Onge, 2000, P. 9), cuya definición reduce al aprendizaje a un mero hecho mecánico que solo a través de la repetición y el dominio de la asignatura que se va a impartir, eran el requisito que se necesitaba para impartir clase. Para el nuevo enfoque que se describe en el modelo educativo actual, esta definición es anacrónica y deficiente, sobre todo para los propósitos que la educación básica busca alcanzar.

Algunos de los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 y del modelo educativo 2017, expresan algunas de las funciones que tiene que desarrollar el profesor, de las cuales solo cito algunas, para rescatar las competencias profesionales que en la actualidad requiere el sector magisterial, en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Principios Pedagógicos Establecidos en el Plan de Estudios 2011.

Principio pedagógico 1. CENTRAR LA ATENCIÓN EN LOS ESTUDIANTES Y EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida”. (Plan de Estudios, 2011, p. 26)

Cuando el trabajo del docente se desarrolla de manera instruccional en el aula, primero no considera al alumno como actor principal del proceso educativo y las actividades que se diseñan poco atienden al hecho de ser graduales, con la intención de generar un pensamiento crítico, un manejo de información por parte del estudiante y mucho menos el fortalecimiento de habilidades superiores del pensamiento, porque se encasillan en la memorización de información.

Principio pedagógico 2. PLANIFICAR PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE.

Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje, congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (Plan de Estudios, 2011, p.27)

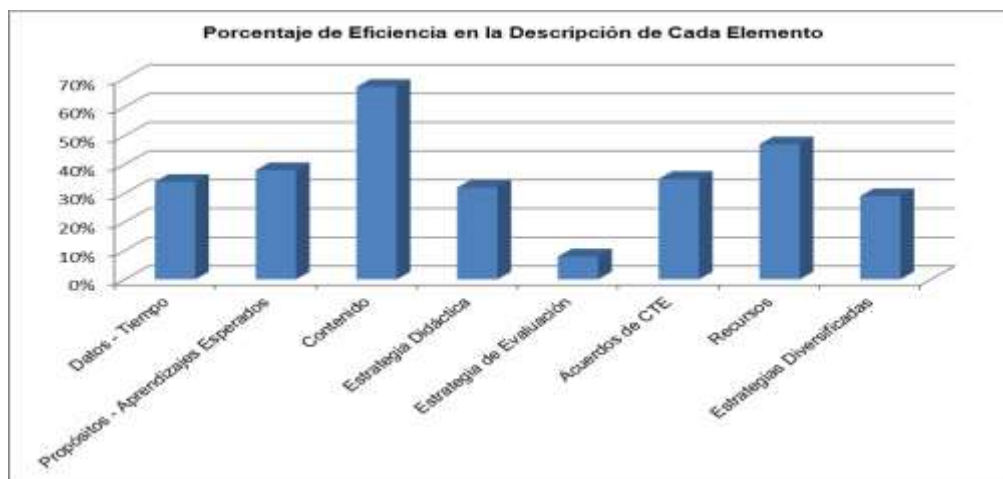
Al revisar la descripción de las estrategias didácticas, de las planificaciones docentes, me pude percatar de la poca relación entre los propósitos y los aprendizajes esperados. Las actividades que proponía el profesor se dirigían solo a cumplir con las indicaciones establecidas (actividades sin pedagogía), por ejemplo, fragmentos de enunciados como: el maestro expone..., el maestro define..., el estudiante contesta..., el alumno investiga..., expresa la intención didáctica de la mayoría de docentes.

Los productos que se obtenían a la culminación de cada ejercicio, solo servían como registro del cumplimiento de las acciones solicitadas por el profesor, sin considerar los niveles de conocimiento que podría alcanzar el alumno o bien el proceso que tenía que desarrollar, hasta llegar a la concreción de un aprendizaje.

En la siguiente tabla, presento los datos que se obtuvieron al llevar a cabo la revisión de planeaciones de bloque, en la EST 5, específicamente en el componente curricular de formación académica, en el mes de septiembre del ciclo escolar 2018- 2019.

TABLA 1
Formación Académica

Plan del Primer Cuatrimestre	
Elementos de la Planeación	Cumplimiento en la Descripción de los elementos de la planeación, de acuerdo al modelo educativo 2017.
Datos - Tiempo	34%
Propósitos - Aprendizajes Esperados	38%
Contenido	67%
Estrategia Didáctica	32%
Estrategia de Evaluación	8%
Acuerdos de CTE	35%
Recursos	47%
Estrategias Diversificadas	29%



La interpretación de los datos fue la siguiente:

1. El 62% de la población de profesores de formación académica, no recupera en su plan de trabajo los propósitos y aprendizajes esperados.
2. Para establecer los contenidos que se han de abordar en las diversas asignaturas del componente, hay un 33 % de la población que no los señala en su planificación.
3. El 66% de los profesores no distribuye los tiempos por fechas de inicio y término de cada contenido.
4. El 68% de la población docente, diseña la estrategia didáctica como un listado de ejercicios que debe cumplir el alumno y el profesor.
5. Existe un 92 % de los profesores, que no establecen una estrategia de evaluación y en su lugar indican:
 - a. Actividades que lleva a cabo el estudiante.
 - b. Confunden instrumentos de evaluación con acciones.
 - c. Los instrumentos para evaluar, como la rúbrica no presentan el diseño correcto.
 - d. Describen los criterios a evaluar, enfocándose en la entrega de tareas, cumplimiento del cuaderno, orden, limpieza y disciplina.
6. El 65 % de la población docente no toma en cuenta los acuerdos del CTE, en su plan de trabajo.
7. El 71% de la población magisterial de la escuela, no describe el uso de estrategias diversificadas.

8. El 29.4 % de los docentes de la escuela no ha entregado su planeación a su jefe inmediato.
9. El plan anual presenta un porcentaje considerable de omisiones en:
 - a. Un 50% en la distribución de tiempos.
 - b. Un 45 % en la integración de temas y subtemas que trabajará durante el ciclo escolar.

Principio pedagógico 4. TRABAJAR EN COLABORACIÓN PARA CONSTRUIR EL APRENDIZAJE.

“El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo”. (Plan de Estudios, 2011, p.28)

En algunos momentos en que pude constatar el trabajo en equipo que proponía el docente en sus grupos, pude observar que las acciones se concretaban a la elaboración de un producto, donde la retroalimentación era muy poca, y no se atendía la manera en cómo interactuaban los estudiantes, los mismo alumnos se repartían las tareas y al último, se recopilaba lo elaborado para mostrar el trabajo final; con esta práctica poco se favorece el diálogo y la colaboración en el aprendizaje. No se cumple con el trabajo colaborativo.

Maldonado Pérez (2008), Opina al respecto que:

En el trabajo colaborativo, los grupos no constituyen el ente fundamental por el simple hecho de colocar personas sentadas en un mismo salón, y advertirles que son un grupo que deben colaborar. Lo más importante en la formación de grupos de trabajo colaborativo, es supervisar que los elementos básicos estén claramente estructurados en cada sesión de trabajo. Sólo de esta manera, se puede lograr que se produzca tanto el esfuerzo colaborativo en el grupo, como una estrecha relación entre la colaboración y los resultados (p. 165).

Principio pedagógico 7. EVALUAR PARA APRENDER.

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (Plan de Estudios, 2011, p.28)

La evaluación formativa es un ejercicio en el cuál el profesor lleva a cabo la toma de decisiones efectivas en su quehacer cotidiano, cierto es que solo ocurre cuando presta atención a la información que le arrojan los resultados que obtienen sus alumnos, porque de caso contrario, el proceso de su plan de trabajo se seguirá repitiendo de una manera mecánica y la evaluación solo se estará trabajando de manera sumativa, no acercándose al logro de los aprendizajes esperados.

...el sentido de la enseñanza depende del sentido que se le dé al aprendizaje, y el de éste depende de las actividades ideadas por la enseñanza. Enseñar puede equivaler a transmitir sólo información, si por aprender se entiende memorizar esa información". (Saint – Onge, 2000, p. 15)

Cómo se puede apreciar en la tabla 1 (sobre la revisión documental efectuada a la EST. 5), la estrategia de evaluación es el porcentaje más bajo de eficiencia, identificado en las planeaciones del colectivo revisado.

Principios Pedagógicos Establecidos en el Modelo educativo Para la Educación Obligatoria (2017).

Principio pedagógico 3. OFRECER ACOMPAÑAMIENTO AL APRENDIZAJE.

Las actividades de aprendizaje se organizan en distintas formas, a modo de que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. En virtud de la

diversidad de necesidades y estilos de aprender se eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación. (Aprendizajes Clave para la educación integral, 2017, p. 87)

Al trabajar de manera estandarizada, se limita el desarrollo de las actividades a determinados integrantes del grupo, no favoreciendo el uso de estrategias diversificadas y/o de inclusión, que fortalecerían el logro de los aprendizajes de aquellos alumnos que se encuentran en rezago y abandono escolar, este hecho obstaculizaría los cambios cognitivos que son resultado del conocimiento adquirido, por lo que entonces simplemente el aprendizaje no se concreta al no hacer partícipe al estudiante, Saint – Onge (2000), lo expresa de la manera siguiente: “La enseñanza no es la causa de los cambios internos (las aptitudes nuevas) resultantes del aprendizaje. Aunque éste se produce con ocasión de la enseñanza, es la actividad del alumno la que genera esos cambios” (p. 15).

Principio pedagógico 5. DAR UN FUERTE PESO A LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL ESTUDIANTE.

El docente diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula con otros. De esta manera favorece que el estudiante tome el control de su proceso de aprendizaje. (Aprendizajes Clave para la educación integral, 2017, p. 88)

Si la enseñanza se favorece del trabajo entre personas, es porque en ese intercambio de ideas se van concretando los saberes de manera individual, además de establecer una relación pedagógica significativa con el objeto de estudio, este fortalecimiento asegura el camino hacia el aprendizaje a través de la interacción de sus miembros (Saint – Onge, 2000).

Principio pedagógico 7. DISEÑAR SITUACIONES DIDÁCTICAS QUE PROPICIEN EL APRENDIZAJE SITUADO.

El profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, simulando distintas maneras de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura. (Aprendizajes Clave para la educación integral, 2017, p. 88)

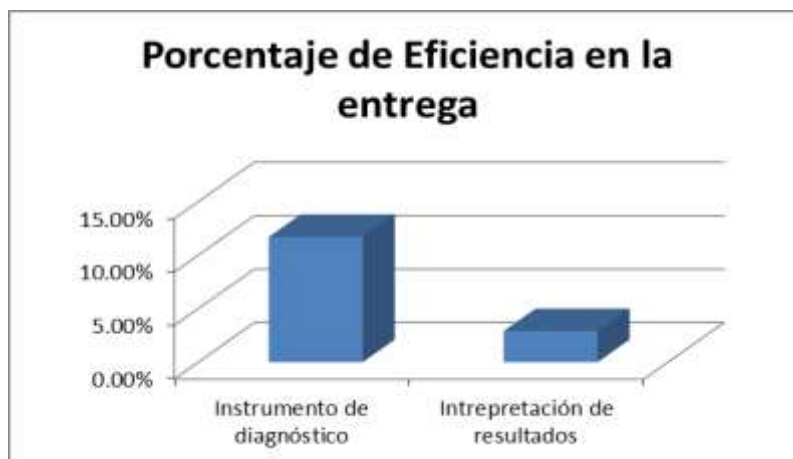
En el libro *“la enseñanza situada”*, se expresa que el conocimiento situado es el resultante de las interacciones que existen entre las actividades planeadas por el profesor, dentro del contexto escolar, en relación con la cultura de la que proviene el alumno (Díaz Frida, 2006); por lo que es muy importante que el docente conozca las condiciones en que se desenvuelven sus estudiantes. Este hecho no lo describe el profesor en su plan de trabajo.

Durante la revisión documental efectuada a siete planteles, un hecho importante, fue la falta de interpretación del diagnóstico aplicado a los alumnos al inicio del ciclo escolar, de lo cual se desprende el siguiente cuestionamiento: ¿Si el profesor no conoce las condiciones académicas de sus alumnos, como diseñara las estrategias didácticas que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados?

TABLA 2

Presentación del Diagnóstico del Campo de Formación Académica de la EST. 5

Diagnóstico	
Elementos del Diagnóstico	Porcentaje de Eficiencia en la entrega
Instrumento de diagnóstico	11.70%
Interpretación de resultados	2.90%



La interpretación de los porcentajes obtenidos de la revisión del diagnóstico en la EST 5, fueron los siguientes:

El diagnóstico es poco atendido por el colectivo docente de este plantel, presentando un:

1. 88.30 % de la población total de profesores que no entregaron el instrumento de diagnóstico
2. Un 97.10% no describe de manera clara la interpretación del diagnóstico, como tampoco señala las estrategias de fortalecimiento, que aplicará para los alumnos que presentaron rezago escolar.

Principio pedagógico 8. ENTENDER LA EVALUACIÓN COMO UN PROCESO RELACIONADO CON LA PLANEACIÓN Y EL APRENDIZAJE.

Cuando el docente retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para éste pues brinda elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes. (Aprendizajes Clave para la educación integral, 2017, p. 89)

En el aprendizaje situado, se considera que la “*evaluación auténtica*”, como la llama Frida Díaz Barriga (2006) debe estar enfocada en el desempeño de los estudiantes, considerando que una de la ventajas que arroja esta técnica es la retroalimentación que se lleva a cabo tanto de los logros de aprendizaje de los alumnos, como de las situaciones didácticas que diseñó el docente.

No se reduce a la “aplicación y calificación de pruebas”, sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos (y los docentes). (Díaz Frida, 2006, p. 134)

Se puede afirmar que existe un incumplimiento del hecho descrito en los documentos oficiales, con la práctica del docente en el aula con respecto al aprendizaje, donde Michel Sain (2000) opina que:

La experiencia ha demostrado que el solo conocimiento de la materia que se imparte no asegura que ese conocimiento arraigue y se desarrolle en los alumnos. Se comprueba que ni la comunicación ni la explicación de nuestro saber ante los alumnos es suficiente para activar en ellos el proceso de aprendizaje. (p. 9).

El hecho de involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, es una cuestión que se menciona de manera reiterada, en los documentos rectores que guían la labor del profesor, desde el plan de estudios 2011, hasta el modelo educativo 2017. Cuando no se cumple con esta directriz, la mediación del docente se apoya, casi totalmente en el conocimiento de su asignatura, por lo que sus prácticas se desarrollan con clases explicativas y acciones ya gastadas.

En el planteamiento hecho en la obra “la formación del profesorado, proyectos de formación en centros educativos” (Imbernón, Francisco, 2002), describe que el modelo racionalista⁴ no involucra una intervención metodológica que se relacione con las necesidades del contexto, por este motivo el trabajo del profesor es altamente controlado, generando el trabajo individualista de sus alumnos y limitando el trabajo colaborativo, que puede ser un reto al poder que ejerce el docente en un ámbito ya conocido por él.

⁴ “El modelo racionalista, corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización, bajo el argumento de que solo el control centralizado de los currículos, textos y enseñanzas, así como el de la didáctica, puede elevar la calidad de la educación.” (Loya Chávez, Hermila (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores, p.1)

La forma de trabajo individual que provoca el docente en sus clases, recrea en los alumnos una tarea igual que la enseñada por su mentor, inhibiendo un ambiente dinámico, creativo y colaborativo, ejes principales de atención de la reforma educativa y del modelo educativo 2017, estancando el desarrollo de los aprendizajes del estudiante (Imbernón Francisco, 2002).

El profesor padece otro malestar de igual consideración, sus fuerzas internas que no le permiten visualizar la necesidad que tiene de capacitarse, ese auto convencimiento que le hace creer que su desempeño es el idóneo para trabajar con sus grupos, proyecta en otros la responsabilidad propia (Imbernón Francisco, 2002).

En las reuniones de CTE (consejo Técnico Escolar), los docentes mencionan que los padres de familia son los responsables de que sus hijos no quieran aprender, manifestando su desagravio por la falta de respeto y de valores no inculcados.

A las acciones que propone la SEP (Secretaría de Educación Pública), el profesor las toma como engorrosas y de carácter administrativo, que no tienen funcionalidad en el trabajo que el desempeña con sus grupos. La mayoría de las quejas que expresan, son por la falta de apoyo que reciben en su quehacer cotidiano, ya sea de materiales didácticos o de recursos económicos.

El malestar que prevalece en el sector magisterial, aleja al profesor de la obligación contraída con su profesión, no ocupándose de llevar a cabo un acto reflexivo sobre sus propias acciones, que por el contrario desatiende, manteniendo las mismas prácticas, con las mismas deficiencias y obteniendo los mismos resultados.

En el libro de “atando teoría y práctica en la labor docente” se hace referencia al hecho recuperado en los párrafos anteriores de la siguiente manera:

...un profesor puede estar convencido de que su manera de actuar responde a lo que considera apropiado; que posee un punto de vista respecto de lo que hace y que tiene claridad en los conceptos que apoyan su práctica docente, sin sospechar que aquello que da por supuesto y

evidente responde a categorías que interiorizó sin cuestionar (disposiciones y habitus). (Aguilar Estela, 2003, p. 19)

Otro documento de apoyo que la autoridad educativa, por medio del servicio profesional docente difundió, describe las competencias profesionales que deberá demostrar el profesor durante su desempeño, este documento se llama: “*Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*”, de donde recupero solo dos dimensiones que hablan de la relación Docente – Mediación - Aprendizaje.

Dimensión 1.

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender

Un docente de Educación Secundaria que se desempeña eficazmente requiere, para el ejercicio de la docencia, tener un conocimiento sólido acerca de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos; además, debe contar con habilidades que le permitan analizarlos críticamente y revisar las tareas de su práctica profesional como referentes para asegurar que todos los alumnos de la escuela aprendan.

En esta dimensión, el docente:

- 1.1 Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes.
- 1.2 Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de su asignatura en la Educación Secundaria.
- 1.3 Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.

Dimensión 2.

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente

Un docente de Educación Secundaria que se desempeña eficazmente requiere, para el ejercicio de la docencia, contar con habilidades que le permitan planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje.

En esta dimensión, el docente:

2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.

2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.

2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.

2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje. (Servicio Profesional Docente, 2018-2019, p. 39)

La mayoría de docentes cumplen con la entrega de su plan de trabajo, pero ¿en verdad lo utilizan como apoyo en sus acciones al interior del salón de clases? De no ser así, sus actividades se efectúan con base en la improvisación, simulación y prácticas ya gastadas por el tiempo, que carecen de una intención pedagógica dirigida al logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. Al respecto Frola Patricia (2011) opina:

La planeación ha sido un proceso polémico durante toda la historia de la educación, durante años ha sido considerada como una de las tareas obligatorias de todo docente y un parámetro por parte de los directivos para evaluar la responsabilidad de un maestro. Ante ello, se ha caído en prácticas de simulación de las cuales poco se habla pero es muy frecuente que suceda: el maestro hace su diseño para cubrir un requisito administrativo y ya en el semi anonimato que le dan las cuatro paredes del aula, se lleva a cabo una práctica que en nada se parece a lo que está plasmado en el papel entregado.

...entre tantas responsabilidades que debe cubrir el docente frente a grupo, este proceso a pesar de ser considerado como necesario, se omite o se simula hacerlo porque las necesidades de la práctica docente real frente al grupo son otras muy distintas. (pp. 8-13)

Además existen otros factores que han afectado los resultados del logro educativo, algunos ejemplos pueden ser los siguientes:

1. La falta de apoyo de los medios de comunicación, que lejos de brindar seguridad a la población sobre el sistema educativo, exhibe y crítica su desempeño creando controversia, en la sección 3, del artículo 74, de la ley general de educación se estipula:

...los medios de comunicación masiva, en el desarrollo de sus actividades, contribuirán al logro de las finalidades previstas en el artículo 7 [desarrollo integral del individuo, favorecer el desarrollo de las facultades, promover el valor de la justicia, **desarrollar actitudes solidarias**, etc. por citar solo algunos] conforme a los criterios establecidos en el artículo 8 [luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, **las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la discriminación y la violencia, etc.**] (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2017, P. 31)

2. La importancia que le dan los directivos a los registros cuantificables, solo establece la competencia entre escuelas, un ejemplo que caracteriza este hecho es la prueba COMIPEMS, que enfoca su visión en el logro obtenido por los estudiantes que desean ingresar al nivel de bachillerato y los ordena en una tabla jerárquica. Dos de los principales aspectos que se toman en cuenta son:

- a. Los planteles que ocupan los primeros lugares, lo justifican a través de la población estudiantil que ingresó en sus tres primeras opciones.
- b. El segundo aspecto, es la media de aciertos logrados.

Por otro lado, no se tienen registros en este examen de cuáles fueron las habilidades desarrolladas o los conocimientos no aprendidos, como es el caso del informe de la prueba PLANEA, por lo que el colectivo no sabe cómo apoyar a sus alumnos y solo

acuerdan llevar a cabo reforzamientos con los grupos de tercer grado de conceptos que, en su mayoría son memorísticos.

3. Un tercer ejemplo es el, poco respaldo de la autoridad educativa, que favorece conductas de alumnos caprichosos, indolentes y dispersos, así como los padres sobreprotectores, que consienten la irresponsabilidad de sus hijos.

Estos y otros hechos más, podrían generar una lista de ejemplos interminable, pero la realidad es que el docente, tiene que trabajar muchas veces sin los apoyos que necesita para fortalecer su práctica educativa.

Por lo pronto el sistema educativo habilitó desde hace tres años la instauración de otra figura educativa, como apoyo externo y circunscrito en el SATE, Esta figura es el ATP (Asesor Técnico Pedagógico). Cuya función es apoyar, acompañar y asesorar al profesor (de secundaria técnica en mi caso), en su trabajo dentro de la escuela y en coordinación con el subdirector de desarrollo escolar.

En la elaboración de la planeación, que por lo regular diseña en solitario el profesor, se pueden considerar dos categorías.

1. La primera es la elaboración de una planificación didáctica, que está diseñada con prácticas de ciclos escolares anteriores, donde gracias a la mecanización de etapas, el docente guarda la certeza de su aplicación, así como de los productos que van a obtener sus estudiantes. Esta manera de controlar el ambiente de aprendizaje, no da espacio para que existan variables desconocidas por el docente y así las que ocurran sean mínimas y fáciles de atender.
2. La segunda categoría hace referencia a la elección de aquellas estrategias que le permiten al alumno involucrarse en un proceso de trabajo dinámico y real, en donde los imprevistos durante su proceso de aprendizaje, le representan un reto para su capacidad de resolverlo, como también un ejercicio para favorecer su capacidad creativa. Por supuesto en esta categoría, el docente tiene menos control de las incidencias que pudieran presentarse en el ambiente de aprendizaje, por lo que puede experimentar incertidumbre en su desenvolvimiento como profesional de la educación.

De estas dos categorías la mayoría de la población magisterial, elige mantener un control de las tareas áulicas, para evitar el riesgo a la equivocación y no tener que enfrentarse con situaciones imprevistas, que pongan en duda su saber.

Los profesores, al redactar sus estrategias didácticas atienden al enfoque tradicionalista y a la pedagogía por objetivos, que Ferry Gilles (1990), describe de la siguiente manera:

...reconocer aquí las formaciones tradicionales, en que la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación. Es asimismo de este modelo donde surgen igualmente los tipos de formación inspirados en el conductismo y la pedagogía por objetivos (p. 71).

Esta práctica pedagógica, favorece la repetición de actividades en el salón de clases en una forma de teoría y práctica, donde ambas se complementan, generando con ello un distanciamiento entre el contexto del alumno y la actividad escolar. Ferry Gilles (1990) lo explica así:

Este modelo implica una concepción de la relación teoría – práctica, donde la práctica es una aplicación de la teoría....La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios (algunas veces llamados prácticas) distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan (p. 71).

A continuación presento algunos fragmentos copiados de planeaciones de bloque que entregaron diversos profesores a su jefe inmediato superior (subdirector de desarrollo escolar), donde se reconoce la descripción mecánica en el diseño de las estrategias didácticas y de evaluación.

Profesora 1.

La información con que se llenaron los formatos siguientes, fue transcrita del plan de trabajo elaborado por sus autoras, con la intención de manejar un formato estándar para ambos ejemplos.

Datos Generales		Plan Primer Periodo	Clave 09PST0003B
		Grado: <u>SEGUNDO DE SECUNDARIA</u>	
Asignatura	Informática	Ciclo Escolar	2018-2019
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la manera de organizar la información para consultarla de manera fácil y eficiente. • Administrar los datos en hojas de cálculo. • Actuar ordenadamente para obtener los resultados deseados. 	Aprendizajes Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y manipular información mediante tablas. • Crear fórmulas, añadiendo algún tipo de filtrado de datos. • Diseñar, grabar y ejecutar macros mediante la hoja de cálculo. • Crear un resumen de los datos mediante tablas dinámicas. • Grabar y ejecutar un macro.
Estrategia Didáctica	<p>(Esta secuencia didáctica presenta 6 actividades a desarrollar, para cubrir con los propósitos y aprendizajes esperados, de donde solo se retoma la última de ellas)</p> <p>Inicio: Presentar preguntas detonantes: ¿Qué es una macro? ¿Sabes cómo crear una en Excel?</p> <p>Desarrollo y cierre: Trabajar el paso a paso del libro <i>Enlace Digital 2.0</i>.</p>	Evaluación	<p>-Elaborar una rúbrica para confirmar que se haya comprendido cómo crear tablas en Excel, así como representar información en tablas dinámicas, además de grabar y ejecutar macros.</p> <p>Entrega de Proyectos</p>
Observaciones de la Estrategia Didáctica		Observaciones de la Estrategia de Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En la etapa de inicio la indicación se enfoca en dos cuestionamientos que genera la profesora, donde se identifica el manejo de información propia de la asignatura y la recuperación de los saberes previos. ➤ En las etapas combinadas de desarrollo y cierre, la actividad se centra en un sistema que indica el libro de apoyo, por lo que se deduce que se establece la aplicación de una práctica apoyada de la teoría recuperada en la etapa de inicio. ➤ La intención descrita en los propósitos y los aprendizajes esperados, no se logra con las actividades diseñadas por la docente, debido a que no se alcanza el nivel cognoscitivo que se estipula en la descripción de ambos rubros. ➤ La elaboración de un resumen, como lo indica el penúltimo aprendizaje esperado de esta plan de trabajo, no se puede concretar al solo atender la información y llevando de manera sistemática una práctica. Para llegar al resumen se tendría que trabajar un proceso que permita la correcta interpretación del contenido temático, tal y como lo sugieren los aprendizajes esperados de este tema. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se habla de la elaboración de una rúbrica y no de su uso, cuando se le solicita a la docente este instrumento, ella no contaba con él, por lo que no se puede comprobar la descripción de los niveles a alcanzar y si estos se relacionan con los establecidos en el espacio de evaluación de este plan de trabajo (no se cumple lo planeado con la práctica de la profesora). ➤ Considera la entrega de un producto (proyecto), pero no describe las habilidades observables en los alumnos que se van a evaluar con esta metodología. 	

Profesora 2.

Datos	Plan Primer Periodo	Clave 09PST0003B
Generales	Grado: <u>PRIMERO DE SECUNDARIA</u>	
Asignatura	Geografía	Ciclo Escolar
		2018-2019

Propósitos	• No los describe	Aprendizajes Esperados	• Explica relaciones entre la sociedad y la naturaleza de diferentes lugares del mundo a partir de los componentes y las características del espacio geográfico.
Estrategia Didáctica	(De esta secuencia didáctica se toma la secuencia didáctica del tema: Relaciones entre la sociedad y la naturaleza en el espacio geográfico) Inicio: Mediante lluvia de ideas indicará ¿qué es el espacio geográfico? Observará las imágenes de la página 16, identificará los componentes. Contestará cuestionario. Desarrollo: Investigará cuáles son los componentes del espacio geográfico, los analizará y elaborará mapa conceptual. Cierre: Elaborará collage de los elementos del espacio geográfico de su localidad.		Evaluación • Cuestionario. • Mapa Conceptual. • Collage.
Observaciones de la Estrategia Didáctica			Observaciones de la Estrategia de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En la etapa de inicio de esta estrategia, la indicación es similar como la del ejemplo anterior, porque se parte también de una pregunta. ➤ Las actividades siguen una secuencia de reforzamiento de conceptos. Ejemplo de ello, son la intención de cada fase descrita en la etapa de inicio. <ul style="list-style-type: none"> a. Indica. Reconoce las concepciones del contenido con la participación grupal. b. Observa. Por medio de apoyos gráficos Identificará las características del contenido trabajado en el punto anterior. c. Contesta el cuestionario. Se explora la cantidad de información adquirida. ➤ En la etapa de desarrollo, se refuerza el contenido trabajado en el inicio, además de sintetizar la información en el diseño de un mapa conceptual. La teoría se simplifica en una práctica. ➤ En la última etapa que es la de cierre, se vuelve a sintetizar la información, pero ahora es a través de un collage. ➤ Como se observa en esta secuencia didáctica, se aplican refuerzos en los diferentes momentos de la misma. ➤ La descripción de las actividades no llegan al hecho de la explicación del alumno, porque solamente se indica lograr su interpretación. El nivel cognoscitivo planteado en el aprendizaje esperado no se logra. 			<ul style="list-style-type: none"> ➤ En el rubro de evaluación, no se consideran los criterios de desempeño que se desean observar en el alumno, para llevar a cabo el seguimiento de su aprendizaje. ➤ Menciona el uso de dos instrumentos para evaluar y una actividad con la que se cerrará la interpretación del tema. ➤ Para el collage, no se especifica el instrumento que se utilizará para evaluarlo.

Cuando el profesor elabora de manera consiente y reflexiva su planificación didáctica, le permite favorecer el logro de los aprendizajes esperados, porque ha identificado los niveles cognoscitivos que pueden alcanzar sus alumnos, así como prever aquellos sucesos que pudieran presentarse y generarle barreras en su mediación didáctica, durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los ejemplos de planeación didáctica presentados, permitieron las siguientes apreciaciones:

1. En ambos ejemplos se inicia con preguntas, el tratamiento del contenido teórico como introducción a la práctica didáctica. El punto de partida es trabajar con la teoría y después llevar a cabo la práctica (tal y como lo fundamenta Ferry).
2. La práctica de los estudiantes se apoya en un ejercicio sistemático o en el diseño de un organizador gráfico, donde para ambos se deben seguir una serie de pasos en su elaboración. La descripción hecha en el espacio de evaluación, no indica el proceso que deberá de cubrir el alumno en ambos ejercicios, reduciendo la observación de cada fase a la entrega de un producto.
3. En ambas planificaciones presentadas, la intención redactada en las actividades, no favorece la concreción de los niveles cognoscitivos más altos descritos en los aprendizajes esperados.
4. Tanto en los ejemplos presentados, como en las revisiones de planeación didáctica hechas a otros docentes, en la mayoría, la estrategia de evaluación no describe los indicadores de logro que se espera alcancen los alumnos al efectuar las actividades didácticas, además de ser muy común que confundan los instrumentos para evaluar, con actividades que propician el aprendizaje.

Si el docente tiene una clara idea de sus intenciones pedagógicas para fomentar el interés del alumno; cuando pretende favorecer el trabajo colaborativo en sus grupos y generar metodologías que propicien en los estudiantes la indagación y el reto cognitivo; los hechos que ocurran fuera de las consideraciones redactadas en su planeación, serán aspectos que promoverán el ejercicio de la investigación acción de su práctica cotidiana, favoreciendo su acto reflexivo en la mediación didáctica que desarrolla.

Recuperando la trascendencia social que tenía la vocación docente en años anteriores, no podemos olvidar que en el cumplimiento de su labor, el profesor ha padecido actualmente, de algunas situaciones que han devaluado su actividad como profesional de la educación. En el congreso nacional de investigación educativa, que se celebró en el estado de San Luis Potosí en el año 2017, se expresó que la labor magisterial es una profesión criticada de manera destructiva, poniendo en duda su labor y generando de esta manera un desprestigio del desempeño de este actor en las escuelas.

Retomando parte del documento redactado en el congreso nacional de investigación educativa, este expresa que:

...Las reformas educativas vienen a promover no solamente un cambio en los paradigmas didácticos que los docentes deben asumir, sino también en los procesos institucionales establecidos, a los cuales habrá de darse una resignificación. Por tanto, no se trata solo de una resistencia al cambio, sino que en ocasiones las prácticas institucionales tienen sentidos que es importante reconocer (Díaz Barriga, 2016, p. 20).

La multiplicidad de funciones que, desde el ámbito de la estructura educativa y de la sociedad, debe desempeñar, provoca la ambigüedad en el rol del profesional y malestar. En ese nuevo escenario de incertidumbre, evaluación, inseguridad laboral y, en la perspectiva del propio docente, de fiscalización, se generan situaciones que les causan malestar. Lo anterior lo envuelve en una serie de sentimientos y emociones que desestabilizan su práctica, como el miedo, desesperación, inquietud e inseguridad. (Mungarro Gloria, 2017, P. 2).

Por las razones expresadas en los párrafos anteriores, creo necesario apuntar, que las habilidades socioemocionales del ATP, serán de gran apoyo para la asesoría, apoyo y acompañamiento que se le brinden a los docentes visitados, con la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales y generar en ellos un mayor grado de intención y confianza en el diseño y desarrollo de las actividades que promuevan entre sus alumnos. A pesar de vivir en un espacio social inseguro, los seres humanos, sentimos confianza al estar acompañados, punto medular de acción de un ATP.

CUARTO APARTADO. TRABAJO DE CAMPO. (MANOS A LA OBRA).

Este proyecto de intervención tiene la finalidad de atender a la problemática identificada y descrita en el apartado número dos, donde se describe la relación que guarda el diseño de la planeación didáctica, con el desempeño efectivo del docente en su espacio laboral.

El plan de trabajo que se diseñó para atender a los profesores, busca fortalecer el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de nivel secundaria, a través del apoyo, asesoría y acompañamiento a los docentes asignados. Las acciones que trabajará el ATP, se dirigen a fortalecer el diseño de las estrategias didácticas y de las estrategias de evaluación diseñadas por el profesor para la atención de sus grupos.

En mi tránsito como ATP desde el área 4 hasta el área 1, he percibido en el trabajo con los docentes que existe una problemática común, que se ubica en el **bajo logro de los aprendizajes esperados**. Este rubro se ve íntimamente relacionado con factores que debe atender el profesor, donde algunos de ellos son:

1. El diseño y aplicación en el aula de la estrategia didáctica.
2. La intención con fines de mejora de una estrategia de evaluación formativa.
3. La atención que se le brinda a un porcentaje de reprobación alto, donde se le da un valor primordial a la calificación.
4. El bajo nivel alcanzado en el desarrollo de habilidades en lenguaje y comunicación, así como en el pensamiento matemático.
5. Las problemáticas sin resolver en las prioridades de rezago y abandono escolar, como en la mejora de los aprendizajes, que a pesar de ser mencionadas en cada CTE, no se han identificado las causas que afectan a cada plantel, por lo que no existe un avance significativo.

Plan de Trabajo.

Consideraciones previas.

El presente proyecto de intervención se aplicó en el ciclo escolar 2018 – 2019, donde la pretensión de las estrategias se dirigieron a fortalecer las competencias profesionales del profesor y del ATP.

Los factores que se tomaron en cuenta fueron:

- a. En el profesor. La práctica profesional del docente, apoyada en el diseño de su planeación didáctica situada y de su estrategia de evaluación formativa, factores que fortalecen su mediación didáctica en los grupos que atiende, con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados, descritos en sus programas de estudio.
- b. En el ATP. El desempeño profesional de la función como ATP, con el enfoque de fortalecer las competencias profesionales de los docentes en el desarrollo de su quehacer educativo, favoreciendo el acto reflexivo compartido entre pares, así como el trabajo colaborativo entre compañeros.

En mi transitar como ATP, consideró que algunas prácticas en esta labor me permitieron lograr el dominio sobre algunas técnicas, por ejemplo, a continuación recupero las siguientes:

- a. Al interpretar los datos estadísticos, así como los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos de los planteles atendidos, la sistematización de los datos fue efectuada de manera clara y concreta, con respecto a los ciclos escolares anteriores.
- b. Cuando se revisaron los documentos de planificación, que elabora el docente, se diseñó una estrategia de retroalimentación, que favoreció el diálogo reflexivo entre pares, con la finalidad de llevar a cabo las modificaciones pertinentes, en una práctica sustentada por el análisis efectuado y no por indicaciones del ATP.
- c. En lo general para este ciclo escolar 2018 – 2019, se presentó de una manera clara y con una intención bien definida el presente plan de trabajo, que se aplicó en las escuelas que nos fueron designadas por la autoridad del área 1 poniente.

Hipótesis de Acción.

Este proyecto de intervención parte de la necesidad de generar una **transformación en el aula**, donde el ATP, asesorará, apoyará y acompañará al profesor en su trabajo áulico cotidiano, favoreciendo el acto reflexivo en:

1. El diseño de una serie de estrategias didácticas situadas, descritas en su planeación didáctica, con el fin de lograr los aprendizajes esperados del programa de estudios.

2. La estrategia de evaluación de carácter formativa, que le permita al profesor, apoyado en su análisis, las modificaciones pertinentes para mejorar el ambiente de aprendizaje en sus grupos.
3. La vigilancia epistemológica de su mediación con los grupos que atiende (autoanálisis, reflexión, retroalimentación entre pares).

La enseñanza situada, la evaluación formativa y la vigilancia epistemológica, son tres pilares que favorecerán mi intervención como ATP, por esa razón considero pertinente recuperar su definición, apoyándome en algunos autores que las definen de la siguiente manera:

La enseñanza situada la interpreta Díaz Frida (2006) como:

...la toma de decisiones curriculares o didácticas (definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza – aprendizaje, formas de evaluación, y mecanismos motivacionales, entre otras), atribuya un papel decisivo a la consideración lúcida y sistemática de las situaciones en que el educando ha recreado o deberá de recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares (p. XI).

Por otro lado la **evaluación formativa**, según Ravela Pedro (2017) la define como:

...aquellas instancias que se enfocan en los proceso cognitivos a través de los cuales los estudiantes avanzan en sus aprendizajes. El foco de atención se pone en los procesos en sí mismos, más que en las instancias posteriores de evaluación sumativa... (p. 143)

Por su parte la **vigilancia epistemológica**, Aguilar Mejía (2003) la define a través de:

...la crítica de los supuestos en que basamos nuestro quehacer y a la autocrítica de lo que hacemos; se trata, pues, de una condición necesaria para conferir a la práctica una cualidad merced a la cual el espacio de las ideas y el de la experiencia mantienen un diálogo permanente... (p. 13).

Hacia el Plan de acción.

En la siguiente tabla se presenta de manera sintética, información relevante de las escuelas asignadas para el ciclo escolar 2018 – 2019; que contiene: la modalidad, nombre de los directivos y las alcaldías a las que pertenecen las escuelas; el marco normativo que sustenta las actividades a desarrollar por el ATP, los factores considerados para el conocimiento del contexto circundante e interno de los planteles escolares y la organización de los elementos que se deben tomar en cuenta para el diseño de la planeación de asesoría, apoyo y acompañamiento a los docentes.

Especificaciones Generales			
Inspector Mtro. Federico Raymundo Vega Rivera.			
Asesor Técnico Pedagógico: Rodolfo Gordillo Nopala			
Mes de asignación de las escuelas: Septiembre del 2018			
Escuelas asignadas	Modalidad	Director del plantel	Alcaldía
EST. 5 “Rafael Donde”	“Turno Matutino”	M.C. José Enrique Farfán Gutiérrez.	Miguel Hidalgo
EST. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”	“Dos turnos”	Lic. Luis Lorenzo Ramírez Reséndiz	Magdalena Contreras
EST. 60 “Francisco Javier Santa María”.	“Dos Turnos”	Lic. Jesús Rodarte Gutiérrez.	Álvaro Obregón
EST. 72 “Manuel María Contreras”.	“Dos Turnos”	Mtra. Rocío Mendoza Oropeza.	Magdalena Contreras
EST. 88 “Jesús Reyes Heróles”	“Tiempo Completo”	C.D. Amalia Díaz Zavaleta.	Álvaro Obregón
Contenido del Plan de Trabajo de Intervención, de las escuelas antes mencionadas			
Base Legal.			
<ul style="list-style-type: none"> a. Artículo 3° Constitucional. b. Plan nacional de desarrollo 2013-2018. c. Ley general de educación. d. Acuerdo número 97. e. Acuerdo 12/10/17. f. Acuerdo 11/05/18. g. Acuerdo 12/05/18. h. Lineamientos del SATE. i. Perfiles, parámetros e indicadores de la función de ATP. 			
Conocimiento del Contexto de las Escuelas Asignadas:			
<ul style="list-style-type: none"> 1. Contexto Socio – Demográfico del Área 1 Poniente. 2. Revisión de la ruta de mejora del ciclo escolar 2017-2018 (8° reunión). 3. Datos del examen PLANEA. 4. Datos del examen COMIPEMS. 5. Datos del Aprovechamiento escolar del ciclo escolar 2017-2018. 			
Organización de Actividades:			
<ul style="list-style-type: none"> A. Objetivos y Metas. B. Organización de las Acciones. 			

- C. Materiales de Apoyo.
- D. Evidencia.
- E. Instrumento de Seguimiento.
- F. Cronograma.
- G. Observaciones.

PLAN DE TRABAJO DE LA INTERVENCIÓN.

Base Legal.

El conocimiento del marco normativo que orienta y regula las acciones de los actores que intervienen en la labor educativa, es necesario considerarlo, porque permitirá la acción del ATP, en un ámbito seguro y conocido.

	
BASE LEGAL	
Documento	Fundamento
Artículo 3° Constitucional.	El estado garantizará la Calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.
Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018.	México con educación de calidad: La educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de otros.
Ley General de Educación.	Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia.
Acuerdo Número 97.	Que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 26 de Marzo de 1982.
Acuerdo 12/10/17.	Que establece el plan y programas de estudio para la educación básica. Aprendizajes Clave para la educación integral, publicada en el diario Oficial de la Federación el día 11 de Octubre de 2017.
Acuerdo 11/05/18	Que emite los lineamientos para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular en escuelas de educación básica del sistema educativo nacional. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 7 de junio de 2018.
Acuerdo 12/05/18	Que establece normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 20 de septiembre de 2018
Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de	Que establece los integrantes del SATE, sus funciones y responsabilidades, publicado el día 25 de Mayo del 2017.

Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE).	
Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica.	Donde se expresan las características deseables para el desempeño en la función de Asesor Técnico Pedagógico. De igual modo, constituye una guía que permite orientar la formación de quién ejerce dicha función (Ciclo Escolar 2017 – 2018)

Conocimiento del Contexto de las Escuelas Asignadas.

Contexto socio demográfico.

La importancia del contexto la plantea Vigotski de la siguiente manera, “...con respecto al contenido y a los procesos que utilizamos al pensar, la cultura ejerce un efecto preponderante..., “...la interacción social no debe darse exclusivamente con los profesores sino con muchas otras personas, tales como familiares, amigos de su edad o incluso con otras personas con las que requiere convivir...” (García Enrique, 2018, pp. 19 y 21), de acuerdo con estas citas, es necesario conocer las características particulares de la comunidad escolar que se atenderá en el ciclo escolar 2018-2019, por lo que a continuación se presentan de manera concreta, los rasgos más importantes de las condiciones sociales en donde se ubica cada plantel. De acuerdo a las alcaldías donde se encuentran ubicados los planteles que se visitarán. La información es la siguiente:

ALCALDÍA MIGUEL HIDALGO.



DELEGACIÓN
MIGUEL
HIDALGO

CARACTERÍSTICAS

Historia.

- ❖ Es delegación política desde hace sólo unos 30 años.
- ❖ La zona que abarca su territorio es una fusión de los asentamientos prehispánicos de Tacuba, Tacubaya y Chapultepec, junto a colonias residenciales como Polanco, Lomas de Chapultepec, Bosques de las Lomas y colonias populares.

- ❖ **Alberga a muchos de los hombres y mujeres más poderosos del país en el sector político y empresarial** y cuenta con una gran tradición histórica.

Clima

- ❖ Se caracteriza por su clima muy frío por la noche y por la mañana.
- ❖ Presenta cañadas, lomas y mesetas.
- ❖ Hacia el noreste, las pendientes son suaves, principalmente por Circuito Interior y, por último, el cerro más importante es el de Chapultepec.

Demografía

- ❖ Cabe destacar que Miguel Hidalgo **tiene una población de 5.822 habitantes cuya lengua es indígena, principalmente el náhuatl y el otomí, además de otras lenguas extranjeras, como el inglés, el francés y el alemán**, debido a la concentración de empresas extranjeras anglosajonas y europeas, de igual manera la mayoría de las embajadas en nuestro país se encuentra dentro de esta demarcación.
- ❖ La población económicamente activa es de 183 mil 838 habitantes.
- ❖ **Es la delegación que más ha avanzado económica y estructuralmente.**
- ❖ Se tiene registrado un total de **123 mil 910 viviendas particulares**, más 82 viviendas colectivas.
- ❖ En ese sentido, **el 95 por ciento de las viviendas cuentan con drenaje e instalaciones de red eléctrica.**
- ❖ El espacio territorial de la delegación está dividido en 81 colonias; tiene la mayor extensión de áreas verdes, así como grandes construcciones modernas y **una vasta actividad comercial y de servicios.**
- ❖ En la delegación Miguel Hidalgo **se encuentran la mayoría de las colonias y fraccionamientos más lujosos y opulentos de la Ciudad de México.**

ALCALDÍA MAGDALENA CONTRERAS.



CARACTERÍSTICAS

- ❖ Es uno de los **principales pulmones verdes de la capital** ya que es una de las delegaciones con más áreas verdes.
- ❖ Cuenta con importantes lugares turísticos e importantes lugares de interés social, ecológico, cultural y religioso.
- ❖ Por la delegación corre el último río vivo de la ciudad, el Río Magdalena.

Geografía

- ❖ Ocupa el noveno lugar en extensión, con una superficie territorial de 7,458.43 hectáreas, lo que representa el 5.1% del total territorial del Distrito Federal.

Antecedente Histórico

- ❖ Para 1970 se registra un fuerte crecimiento y la creación de nuevas colonias y fraccionamientos.
- ❖ Entre 1970 y 1980 la expansión se concentró hacia el Poniente.
- ❖ Hacen el contraste las **colonias ubicadas en suelo de conservación ya que se encuentran en condiciones irregulares y deplorables.**

Festividades

- ❖ El catolicismo constituye una de las manifestaciones de la cultura transmitida por generaciones, esta situación provoca el **ausentismo de alumnos a las escuelas**, toda vez que las vialidades son cerradas para el paso de procesiones acompañantes de las imágenes religiosas, o bien para la representación de pasajes bíblicos.
- ❖ **Cada pueblo, parroquia y capilla tiene su santo patrón.**
- ❖ La religión desempeña una parte importante en la vida de la comunidad.

ALCALDÍA ÁLVARO OBREGÓN.



CARACTERÍSTICAS

Población.

- ❖ Es la tercera delegación más poblada del Distrito Federal.

Entorno de la demarcación.

- ❖ Está conformada por 257 colonias, fraccionamientos y barrios.
- ❖ Cuenta con poblados de características rurales.

Presenta los mayores contrastes sociales.

- ❖ Cuenta con zonas residenciales muy exclusivas enfocadas al poder adquisitivo medio-alto y alto como lo son Lomas de Santa Fe, San Ángel, San Ángel Inn.
- ❖ De clase media como: San Pedro de los Pinos.
- ❖ Colonias de clase media baja y baja **con un alto índice de delincuencia.**
- ❖ Otras de clase baja de carácter más irregular donde **predominan la delincuencia, marginación y hacinamiento.**

Barrios y pueblos.

- ❖ Existe una pequeña porción pueblos y colonias de carácter rural y semi-urbano con cierto grado de marginación.
- ❖ Algunas colonias se encuentra en zona de minas, tales como Olivar del Conde.
- ❖ En 2005 en la colonia Olivar del Conde, se identificaron 21 minas, de las cuales tres fueron consideradas de muy alto riesgo.
- ❖ Es pertinente mencionar que en esta delegación están asentadas instalaciones de la Secretaría de la Defensa Nacional, quienes participan activamente en el saneamiento de barrancas y represas, y contribuyen a la reforestación del lugar.
- ❖ Se han colocado canchas deportivas y pistas para correr, esto aumenta el deporte y disminuye el mal uso de estas instalaciones, así como el ocio o vagancia de los jóvenes radicados en esta demarcación.

Programas contra el alcoholismo

- ❖ Se implementó el programa, pionero en su tipo, de 00:00 (*Cero Horas-Cero Alcohol*) mismo que prohíbe la venta de alcohol después de las 12 a.m., **con el fin de aminorar los abusos, daños y graves consecuencias que conlleva el abuso de alcohol, así como promover la prevención de la violencia, el delito y las adicciones en la demarcación, propiciando una mejor convivencia y seguridad entre los habitantes de la misma.**

(Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017)

La información presentada en los párrafos anteriores, es una descripción sintética, para una revisión profunda se puede examinar el [Anexo 11](#).

Revisión de la ruta de mejora del ciclo escolar 2017-2018 (8° reunión de CTE).

Cuando se revisaron las rutas de mejora escolar de las EST. 5, 45, 60, 72 y 88 se obtuvieron algunos datos interesantes presentados por el plantel, en las prioridades de:

- A. Mejora de los aprendizajes.
- B. Rezago y abandono escolar.

Solo se presenta parte de la información de estas dos prioridades, porque son las que se relacionan directamente con este proyecto de intervención. En caso de revisar la información completa se sugiere ver el [Anexo 12](#).

EST. 5.

MEJORA DE LOS APRENDIZAJES.

- Se continúa con la evaluación tradicional.
- Todos los alumnos recibieron certificado de culminación de estudios.
- 9 alumnos de 2°, están fuera de norma.
- En fomento a la lectura se alcanzó un 85 %.

REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR.

- Se disminuyó en un 10 % el ausentismo escolar.

EST. 45.

MEJORA DE LOS APRENDIZAJES.

- Se avanzó una décima en el promedio general, con respecto al ciclo escolar pasado.
- El número de asignaturas reprobadas a nivel general, subió 3 décimas con respecto al ciclo escolar anterior.

REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR.

- El índice de deserción fue de 4.3 %, comparado con el dato del ciclo anterior que fue de 3.6 %, se aumentaron 7 décimas.

EST. 60.

MEJORA DE LOS APRENDIZAJES.

- 46 alumnos de 1° requieren apoyo en lenguaje y comunicación.
- 20 alumnos requieren apoyo en matemáticas.
- 67 alumnos de 2° requieren apoyo en lenguaje y comunicación.
- 40 alumnos requieren apoyo en matemáticas.
- 40 alumnos de 3° requieren apoyo en lenguaje y comunicación.
- 33 alumnos de 3° requieren apoyo en matemáticas.

REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR.

- 73 alumnos de los tres grados faltan constantemente.

EST. 72.

MEJORA DE LOS APRENDIZAJES.

- La cantidad de alumnos de los tres grados que requieren apoyo: en lectura son 46, en escritura 42, en matemáticas 46, que tiene promedio menor a 7 son 28, que no participan en clase son 42, que faltan constantemente 40.
- Se logró que el 67 % de los alumnos ejercitarán sus competencias lectoras.
- Se cumplió con el 30 % establecido en mejorar la caligrafía de los estudiantes.
- El 67 % de los alumnos ejercitaron sus habilidades matemáticas.

REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR.

- Se redujo el porcentaje de población a un 5.4 % de rezago y abandono escolar.

EST. 88.

MEJORA DE LOS APRENDIZAJES.

- Se avanzó significativamente el dominio de la lectura, escritura y matemáticas, en alumnos que presentan irregularidad en estas especialidades.
- Se incrementó un 5 % en los resultados obtenidos, con respecto al ciclo escolar anterior.

- Se aumentó el índice de aprovechamiento escolar de un 8.062, obtenido en el ciclo escolar anterior a un 8.064, en el actual ciclo.

REZAGO Y ABANDONO ESCOLAR.

- Se mantuvo el 99 % de la matrícula de la escuela.
- Se logró el 78 % de alumnos que evitaron el rezago educativo.

La información presentada, fue recolectada de los informes proporcionados al inspector, como datos que complementan su inspección en los planteles que atiende. Estos datos, que solo manejan porcentajes y cantidades, nos proporciona un indicador al equipo del SATE, de cuáles pueden ser los campos de oportunidad en la asesoría y acompañamiento hacia los profesores.

Datos del examen PLANEA.

Los datos obtenidos de la prueba PLANEA, se concentraron en la siguiente tabla, llevando a cabo un comparativo para ver la situación académica en que se encontraba en cada plantel.

EST	Lenguaje y Comunicación				Matemáticas			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
5	16.5	54.8	26.1	2.7	57.4	25.8	11.3	5.5
45	25.9	51.9	19.5	2.7	70.9	21.7	4.2	3.2
60	55.8	34.6	3.8	5.8	85	13.3	0	1.7
72	15.8	61.2	18.9	4.1	25.8	31.9	21.4	20.9
88	29.7	52	16.6	1.7	78.2	19.5	1.7	0.6

De los datos obtenidos, la interpretación de estos me permitieron identificar que:

1. La EST. 88 presenta el más bajo porcentaje en el nivel IV, tanto en lenguaje y comunicación, como en matemáticas.
2. La EST. 72, registra el porcentaje más alto en la habilidad de matemáticas.
3. Los planteles 5, 45, 60 y 88 presentan un alto porcentaje de población en la especialidad de matemáticas, en el nivel I.

4. Las EST.5, 45, 72 y 88, en la habilidad de lenguaje y comunicación, presentan mayor concentrado de población en el nivel II, mientras que la EST 60, lo presenta en el nivel I.
5. El lenguaje, así como el pensamiento lógico matemático, favorecen el desarrollo del pensamiento estratégico y son ejes directrices del modelo educativo actual

El campo de formación académica lenguaje y comunicación para la educación básica agrupa cinco asignaturas que son medulares para adquirir y desarrollar los conocimientos, actitudes y valores que permitan a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de su vida y afrontar los retos que implica una sociedad diversa y en continuo cambio.”, el pensamiento matemático por su parte es “...la forma de razonar... ...para resolver problemas provenientes de diversos contextos... ...de naturaleza lógica, analítica y cuantitativa...” (Aprendizajes Clave para la educación integral, 2017, pp. 156 y 296).

El apoyo que se brindó a los docentes, partió de la identificación de los niveles bajos de estas dos habilidades, para que en el acompañamiento se integraran estrategias y/o metodologías que las fortalecieran. Para consultar la información por plantel se puede revisar el [Anexo 13](#).

Datos del examen COMIPEMS.

De los datos del examen de COMIPEMS del año 2017, los datos más relevantes se agruparon en la siguiente tabla:

Lugar obtenido	EST	Cantidad de los alumnos Asignados a sus primeras tres opciones			Media de Aciertos
		1° Opción	2° Opción	3° Opción	
46	5	57	25	20	71
66	72	35	20	11	69
87	88	30	17	12	66
103	45	42	25	12	64
115	60	30	16	19	60

Un dato curioso, es que los niveles alcanzados en la prueba de PLANEA por las EST 5, 45, 60 y 72, fueron mejores que los logrados por la EST. 88, sin embargo, la EST. 88 logró mejor posición que las EST. 45 y 60. Para una revisión más minuciosa de esta información, puede consultarse el [Anexo 14](#).

Relación del contexto social con los resultados obtenidos en las pruebas de COMIPEMS y PLANEA.

Es interesante apreciar como la EST. 5 “Rafael Donde”, circunscrita a la alcaldía Miguel Hidalgo, obtuvo en el examen de COMIPEMS el lugar 46 de las 119 secundarias técnicas en la ciudad de México y con una posición arriba de las cuatro escuelas que me fueron asignadas para el ciclo escolar 2018-2019. Por el entorno en donde se ubica este plantel escolar, su contexto cuenta con todos los servicios (Agua, Internet, luz, fácil acceso), donde existe la presencia de un poder económico alto y el establecimiento de empresas extranjeras en su entorno, estos factores influyen en el condicionamiento socio cultural (como lo menciona Vigotski (1995), citado por García Enrique (2018)); pero de manera contraria, no obtuvo buenos resultados en la prueba de PLANEA, en comparación con las EST. 60 y 72, pertenecientes a otras alcaldías.

En el caso de la EST. 60, el plantel logro que el 5.8 % de su población se ubicará en el nivel IV de las habilidades de lenguaje y comunicación. Esta escuela pertenece a la alcaldía Álvaro Obregón, donde predominan la delincuencia, marginación y hacinamiento, Así como un alto consumo de alcohol y estupefacientes.

Por su parte la EST. 72, tiene más población ubicada en los niveles II y III de la habilidad de lenguaje y comunicación, que la EST. 5 y la EST. 60 y está muy cerca de alcanzar el porcentaje logrado por la EST. 60 en el nivel IV. Este plantel escolar pertenece a la alcaldía de Magdalena Contreras, espacio geográfico que se encuentra en condiciones irregulares y deplorables, con difícil acceso. Existe mucho ausentismo de alumnos, cuando celebran las procesiones religiosas católicas, a las que está acostumbrada la comunidad. Esta escuela no cuenta con el recurso de Internet, de una manera frecuente, porque los colonos no permitieron que se instalara una antena cercana a su población (Argumento mencionado por la directora del plantel, Mtra. Rocío Mendoza Oropeza). Aún con estos obstáculos la EST. 72, es una comunidad escolar que ha logrado los porcentajes más altos la habilidad matemática, logrando porcentajes del 20.9 % en el nivel IV, 21.4 % en el nivel III y 31.9 % en el nivel II.

Los datos del contexto que se relacionan con los resultados obtenidos en las pruebas de COMIPEMS y PLANEA (instrumentos que sirven para explorar los niveles académicos

que alcanzan los alumnos de secundaria), permiten considerar la situación circundante de las escuelas asignadas y de esta manera considerar los factores que podrían ser un obstáculo o fortaleza, al momento de acompañar a los profesores, en su mediación áulica.

Con regularidad el docente atribuye que la condición de precariedad de la situación económica y cultural empobrece el aprovechamiento del alumno; en las observaciones descritas en los párrafos anteriores, con los datos obtenidos, se identificaron los alcances logrados de los estudiantes de la EST 72 en situación de vulnerabilidad, cuando que por medio de la estrategia de la profesora y/o el profesor, logran un avance significativo en el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas.

Datos del Aprovechamiento escolar del ciclo escolar 2017-2018.

A continuación se presentan, de manera sintética, los datos proporcionados por el área 1 poniente en materia de aprovechamiento escolar, considerando solo aquellos porcentajes altos de reprobación que arrojaron las escuelas que nos fueron asignadas. En el [Anexo 15](#) se puede revisar el informe completo de acuerdo a este rubro. La consideración del porcentaje de reprobación grupal, se fijó del 10% hacia cantidades superiores.

EST. 5 “Rafael Donde”			
Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.
MATEMÁTICAS I	1° E	6.6	29.7 %
ESPAÑOL II	2° H	7.2	19.4 %
MATEMÁTICAS II	2° H	6.9	16.7 %
CIENCIAS II (FÍSICA)	2° E	6.6	20.6 %
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	2° E	8	11.8 %
LENGUA EXTRANJERA II	2° H	8.2	22.2 %
ESPAÑOL III	3° B	7.3	12.5 %
HISTORIA II	3° G	7.5	20.5 %
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	3° I	7.3	12.2 %
Observaciones:			
La revisión de los datos se llevó a cabo con el registro del 5° Bimestre.			
El porcentaje de reprobación se focaliza en la mayoría de las asignaturas en el segundo grado. En español, matemáticas e inglés se presenta en su mayoría en cinco grupos distintos, apreciándose su bajo logro en las habilidades de lenguaje y comunicación, y en matemáticas.			
El mayor porcentaje de reprobación de todo el plantel, se identificó en matemáticas de 1°.			
EST. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”			

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.
MATEMÁTICAS I	1° B	7	13%
CIENCIAS I (BIOLOGÍA)	1° B	8	13%
LENGUA EXTRANJERA I	1° B	7.6	17.4%
ESPAÑOL II	2° B	7.8	11.1%
MATEMÁTICAS II	2° C	7	11.1%
CIENCIAS II (FÍSICA)	2° D	7.3	11.1%
HISTORIA	2° C	6.7	13.3%
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	2° A	7.2	11.9%
LENGUA EXTRANJERA II	2° A	8.4	14.3%
MATEMÁTICAS III	3° B	7.2	11.6%
CIENCIAS III (QUÍMICA)	3° B	6.8	20.9%
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	3° E	7.4	18.6%
LENGUA EXTRANJERA III	3° B	8	11.6%
ARTES III	3° B	7.5	11.6%

Observaciones:

Solo se cuenta con los registros del 3° bimestre, por lo que la revisión de los datos se llevó a cabo a partir de estos datos.

La mayoría de las asignaturas de segundo grado reportan un porcentaje de reprobación significativo, pero su asignatura de mayor incidencia es historia I en segundo grado y en tercero es Ciencias III.

EST.60 “Francisco Javier Santa María”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.
MATEMÁTICAS I	1° F	8.2	12.1%
GEOGRAFÍA	1° C	8.5	11.8%
LENGUA EXTRANJERA I	1° D	7.7	17.1%
ARTES I	1° A	6.3	23.7%
ESPAÑOL II	2° B	7.5	17.1%
MATEMÁTICAS II	2° C	7	17.6%
CIENCIAS II (FÍSICA)	2° D	8	11.4%
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	2° A	7.8	10.8%
LENGUA EXTRANJERA II	2° F	7.6	17.1%
ARTES II	2° D	8.4	17.1%

Observaciones:

La revisión de datos se llevó a cabo con la información del 5° bimestre.

Los porcentajes de reprobación más altos se concentran en el segundo grado, en específico en español e inglés. La asignatura que se identificó con el mayor porcentaje de reprobación de toda la escuela es artes.

EST.72 “Manuel María Contreras”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.
CIENCIAS I (BIOLOGÍA)	1° D	8.8	10.2%
EDUCACIÓN FÍSICA I	1° D	8.9	10.2%
ARTES II	2° A	7.9	14.3%

Observaciones:

La revisión de los resultados se efectuó con la información del 5° bimestre.

El mayor porcentaje de reprobación se observa en artes.

EST.88 “Jesús Reyes Heróles”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.
ESPAÑOL I	1° A	7.8	18.2%

MATEMÁTICAS I	1° C	8	18.2%
CIENCIAS I (BIOLOGÍA)	1° D	7.7	10.6%
GEOGRAFÍA	1° E	7.3	14%
LENGUA EXTRANJERA I	1° D	7	21.3%
ARTES I	1° D	8.2	12.8%
ESPAÑOL II	2° C	6.9	21.1%
MATEMÁTICAS II	2° B	7.2	26.8%
CIENCIAS II (FÍSICA)	2° F	7.3	17.9%
HISTORIA	2° E	7.2	15.8%
LENGUA EXTRANJERA II	2° F	8.4	10.3%
CIENCIAS III (QUÍMICA)	3° A	7.2	18.2%
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	3° E	8.4	13.3%
ARTES III	3°D	8.3	16.2%

Observaciones:

La revisión de los datos se llevó a cabo con la información del 4° bimestre, que es con la que se contó en el área 1.

Los mayores porcentajes de reprobación se concentraron en primer lugar con 6 grupos en 1° grado; con 5 grupos en 2° grado y con solo tres grupos en 3°, donde se identificó que la asignatura con mayor porcentaje de reprobación es matemática II. Inglés I, presenta el mayor número de grupos con asignaturas con alto porcentaje de reprobación, en el caso de matemáticas I, matemáticas II y español II, se encuentran en segundo lugar, presentando 5 asignaturas con un porcentaje de reprobación considerable.

Después de revisar el contexto académico de las EST. 5, 45, 60 72 y 88, pude apreciar la relación que se establece, al presentar cierta correspondencia de los resultados en las pruebas PLANEA y COMIPEMS, con el aprovechamiento escolar, interpretándose como causas de los resultados que obtienen los estudiantes.

A continuación describo, algunas observaciones, que bajo mi apreciación, se correlacionan.

En la **EST. 5**, la prueba PLANEA registró que la mayoría de la población de esta comunidad escolar se ubica en los niveles I en la habilidad matemática y en el II de lenguaje y comunicación, que tiene mucha relación con el alto porcentaje de reprobación que se presenta en las asignaturas de matemáticas de 1° y 2°, así como en la asignatura de español de 2° y 3°, áreas que se enfocan en el desarrollo de estas habilidades de manera directa. La mayoría de grupos detectados con un porcentaje de reprobación significativo, se ubican en estas materias.

La **EST. 45** se localiza en los niveles I de matemáticas y II en lenguaje y comunicación de la prueba PLANEA, en el examen de COMIPEMS el plantel obtuvo el lugar 103, en comparativo con las 119 EST.

En aprovechamiento escolar, el mayor porcentaje de reprobación se ubica en los tres grados de la asignatura de matemáticas y solo en 2° en español. Por lo que sería comprensible interpretar que la mayor parte de su población se ubique en el nivel I de la prueba PLANEA. Lo curioso es que en este plantel se llevan a cabo cursos de reforzamiento en contra turno, para favorecer las habilidades matemáticas, ¿Será acaso que la técnica con la que trabajan ese curso, solo repite ejercicios de manera mecánica y no favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento?

En la **EST. 60** la prueba PLANEA ubica a la mayoría de población de esta escuela en el nivel I en matemáticas y lenguaje y comunicación. Ocupa el lugar 115 del examen COMIPEMS, con relación de los demás planteles de este sector; además presenta el más alto porcentaje de reprobación en los datos de su aprovechamiento escolar en la asignatura de artes.

En este sentido, su problemática parece no tener relación entre los exámenes de PLANEA y COMIPEMS, con su aprovechamiento escolar, pero ¿podrá ser posible que los valores registrados, en los concentrados de aprovechamiento escolar, no correspondan al desempeño real de los alumnos? Por este cuestionamiento, se hizo necesario revisar a detalle la estrategia de evaluación que diseñó cada docente.

Los niveles porcentuales más altos en la **EST 72**, arrojan que su población se ubica en el nivel II del examen de PLANEA, tanto en la habilidad de lenguaje y comunicación, como en matemáticas. En la prueba COMIPEMS obtuvieron el lugar 66, y en el concentrado de aprovechamiento escolar, se registran pocas asignaturas con porcentaje de reprobación significativo.

Los datos que se reportan en esta escuela, no corresponden de manera significativa con el examen PLANEA, pero si con el de COMIPEMS, apreciando que la relación se puede encontrar en el tipo de mediación que lleva a cabo el docente al interior del aula. La mecanización de ejercicios y prácticas estandarizadas pueden dar lugar a la adquisición de conocimientos, de cómo atender a cierto tipo de problemas o actividades, más no así al desarrollo de habilidades del pensamiento, por eso las prácticas no favorecen el desarrollo de del pensamiento lógico - matemático, cómo tampoco del lenguaje y

comunicación, pero si favorece la técnica necesaria, para la resolución de cuestionamientos, que valoran la cantidad de información adquirida.

Por último la **EST. 88**, es la que registra mayor porcentaje de reprobación en la mayor cantidad de las asignaturas.

Se identifica una relación con los Niveles que logró en el examen de PLANEA, los cuáles fueron muy bajos, con los resultados obtenidos en el trabajo al interior del aula. Pero no fue de igual manera en la prueba de COMIPEMS, que es más alto que las EST. 45 y 60.

Este plantel, podría pensarse, se ha dedicado a mecanizar sobre la acumulación de conocimientos para el examen COMIPEMS, que para el desarrollo de habilidades del pensamiento, este hecho pudo ser verificado, cuando al hablar con la directora de esta escuela, afirmo el trabajo de reforzamiento de reactivos, que llevaban a cabo sus profesores.

Por último, los cinco planteles en sus rutas de mejora, identificaron a los alumnos que tienen limitaciones en las habilidades de lenguaje y comunicación, como también en matemáticas; tomaron en cuenta a aquellos que se encuentran con rezago y abandono escolar, así como el incremento porcentual de eficiencia que se logró; reconocieron la necesidad de subir puntos decimales en sus promedios de aprovechamiento escolar; pero como colectivo no dejaron bien establecido la atención metodológica, que se tendrá que diseñar para atender las problemáticas identificadas en el trabajo al interior del salón de clases.

Otro aspecto que no es claro, se dirige a la manera en como llevaran a cabo la evaluación de sus estudiantes, para que esta les arroje información sobre sus avances, con relación a los aprendizajes esperados que están descritos para cada asignatura. De manera concreta no se considera la aplicación de una evaluación formativa, solo se pretende mantener la práctica de la evaluación sumativa.

Por los datos presentados de cada una de las Escuelas Secundarias Técnicas, que se van a atender en el ciclo escolar 2018 – 2019, se plantean los siguientes objetivos y metas para el plan de intervención como ATP.

Plan de Intervención

Objetivo General.

Se fortalecerán las **competencias profesionales de los docentes**, mediante un **diálogo reflexivo** promovido por la intervención del **ATP**, para que al identificar su estilo de ser como profesor, gracias al ejercicio de su **vigilancia epistemológica**, lo provea de un mayor conocimiento de su mediación en el aula y así pueda transformar su práctica pedagógica, con la intención de lograr los aprendizajes esperados que se establecen en el plan de estudio 2011, así como en el modelo educativo 2017.

Objetivo Específico de la Estrategia número 1.

Favorecer el diálogo reflexivo entre el docente y el ATP durante la asesoría, identificando la intención que el profesor describe en su planeación didáctica, y apoyándolo para que reconozca todos los factores que intervienen en su trabajo áulico.

Meta 1.

Se revisará el 100% de las planeaciones didácticas del colectivo docente, de cada una de las escuelas asignadas, para conocer el tipo de trabajo que describen los profesores y así favorecer el ejercicio de auto reflexión en próximas visitas. Esta actividad se llevara a cabo en el mes de Septiembre.

Fundamentación.

Por medio del diseño de una planeación argumentada se pueden hacer coincidir: el conocimiento de: los alumnos, su contexto, el dominio curricular, el diseño didáctico adecuado, la reflexión sobre la práctica pedagógica y la estrategia de evaluación que se efectuará durante las actividades didácticas (Sánchez Raúl, 2016). Los datos recabados en este documento permitirán tener una visión más amplia de todos los factores que intervienen en el trabajo áulico y así "...explicitar las condiciones escolares que posibilitan o dificultan el aprendizaje de los alumnos..." (Hernández Gerardo, 2012, p.135).

Meta 2.

Después de conocer el contexto académico de cada escuela asignada, así como los documentos de su planeación, se elegirán 5 o 7 profesores que se atenderán en el ciclo escolar 2018-2019, con la intención de asistirlos en la transformación de su práctica pedagógica, mediante el diálogo reflexivo entre pares.

Fundamentación.

El acto de planear con argumentos, parte de un ejercicio reflexivo, por eso la evaluación diagnóstica nos ayuda a conocer los saberes previos de los estudiantes (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], 2015). Los datos académicos de la escuela, la revisión de planeaciones y las observaciones hechas en el aula, nos proporcionan los elementos necesarios para poder llevar a cabo un diálogo reflexivo con el profesor y así efectuar los ajustes a las estrategias de enseñanza y de evaluación necesarias.

Objetivo Específico de la Estrategia número 2.

Se apoyará al docente para que después de haber identificado la intención de sus estrategias didácticas y la manera en cómo se aplican en el salón de clases (favorezca su vigilancia epistemológica), utilice metodologías que rescaten el trabajo colaborativo y la enseñanza situada, con la finalidad de modificar su mediación didáctica, para fortalecer el logro de los aprendizajes esperados de sus alumnos.

Meta 3.

Se espera lograr que el 80 % de los docentes que se acompañen durante el ciclo escolar 2018 – 2019, modifiquen sus estrategias didáctica, utilizando metodologías que favorezcan la enseñanza situada y el trabajo colaborativo de los alumnos.

Fundamentación.

Díaz Barriga (2004) sostiene que: “El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas...” (p. 30).

Objetivo Específico de la Estrategia número 3.

Durante el acompañamiento al profesor, se trabajará sobre la estrategia de evaluación formativa, donde el docente reconocerá el proceso de aprendizaje de sus alumnos, a través de la descripción de sus criterios de desempeño observables, para que al aplicar diversos instrumentos de seguimiento, se percate del avance de aprendizaje, o tome las decisiones necesarias, para mejorar sus técnicas de enseñanza.

Meta 4.

Se pretende que los resultados que se obtengan en las pruebas de PLANEA Y COMIPEMS, se mejoren en un 30 %, diseñando una estrategia de evaluación formativa con fines de mejora, para el seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se efectúan en el salón de clases. Su aplicación se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2018 – 2019.

Fundamentación.

Díaz Barriga (2004) menciona en su libro “la enseñanza situada”, que la evaluación debe de guardar congruencia con las actividades propuestas en el diseño de estrategias de enseñanza, de esta manera se puede lograr una evaluación auténtica de los aprendizajes que se han contextualizado a la realidad del alumno.

ESTRATEGIAS DEL PLAN DE TRABAJO DE INTERVENCIÓN.

Introducción.

La Asesoría Técnico Pedagógica se concibe como el conjunto de acciones y servicios que tienen la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo y el acompañamiento a Directivos, Docentes y Técnico Docentes, particularmente para valorar y promover las prácticas de la evaluación interna y externa de la escuela, fortalecer a las escuelas mediante la mejora de la gestión escolar, orientar el desarrollo profesional docente, planificar la enseñanza y analizar los propósitos, contenidos y enfoques didácticos de los programas de estudio (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD], 2014, p. 11).

Atención dirigida a:

Docentes de las EST. 5, 45, 60, 72 y 88.

Competencias a fortalecer en el Docente, Con base en el documento de Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes.

1. “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente” (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD],2018-2019,p. 39)

Requisitos cognoscitivos.

- ❖ Conocimiento sobre los enfoques, propósitos y aprendizajes esperados de la asignatura.
- ❖ Conjunto de metodologías, estrategias y recursos didácticos.
- ❖ Diseño de la Planeación Argumentada.
- ❖ Diseño de Estrategias situadas.

Requisitos Procedimentales.

- ❖ Incorporar las necesidades e interés de los alumnos en su práctica educativa.
- ❖ Organización de ambientes que favorezcan el aprendizaje.
- ❖ Atención a las necesidades educativas de los alumnos.

Requisitos Actitudinales.

- ❖ El docente reconoce las demandas educativas actuales, las necesidades de sus alumnos, así como las formas de intervención que favorecen la construcción de conocimientos.
- ❖ El profesor identifica la progresión de los contenidos de su asignatura.
- ❖ Considera la atención diversificada en sus actividades.
- ❖ Su evaluación la lleva a cabo como un proceso de mejora continua.

Competencias a Fortalecer en el ATP, con base en el documento de Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica.

1. Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje oral y escrito.
2. Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes, a maestros de taller de lectura y a docentes de asignatura que permita brindar a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito. (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD], 2018-2019, p. 51)

Requisitos Cognoscitivos.

- ❖ Conocimiento de las características de las asignaturas, de acuerdo al plan de estudios 2011 y 2017.
- ❖ Procesos de Aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Planteamientos curriculares.
- ❖ Principios didácticos.
- ❖ Enfoque y características de la intervención.
- ❖ Conocer y Aplicar Técnicas de reflexión.
- ❖ Manejo de TIC.
- ❖ Concepciones y Metodología de las sociedades del conocimiento y comunidades de aprendizaje.

Requisitos Procedimentales.

- ❖ Explica los procesos de Aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Describe los propósitos y contenidos del aprendizaje, así como los principios didácticos que orientan el desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- ❖ Auto reflexión sobre su intervención como ATP.
- ❖ Favorecer la retroalimentación.

- ❖ Utilización de las TIC como recursos didácticos.

Requisitos Actitudinales.

- ❖ Concebir la intervención del ATP como una interacción entre pares.
- ❖ Debe ser un apoyo situado para favorecer la mediación del docente.
- ❖ Reconocer que el logro de los aprendizajes esperados, es una meta común.
- ❖ El ATP debe ser un aprendiz permanente, abierto y crítico a las nuevas tendencias pedagógicas apoyadas en la investigación educativa, actualizándose de manera continua.
- ❖ Actualización permanente sobre el uso de las TIC (tecnologías de la Comunicación y la Información).
- ❖ Trabajar de acuerdo a los principios andragógicos.

Generar un ambiente de empatía, colaboración y comunicación asertiva



SECUENCIA DE ESTRATEGIAS Y CRONOGRAMA
 Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México
 Dirección General de Educación Secundaria Técnica
 Área 1 Poniente de Operación y Gestión
 Departamento de Asesoría Técnico Pedagógica.
 Asesor Técnico Pedagógico Responsable: Rodolfo Gordillo Nopala.



Metodología(s)	Investigación – acción, en la Modalidad Técnica.	Descripción	La enseñanza, es una dinámica social que se lleva a cabo en el aula, por lo que se debe cuidar su carácter dinámico y su contacto con la realidad de los estudiantes. La gestión y mediación docente permiten favorecer una serie de actividades que involucran al asesor técnico pedagógico (ATP), al docente y al alumno, con la única intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
-----------------------	--------------------------------------------------	--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Organización de Actividades

Secuencia de Actividades	Periodo de Tiempo						Materiales y Recursos	Evidencias	Observaciones
	Meses del Ciclo Escolar 2018 - 2019								
	AGOST.	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENERO			

PRIMER MOMENTO (Análisis de la situación académica del plantel).

1. Revisión de las condiciones del contexto externo de cada EST. Asignadas (características de las delegaciones, en donde se ubican las escuelas asignadas)							❖ Informe del INEGI del año 2017.	❖ Informe al supervisor de las características generales, del entorno de las EST. 5, 45, 60, 72 y 88	Por necesidades propias del área 1 poniente, se llevaron a cabo más actividades que no se tenían consideradas al inicio de este ciclo escolar, con la finalidad de fortalecer el apoyo brindado a los planteles.
2. Revisión y análisis de los datos obtenidos en la prueba de PLANEA, COMPEMS, Aprovechamiento escolar y Ruta de Mejora Escolar fase intensiva del ciclo escolar 2017 – 2018.							❖ Información de resultados de las pruebas PLANEA Y COMPEMS. ❖ Datos del aprovechamiento escolar de los planteles. ❖ Informe de la ruta de mejora, por parte de los planteles.	❖ Informe sintético dirigido al supervisor. ❖ Análisis escrito de los resultados académicos de cada escuela asignada.	Algunas de esas actividades fueron: ➤ Aplicación de una encuesta sobre clima escolar (de haberla aplicado con anticipación, los datos recolectados, hubieran fortalecido el diagnóstico de los planteles).
3. Revisión de las planeaciones didácticas de los profesores de las EST. 5, 45, 60, 72, y 88.							❖ Planeaciones de los docentes. ❖ Concentrado de observaciones	❖ Informe al supervisor. ❖ Anotaciones en la bitácora de seguimiento.	➤ Diseño del curso – taller para subdirectores de desarrollo escolar. ➤ Implementación de un

4. Primera observación del trabajo al interior del aula, de los docentes designados por la autoridad y que se relacionaban con los datos académicos que se revisaron de manera previa a esta visita. (de alto porcentaje de reprobación, bajo aprovechamiento escolar, problemas de disciplina)							<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guía de observación en el aula. ❖ Bitácora. ❖ Plan de trabajo de los profesores visitados. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Retroalimentación con el docente, descrita en la guía de observación. ❖ Informe pormenorizado de la primera observación en el aula, dirigido a la responsable del área 1 poniente. 	<p>programa en Excel, como apoyo a la asesoría que deben brindar los subdirectores de desarrollo escolar.</p> <p>➤ Programa para reforzar el conocimiento en las habilidades de lenguaje y comunicación, como de matemáticas.</p>	
4.1. En la primera observación de aula, se establecerá la finalidad de la asesoría, apoyo y acompañamiento que efectuará el ATP.							<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lineamientos del SATE. ❖ Bitácora. ❖ Guía de observación en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Observaciones y Recomendaciones descritas en al guía de observación en el aula. ❖ Informe de la primera observación en el aula. 		
SEGUNDO MOMENTO (DESARROLLO) ---INTERVENCIÓN DEL ATP EN EL TRABAJO DE CAMPO DE LOS PROFESORES---										
Secuencia de Actividades	Periodo de Tiempo						Materiales y Recursos	Evidencias	Observaciones	
	Meses del ciclo escolar 2018 - 2019									
	ENERO	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUNIO				
5. Segunda observación del trabajo al interior del aula, con los profesores que se identificaron con mayores problemáticas en su mediación didáctica.							<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. ❖ Guía de observación en el aula. ❖ Copias (de la taxonomía de Marzano, formatos de planeación, textos que atendían a las estrategia didácticas y de evaluación) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Autobiografía del docente. ❖ Registro en la bitácora de aspectos importantes ocurridos durante la retroalimentación. ❖ Informe pormenorizado de la segunda observación en el aula, dirigido a la responsable del área 1 poniente. 	Al final del ciclo escolar no se pudieron concretar las cuatro visitas que se tenían planeadas, para los maestros que se pretendía acompañar a lo largo del ciclo escolar.	
5.1. En esta segunda observación en el aula, se organizará la aplicación de alguna metodología que favorezca la mediación didáctica del docente (grupos interactivos, situaciones de caso, reto cognitivo, enseñanza situada, etc.), para aplicarlas con un grupo en específico, en la tercera observación en el aula.							<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. ❖ Organización de la actividad. ❖ Instrumento de evaluación para la actividad. ❖ Planeación del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Registro en la bitácora de la retroalimentación con el docente. ❖ Informe pormenorizado de la segunda observación en el aula, dirigido a la responsable del área 1 poniente. 	Las situaciones de cambio en los modelos educativos, como por ejemplo la implementación de clubes, la combinación de planes de estudios en el nivel de secundaria, las modificaciones a los acuerdos de evaluación y casi al final del ciclo escolar 2018 – 2019, la reforma educativa que dirigía su atención hacia la nueva escuela mexicana,	

6.	Tercera observación del trabajo al interior del aula, retroalimentando la aplicación de la metodología propuesta en la segunda visita realizada al profesor. mediación didáctica y proponiendo, previamente, algunas metodologías que favorecieran su trabajo en el salón de clases						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guía de observación en el aula. ❖ Bitácora. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Registro en la bitácora de la retroalimentación sobre la metodología aplicada. ❖ Informe pormenorizado de la tercera observación en el aula, dirigido a la responsable del área 1 poniente. 	<p>modificaron las actividades de los ATP de las cuatro áreas de operación y gestión de secundarias técnicas, adaptando otras que restaron el tiempo de atención a lo planeado y limitaron el apoyo a los profesores que se estaba asesorando.</p>
6.1.	En esta tercera visita, durante la retroalimentación, se favorecerá el diálogo reflexivo, con la intención de que en la cuarta visita, el profesor aplique alguna metodología que pueda favorecer su mediación didáctica.					<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guía de observación en el aula. ❖ Bitácora. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Registro en la bitácora de los acuerdos tomados para la organización de una metodología propuesta por el docente. ❖ Informe pormenorizado de la tercera observación en el aula, dirigido a la responsable del área 1 poniente. 		
7.	Cuarta observación del trabajo al interior del aula, retroalimentando la metodología propuesta y aplicada por el profesor en uno de sus grupos, valorando los resultados obtenidos y efectuando un análisis comparativo, con el desarrollo de actividades que comúnmente aplica, con las trabajadas durante la asesoría.					<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. ❖ Organización de la actividad. ❖ Instrumento de evaluación para la actividad. ❖ Planeación del profesor. ❖ Enseñanza situada de Frida Díaz Barriga. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Registro en la bitácora de las conclusiones obtenidas durante la retroalimentación con el profesor, con referencia a la aplicación de la metodología propuesta y aplicada por el docente. ❖ Apreciaciones del profesor, sobre su práctica al inicio de esta asesoría y al final. ❖ Informe pormenorizado de la cuarta observación en el aula, dirigido a la responsable del área 1 poniente. 		
TERCER MOMENTO (VALORACIÓN DE LO REALIZADO) ---Fines del ciclo escolar---									
Secuencia de Actividades	Periodo de Tiempo						Materiales y Recursos	Evidencias	Observaciones
	Meses del ciclo escolar 2018 - 2019								
	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUNIO	JULIO			
8.	Se llevará a cabo un comparativo en el diseño de la						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativo de las planeaciones de los docentes 	

planeación didáctica, al inicio de la asesoría y al culminarse el cerrar el ciclo escolar.						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lista de cotejo para la revisión de la planeación didáctica. ❖ Planeaciones didácticas de los profesores. ❖ Guía de observación en el aula. 	<p>(Al inicio y al concluir el ciclo escolar 2018 – 2019).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	
8.1. Se identificarán los avances y/o retrocesos en el diseño de las estrategias didácticas y el uso de metodologías que favorecieran el trabajo colaborativo de los alumnos, así como de la enseñanza situada.						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. ❖ Listas de evaluación continua de los docentes. ❖ Instrumentos de evaluación utilizados por el profesor. ❖ Escrito de las apreciaciones del docente. ❖ Planeaciones didácticas de los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativo del diseño y aplicación de las estrategias didácticas, trabajadas con sus grupos durante la mediación de cada docente. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	
8.2. Se identificarán los avances y/o retrocesos en el diseño de las estrategias de evaluación utilizada por el docente durante el proceso de aprendizaje de sus alumnos, donde se observará si la evaluación se queda en una práctica sumativa o se utiliza como un medio para la mejora continua.						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. ❖ Lista de cotejo para la revisión de la planeación didáctica. ❖ Guía de observación en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativo de las evidencias obtenidas, sobre el diseño y aplicación de una evaluación formativa. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	
9. Se revisará el desempeño de los profesores atendidos, identificando los avances y/o retrocesos, durante las cuatro visitas efectuadas a lo largo del ciclo escolar.						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guía de observación en el aula. ❖ Registros en la bitácora. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tabla comparativa del desempeño profesional de cada docente, durante las visitas efectuadas. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	
9.1. Análisis de los datos cuantificables obtenidos por el docente y el plantel. (evaluación tomada de la guía de observación, Resultados de COMIPEMS del 2017 y 2018, aprovechamiento escolar)						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guía de observación en el aula. ❖ Resultados de la prueba COMIPEMS del 2017 y 2018. ❖ Resultados del aprovechamiento escolar de las escuelas, obtenidos en el ciclo escolar 2018 - 2019 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativo de los resultados de COMIPEMS, aprovechamiento escolar y evaluación registradas en las cédulas de observación en el aula. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	

9.2. Análisis de la práctica docente en el aula (organización, metodología e intención didáctica)						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bitácora. ❖ Evidencias fotográficas. ❖ Guía de observación en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análisis comparativo del desempeño del docente asesorado. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	
10. Autoanálisis del desempeño como ATP reconociendo la funcionalidad de los instrumentos y estrategias utilizadas.						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Informes parciales de las actividades del ATP. ❖ Formatos utilizados a lo largo de este proyecto de intervención. ❖ Datos cuantificables al inicio de este proyecto de intervención y al final del ciclo escolar 2018 – 2019. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativos elaborados para cada uno de los rubros de este tercer momento de evaluación. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	
11. Redacción del reporte general, con las conclusiones finales, valorando los avances y/o retrocesos obtenidos a lo largo de este proyecto de intervención (se utilizará el esquema que propone La Torre sobre el proceso de investigación – acción, con las modificaciones necesarias para este proyecto). Si se hubieran reconocido algunos retrocesos, se propondrán acciones para mejorar el proceso de apoyo, asesoría y acompañamiento del profesor.						<ul style="list-style-type: none"> ❖ Informes parciales de las actividades del ATP. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conclusiones escritas. ❖ Informe final del trabajo del ATP. 	

Después de haber aplicado el plan de intervención de este proyecto, en las EST. 5, 45, 60, 72 y 88, se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos, que darán sustento a la redacción del quinto apartado, donde se concluye de manera escrita la reflexión sobre los hallazgos encontrados, así como se identificarán los obstáculos que se presentaron a lo largo de la intervención como ATP.

QUINTO APARTADO. HALLAZGOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En este apartado se revisa el resultado logrado en las actividades de apoyo, asesoría y acompañamiento, diseñadas previamente para el plan de intervención del ATP, durante el ciclo escolar 2018 – 2019, las cuales se enfocaron en el desarrollo de las competencias profesionales de la mediación de los docentes asistidos, observando los avances y obstáculos que se fueron presentando durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Con la finalidad de transformar la práctica docente en el salón de clases, hubo algunas técnicas, tomadas de Anne Brockbank (2008), una de ellas fue “el dialogo entre pares”; que consiste en un intercambio estructurado que permite revelar mediante el relato, algunas situaciones que no se hayan tomado en cuenta durante la clase y que al compartirlo lo hacemos consciente. Por otro lado se retomó el “modelado” que guarda la intención de transmitir el ser y hacer de una situación a nuestros coetáneos, y finalmente el “aprendizaje sobre la acción”, que se centra en la reflexión crítica sobre las acciones emprendidas y que promueve a su vez el aprendizaje de lo acontecido.

Al ejercitar la habilidad reflexiva con el profesor, se pretendió fortalecer su propia vigilancia epistemológica de las acciones que desarrolla en el aula, ya que ésta les permitió, a algunos de ellos, develar los sentidos que a través de su trayecto profesional le ha dado a su docencia. Con la indagación a través de la práctica de investigación – acción que favoreció la manera de examinar y explorar las situaciones didáctico – pedagógicas.

El profesional que reflexiona sobre su acción, construye nuevas estrategias, formas de buscar, genera teorías y formas de afrontar las incidencias que se presentan en el acto educativo, por lo que construye nuevos conocimientos que le permiten mejorar su mediación pedagógica según La Torre (2007), hecho por el cuál este último apartado va dirigido a encontrar esos conocimientos que la experiencia en la aplicación del presente proyecto de intervención, me permitió descubrir.

Para la sistematización de los hallazgos, divido la información en los tres momentos que constituyen este proyecto, el esquema siguiente representa el proceso reflexivo del trabajo realizado. En cada momento se siguió la lógica del bucle recursivo, que caracteriza a la investigación – acción que menciona Lewis en Latorre



Momentos Trabajados en el Proyecto de Intervención, que se aplicó en el Ciclo Escolar 2018 - 2019.

Primer Momento, Diagnóstico.

Este momento considera las siguientes etapas:

- Revisión** de las condiciones del contexto, aprovechamiento escolar, evaluaciones externas y planeaciones didácticas de todos los profesores de la escuela.
- Observación en el aula** del desempeño docente en su mediación con los grupos que atiende, de los profesores elegidos.
Retroalimentación sobre los hechos observados.
- Reflexión de toda la información recolectada**, para diseñar las estrategias de intervención que aplicó el ATP, en su trabajo con los docentes.

En este primer ciclo del proyecto de intervención se apreciaron los siguientes hallazgos:

a) En torno a la Revisión.

- ❖ **La formación continua implica la preparación propia, así como la de los otros con los que se interactúa.** Un área de mejora que se hace patente en el ATP es la sistematización, gracias al ejercicio durante los dos ciclos escolares anteriores al revisar los datos estadísticos y cualitativos del contexto. La síntesis e interpretación de resultados fueron más fáciles, gracias a que se practicó la habilidad de identificar solo aquella información que era necesaria y que guardaba relación directa con la problemática reconocida en el proyecto. Ahora consideró que en mi caso, la guía que me ofrecen el uso de formatos,

tablas y otros tipos de gráficos para sintetizar la información me sirve como apoyo para concretizar. Olga Nirenberg (2013) opina que:

La utilidad más evidente, por ende, es la posibilidad de identificar, precisar y dimensionar los nudos más críticos o problemáticos, para proponer estrategias y líneas de acción tendientes a su superación. En tal sentido, el diagnóstico es el paso inicial del proceso de planificación/programación: la determinación de necesidades. (p. 116).

- ❖ **Cuando las directrices de un plantel solo aciertan a la mejora de las calificaciones, poco espacio se permite para favorecer los aprendizajes significativos de los alumnos,** en este sentido Torres Santomé (2009) opina que "...el sistema educativo se concreta en una pedagogía tradicional y autoritaria, cuyo modelo es el estudiante – soldado, obediente sumiso, acrítico, ante las órdenes del sargento maestro." (p.50), situación que de alguna manera también contagia al profesor, cuando acata, las indicaciones que sus directivos les dictan. Rescato como ejemplos generales de este hecho a dos de las escuelas que me asignaron.

La EST. 88 se enfocó en trabajar ejercicios para la contestación de exámenes, como el de COMIPEMS y dejó en segundo término el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Las acciones que instruyó la directora a su colectivo docente fueron reproducir de manera mecánica la resolución de problemas y de repetir de diferentes formas los conceptos más importantes de una asignatura con los grupos de tercer grado. Como era de esperarse obtuvo mejores resultados en el examen de COMIPEMS que en la prueba PLANEA.

Otro caso fue el de la EST. 60, donde uno de los objetivos de su ruta de mejora, planteado desde la dirección, fue aumentar el promedio general de aprovechamiento en una o dos décimas, por lo que su índice de reprobación no era alto, pero en los resultados como las pruebas de COMIPEMS y PLANEA eran muy bajos. En este caso se puede suponer que los valores numéricos pueden ser modificados, no por el desempeño que logran los alumnos, pero sí por el criterio de un propósito mal establecido de manera colectiva y dirigido por la autoridad escolar para incrementar solo cantidades.

En pleno siglo XXI los docentes seguimos actuando desde una perspectiva del razonamiento técnico burocrático, sin tener aún una capacidad de reflexionar sobre las consecuencias, en torno del aprendizaje y la intervención educativa, de lo que hacemos, decimos y pensamos.

b) *Observación en el aula.*

❖ **Los datos cuantificables, no son la única manera de conocer las necesidades de apoyo en la mediación de los docentes.**

El hecho de dirigir solo la atención a la revisión de datos numéricos del aprovechamiento escolar que arrojan los grupos, me mostró el error de no considerar también el trabajo que realiza el docente en el aula, ello me llevo a ser más perspicaz en este último aspecto y decidí orientar la mirada a la mediación “*in situ*” del docente, de ello obtuve que:

Algunos profesores que presentaban mayor porcentaje de reprobación, mantenían una clase bien organizada y en otros casos era a la inversa, los docentes que no tenían altos índices de reprobación, presentaban problemas de ambientes de aprendizaje y disciplina en el salón de clases durante sus actividades didácticas.

En el principio pedagógico número 14 del modelo educativo del 2017 expresa que tanto la escuela, como los directivos, se apoyan en la disciplina como un factor que favorece el aprendizaje, debido a que da cabida a la autorregulación cognitiva y moral, así como genera un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, interesante y colaborativo. Por su parte Patricia Frola (2011), opina que algunos profesores cuando quieren establecer normas de conducta en sus actividades de aprendizaje, presentan “...actitudes negativas, hostiles, de apatía y de falta de creatividad.”(p.10), esa falta de creatividad en su mediación, puede identificarse en su proceder pedagógico, al afectar al logro de los aprendizajes esperados.

❖ **La planeación didáctica como favorecedora de ambientes de aprendizaje idóneos, se vuelve confusa y sin integración, cuando su diseño se vuelve un requisito administrativo.**

Otra omisión por mi parte que no había apreciado, fue cuando consideré una relación estrecha entre el óptimo diseño de la planeación didáctica, con una clase bien estructurada, circunstancia que no se cumplió en algunos casos.

La planeación, debería ser para el profesor un instrumento de trabajo en el cual se apoya, y en especial, la situación didáctica que dirige las acciones que el estudiante trabajará en el salón de clase, al respecto Zarzar Charur (2010) opina que:

“El objetivo de una situación didáctica es ubicar a los alumnos en un contexto en el cual forzosamente tengan que demostrar las competencias... [alcanzadas]..., en el que tengan que poner en práctica las capacidades que van a desarrollar” (p. 45), Pero cuando el profesor solo diseña sus actividades por cumplir administrativamente, sin tener intención

alguna, el plan de trabajo su vuelve un requisito administrativo muy limitado en sus efectividad.

❖ **Planear didácticamente no es una directriz normativa, se puede considerar como un acto reflexivo que el profesor lleva a cabo para atender sus necesidades y mejorar su desempeño profesional en el aula.** Durante la retroalimentación que sostuve con los docentes, encontré otro hallazgo relacionado con la planeación. Llegó a mi memoria lo que una compañera profesora me comentó, al brindarle las observaciones sobre el diseño de su planeación didáctica. Ella me expresó que: “siempre que la visitaban le pedían integrar otro tipo de elementos y descripciones”, fue entonces que me di cuenta, de dos situaciones:

1. En la actualidad hay docentes que siguen las recomendaciones como una orden que deben cumplir.
2. El solo hecho de intercambiar apreciaciones sobre la mediación didáctica, no genera el acto reflexivo.

De los aspectos anteriormente citados reflexione que cada docente decodifica el mensaje que yo les doy de diversas formas, dependiendo de sus propios conocimientos y experiencias previas. Al respecto Brockbank (2008) comenta que La reflexión es:

...el procedimiento o medio por el que se considera una experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento o acción, mientras está ocurriendo o posteriormente.
...es la creación de significado y la conceptualización partiendo de la experiencia y la potencialidad de mirar las cosas como diferentes de lo que son (p. 72).

Por tanto hoy doy cuenta que mi función como ATP estriba en identificar que el diálogo reflexivo parte de la escucha atenta de las demandas, conocimientos y experiencias previas de los docentes que acompaño en su trayecto profesional.

❖ **El acto educativo, es un crisol de emociones que pueden generar una serie de obstáculos en el proceso de enseñanza, que sin una dirección clara, se convierten en un freno disfrazado de acciones mecánicas sin alma de servicio.** Tanto en la visita

al aula como en la retroalimentación, los profesores me mostraron su incomodidad ante mi presencia y de alguna manera, pude percibir que sentían invadido su espacio individual en el que desarrollaban sus actividades, al respecto Revenga Alberto (2001) aprecia dos hechos interesantes en la siguiente cita:

- la contradicción que se establece entre una teoría educativa que promueve un discurso participativo (el pensamiento) y una práctica docente individualista (la acción).
- Los sentimientos manifiestos de inseguridad, perplejidad e insatisfacción extendidos, de forma muy generalizada entre el profesorado de la enseñanza secundaria. Curiosamente, este sentimiento es un factor que refuerza la tendencia individualista (p.120).

El ambiente anímico de individualidad que se ha generado en las comunidades escolares, son obstáculos que debe enfrentar el ATP y de no ser considerado esta particularidad del compañero, el apoyo no se brindará de manera objetiva, pero por otro lado si se logra se favorecerá el ambiente de confianza necesario para fortalecer el diálogo reflexivo.

Al respecto Cases Imma (2001) expresa: "...cualquier situación que nazca del exterior profesional puede activar la labor interna del peligro a través de la percepción y la subjetividad del propio docente, el cual, para contrarrestarla, pondrá en marcha determinados mecanismos defensivos..." (p. 92).

c). Reflexión.

❖ **Un espacio reflexivo en materia educativa, es un momento que apoya la observación del trayecto educativo que hay que tomar para lograr las metas planteadas.**

Después de haber concluido el ciclo del diagnóstico, los factores que se apreciaron durante estas actividades, me permitieron tomar algunas decisiones, para continuar con el siguiente momento de este proyecto, **intervención del ATP**, fortaleciendo algunos puntos que ya estaban considerados en el plan de trabajo, pero con una intención más clara:

1. Tomar en cuenta solo aquellos datos relevantes.
2. Comparar los resultados cuantificables con los datos cualitativos en la primera observación en el aula.
3. Generar un ambiente de confianza, con una intención clara en la actividad de retroalimentación, para favorecer el diálogo reflexivo.
4. Con la confianza lograda, proponer al profesor alguna estrategia que ayude a fortalecer la dinámica de su clase.

Segundo Momento, Intervención del ATP.

Este momento comprendió las siguientes etapas:

- a. **Aplicación de las estrategias de ATP.** Atención a los profesores focalizados, utilización de técnicas: diálogo reflexivo, revisión de la taxonomía de Marzano, organización de metodologías de enseñanza situada y comunidades de aprendizaje, examinar las características de la evaluación formativa.
- b. **Observación, Integración de metodologías.** Las acciones se dirigen por medio de la metodología del modelado.
- c. **Reflexión sobre los ambientes de aprendizaje.** Aplicación de la propuesta generada por el profesor, análisis de la intención de la estrategia didáctica y la forma en cómo se aplica una evaluación formativa. En el espacio de retroalimentación se revisarían los siguientes aspectos:
 - Ambiente de aprendizaje generado.
 - Creatividad aplicada al diseño de las acciones.
 - Comparativo de los resultados obtenidos en esa práctica, con los que el profesor registra de manera cotidiana

Los hallazgos encontrados en este segundo momento fueron:

a). Aplicación de la Estrategias.

- ❖ **Todo hecho social es impredecible, por ser complejo y estar influenciado por agentes tanto internos como externos, que pueden modificar tanto la planificación como los resultados esperados o predecibles.**

Ante estas vicisitudes en este 2º momento las etapas se modificaron y quedaron de la siguiente manera:

1. **Estrategias Emergentes de Acción.** Se atendieron diversas actividades y programas solicitados por la autoridad educativa, que consistieron en:
 - a) Curso Taller para subdirectores.
 - b) Uso de Excell para la Asesoría Interna de las Escuelas.
 - c) Estrategia de Reforzamiento de Conocimientos.
2. **Observación en el aula y Retroalimentación** final del ciclo escolar 2018 – 2019.

Hallazgos de las *Estrategias emergentes de acción.*

a) **Curso taller para subdirectores.**

❖ **Cuando el profesor conoce las características de sus alumnos, es como el escultor Miguel Ángel, que encontró en el defecto de una piedra de mármol, la obra que lo condujo hacia el éxito.**

Durante la impartición del curso – taller para subdirectores de desarrollo escolar, percibí mucho **escepticismo** y **desinterés** en los presentes. Al llevar a cabo la exposición teórica de los fundamentos temáticos, el ambiente se fue modificando de manera paulatina, sobre todo, cuando se efectuó la práctica de los conceptos abordados y pudieron conocer las propuestas de su aplicación de forma concreta.

Iluminada Sánchez Domenech, (2015), en su tesis doctoral plantea considerar en un alumno adulto, las características que tienen que ver con:

- a. La necesidad de Saber cuándo el aprendizaje es importante.
- b. El adulto se sabe una persona auto dirigido y autónomo.
- c. Los alumnos de esta edad llegan a la actividad con su propia experiencia.
- d. El aprendizaje les ayuda a hacer frente a situaciones de su vida real.
- e. Su motivación se genera por la percepción de que el aprendizaje les ayudará en su vida.
- f. En algunos casos responden a algunos motivadores externos, como mejores condiciones de trabajo.

Además de tomar en cuenta los puntos anteriores, no se puede dejar de lado la desmotivación que el docente expresa en su comportamiento. La revista electrónica, temas para la educación en su edición de noviembre del 2011 describe que "...La desmotivación del profesor es un tipo de respuesta defensiva, cuando se siente agotado e impotente para mejorar sus condiciones de trabajo y lograr un rendimiento superior al obtenido previamente." (p. 4)

El conocer los factores que afectan al profesor, permite que la asesoría se trabaje con estrategias mejor definidas, a través de generar las condiciones necesarias para que el acompañamiento favorezca su práctica pedagógica. En este caso, recuperando la alegoría al escultor Miguel Ángel; se observa en la grieta, la perfección de la escultura que se ha de trabajar.

Uso de Excel para la asesoría interna de las escuelas.

- ❖ **En el campo educativo mexicano se presentan de manera frecuente, propuestas que se dejan al olvido, porque los actores que podrían continuarlas, no les interesa revisarlas y prefieren desecharlas. Dicho de otra manera las propuestas de diferentes actores, son como caminos que nunca se encuentran, porque han sido contruidos por diferentes personas y para diferentes fines.**

Este programa después de haberse difundido, ya no tuvo el seguimiento correspondiente, la razón fue la destitución del director técnico de la dirección general de secundarias técnicas, principal promotor de esta estrategia. En ocasiones las necesidades educativas distan de los intereses políticos, razón por la cual, en la actualidad el sector educativo es un ambiente de incertidumbre sin rumbo fijo, dejando a la deriva la efectividad de las metas educativas. Bourdieu Pierre (2011) considera que:

Las estructuras, portadoras del principio de su propia perpetuación, se reproducen con la colaboración obligada de agentes sometidos a sus constricciones,....., según la cual el mundo social es producto de los actos de construcción que en cada momento realizan los agentes, en una suerte de “creación continua”. Para expresarlo de otro modo: hay que recusar la cuestión de saber si las señales de sumisión que los subordinados acuerdan permanentemente a sus superiores constituyen y reconstituyen sin cesar la relación de dominación o si, a la inversa, la relación objetiva de dominación impone los signos de sumisión. (p. 30).

Retomando lo expresado por Bourdieu, el sistema canaliza las directrices que debe seguir la escuela, cuando estas ya no son necesarias para el sistema las desecha sin haber considerado su funcionalidad, dicho a la manera de Bourdieu, son los signos de sumisión.

b) Estrategia de reforzamiento de conocimientos.

- ❖ **Existen tareas con un tiempo muy limitado y procesos que en tiempo pueden ser muy extensos; cuando no se definen ambos, el seguimiento puede ser inexistente y una tarea solo es la excusa para romper un proyecto.**

Existen estrategias que son ajenas a las comunidades escolares, hecho que se comprobó con esta actividad, que al relacionarla con la realidad que se vive en las escuelas, se observa directamente reflejada en el diseño e implementación de la ruta de mejora. En los planteles se proponen acciones, que al no darles el seguimiento a los resultados obtenidos, no existe verificación en su avance, entonces esta información deja de ser relevante para

la comunidad escolar y queda como un ejercicio sin propósito alguno, por lo que se desecha y queda en el olvido, generando escepticismo en las propuestas que difunde la autoridad educativa. Se pierde la credibilidad sobre las propuestas.

En el documento de los aprendizajes clave, del modelo educativo 2017, se expresa que el enfoque formativo de la evaluación es obtener información para que los actores involucrados tomen las decisiones pertinentes en favor de mejorar el logro de las metas educativas y cumplan así con los propósitos establecidos.

Al no tomar en cuenta los datos de la estrategia trabajada, el enfoque de la evaluación formativa se pierde. Esta circunstancia se reproduce al interior de las aulas, porque de alguna manera también el profesor repite este actuar. Los proyectos que deberían de cumplirse en materia educativa, quedan como mera ocurrencia sin generar impacto, ni cambio alguno y seguimos sin poder concretar los propósitos que se diseñan de manera individual y en colectivo.

Otras observaciones que ocurrieron de manera accidental, durante el trabajo de las estrategias emergentes.

- ❖ **En la retroalimentación, la empatía es un ejercicio que fortalece la interlocución entre pares, si en el dialogo se presenta el prejuicio, el acompañamiento será imposible.**

Un obstáculo a vencer fue el desinterés, desmotivación y apatía de los profesores encargados de los clubes, debido a los cambios que se efectuaron en el ciclo escolar 2018 – 2019. La visión poco clara de las características del componente de autonomía curricular y la manera en cómo trabajarla, como también la omisión, de manera oficial, del registro de la evaluación en la boleta, fueron factores determinantes en el estado anímico de estos docentes.

La empatía es una habilidad que apoya la función del ATP, cuando se asesora a un compañero y no se hace uso de esta herramienta emocional, puede generar un muro infranqueable para el diálogo entre pares.

En uno de los cursos en línea que tome sobre habilidades para la vida. La empatía se relacionaba como la manera de ponerse en los zapatos de otro, pero no es algo innato que surja de manera natural, se tiene que aprender a través de ejercitarla y fue entonces que comprobé, que si bien ejercité esta habilidad, me fue muy difícil lograr avances significativos en un inicio, debido a que experimenté la dificultad de entender a mi interlocutor, por sentir

el asedio constante de prejuicios que me seducían y no me permitían llevar a cabo una observación objetiva.

b) Segunda observación en el aula y retroalimentación.

❖ **La seguridad que le ofrece el ambiente sistemático al profesionalista, también le genera miedo para arriesgarse en la práctica de situaciones nuevas y cuando los cambios externos son inciertos, lo rutinario fortalece esta suposición.**

Al observar el trabajo de mis compañeros en los diversos planteles en que lleve a cabo la 2º visita de aula, me percate que la mayoría de ellos mantenían prácticas instruccionales que no concordaban con las orientaciones pedagógicas que proponía tanto el plan de estudios 2011, como el modelo educativo 2017. Algunos de las prácticas que aprecie, fueron:

1. El dictado de conceptos a los estudiantes.
2. Explicación de un conjunto de teorías a través del discurso del docente.
3. Aplicación constante de exámenes y cuestionarios.
4. Calificación de los productos que elaboraron los estudiantes, sin considerar el proceso gradual que llevaron a cabo los alumnos.
5. El trabajo individualista del profesor(a), reafirmado físicamente con la puerta cerrada de cada salón de clases.

Al respecto Cases Imma (2001) opina que:

...el propio docente...,...pondrá en marcha determinados mecanismos de defensa, como:

- El excesivo control en el exterior...
- Evitando el peligro a través de una selectiva eliminación del riesgo (evitando salidas escolares, no implicarse en la gestión de los centros) o bien, retrocediendo a situaciones conocidas con las cuales se encontraba cómodo y seguro... (p. 92)

Esa manera de trabajar le da seguridad al docente porque le permite disminuir el riesgo de equivocarse y sentirse exhibido en su entorno. Aunque él no lo hace evidente, el nuevo modelo educativo le representa concepciones que aún no aplica y por consecuencia tampoco acepta.

❖ **El poder de sentir el control sobre otros, solo se limita cuando vemos al compañero como un ser con historia, valores y creencias igual que nosotros.**

Al llevar a cabo el ejercicio de retroalimentación con una profesora, durante la explicación de algunas técnicas y estrategias, que yo suponía podían generarle mejores resultados en su intención pedagógica, bajo sus argumentos la docente me externo su desacuerdo, planteando que por las características de sus grupos las propuestas que yo le sugería, a ella no le funcionaban, me empecine en argumentar la eficacia de mi iniciativa y después de haber llevado el diálogo hasta un debate por tiempo prolongado, percibí que mi actuar era el del profesor que instruía a su aprendiz, donde el control del segundo era primordial para ganar seguridad en su desempeño del primero. Meirieu (1998) en su obra Frankenstein el educador, lo expresa de la siguiente manera:

...cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado aprisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonadores o se atrincherarán en el silencio, alegando que todo eso no tiene sentido o ha dejado de interesarles. En resumen, y a riesgo de no caer en paradoja, hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa –no funcione-: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo –normal- es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (pp. 72 – 73)

Cuando experimente la forma en como ejercía un dominio sobre la compañera, aprecie dos actitudes en mi persona:

- a. La precaución por el riesgo de ser cuestionado y de permitir la libertad del compañero (a).
- b. La comodidad que provoca mantener el dominio sobre los demás, a través del manejo de información exclusiva.

Estos rasgos emocionales que viví, pude relacionarlos como una respuesta de manipulación necesaria, que nutre el ego y la comodidad de un ambiente seguro, donde la libertad del otro (a) es limitada.

Cuando se pretende cambiar los paradigmas de los compañeros (as), con instrucciones que se dictan como precisas, la intención de transformar la práctica docente no se lleva a cabo, como tampoco se favorece el dialogo reflexivo, estrategia básica en este proyecto de intervención.

❖ **La figura de autoridad en la función educativa, puede generar dos respuestas, una de quién la ostenta y otra de quién la percibe.**

Percepción del ATP.

En la obra, *La escuela y sus retos: experiencias de intervención en educación básica*, se considera a la autoridad que detenta el docente, como un valor implícito entre los actores educativos, que se relaciona con el tipo de participación e interacciones que se viven en las escuelas. (Pérez Ruiz, 2016).

La interpretación mal entendida de autoridad, por parte de algunos compañeros ATP, al asumir en la acción un claro ejercicio de autoritarismo, que asume como idea principal “aquí nada más mando yo” (autoridad oficial), me sugiere necesario diferenciar los términos de autoridad pedagógica, con el de autoridad oficial.

El término de autoridad pedagógica se gana a través del desempeño profesional del ATP en el trabajo con los compañeros docentes y en su constante actualización, en cambio el de autoridad oficial, es el que se asume por el reconocimiento de nuestros superiores, a través de una serie de documentos que así lo amparan.

En el ciclo escolar 2018 - 2019 un grupo de ATP pugnaba porque fueran reconocidos como una autoridad oficial, no atendiendo a nuestra función principal que establece como propósito básico, la intervención de apoyo, asesoría y acompañamiento de los profesores (as) para la mejora educativa.

En diversos foros y conferencias, he escuchado que la naturaleza del ser humano, en su carácter social, está provisto para desenvolverse en el ámbito político, con la intención de mejorar sus condiciones de vida y lograr el reconocimiento de sus congéneres (consolidando así su imagen de autoridad oficial). Con el movimiento gestado por algunos ATP, a mi parecer, la única intención que se busca es mantener el mismo sistema de mando vertical (perpetuando el dictado de acciones), que tanto fue criticado por ellos mismos.

Al respecto Bordieu (2011) expresa:

Las estrategias de reconversión no son otra cosa que un aspecto de las acciones y reacciones permanentes con que cada grupo se esfuerza por preservar o

cambiar su posición en la estructura social o, más exactamente, en un estadio de la evolución de las sociedades divididas en clases en que únicamente se puede conservar si se cambia, **cambiar para permanecer** (p. 171).

Percepción docente.

Por su parte los compañeros docentes veían en el ATP, la representación de la autoridad educativa, símbolo de inestabilidad laboral, angustia, resentimiento y aversión, por lo que mantenían latente una respuesta de incredulidad a todo tipo de recomendación, asesoría y/o apoyo que se pretendía brindarles, ya que ellos mismo expresaban sentirse vigilados en las visitas que se realizaban para observar su trabajo al interior del salón de clases.

Para Foucault el vigilar y castigar son una tecnología política del poder; en la obra el taller de Foucault, González Roberto cita a “Rusche y Kirchheimer donde “relacionan los regímenes punitivos con los modos de producción” (p. 33), entonces el castigo para Foucault (1975) “...no son solo mecanismos “**negativos**” que permiten reprimir, impedir, excluir, suprimir, sino que están ligadas a toda una serie de efectos positivos y útiles, a los que tienen por misión sostener” (p. 33).

Algunos docentes, cumplían con las recomendaciones descritas en sus cedulas de observación, pero más lo hacían por miedo al castigo administrativo que por un convencimiento real en la mejora de su práctica pedagógica.

Esa vigilancia que perciben los profesores por parte de la autoridad, es un obstáculo que no favorece el convencimiento total por mejorar su práctica, a través de las recomendaciones que se le hacen.

Vigotski (2018) señala:

...las emociones son un mecanismo biológicamente útil, entonces es incomprensible por qué las emociones son causa de tan profundas y prolongadas alteraciones de todo el comportamiento; por qué cuando estamos preocupados no podemos pensar consecuentemente o por qué cuando nos sentimos trastornados no podemos actuar de manera consecuente y sistemática; por qué cuando estamos muy afectados somos incapaces de darnos cuenta de nuestro comportamiento, o controlar nuestros actos; dicho de otro modo, por qué los movimientos agudos de los procesos emocionales originan tales cambios en la

conciencia, que relegan a segundo plano el desarrollo de toda una serie de funciones que aseguran la vida normal de la conciencia.”(pp. 76 - 77).

❖ **Cuando se logra el trabajo colaborativo, los resultados son óptimos.**

El trabajo dividido no obtiene los mejores resultados, como ejemplo recupero el trabajo individualizado de los inspectores, donde cada uno propuso su proyecto de intervención y de esta manera cada ATP desempeño diferentes tareas en las escuelas que les fueron designadas.

Las condiciones de trabajar líneas diferentes de trabajo, no cumplía con las directrices descritas en el documento del SATE, como resultado palpable, al revisar la lista de la prueba COMIPEMS del sector de secundarias técnicas, se identificó que la mayoría de escuelas que ocupaban los últimos 10 lugares, pertenecían al área 1 poniente. Perrenoud (2007) expresa que:

...trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Los dos aspectos están más relacionados de lo que se piensa: normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas reticencias respecto al trabajo en equipo esconden el miedo a no saber salir del apuro, ser comido o dominado por el grupo o sus líderes. Por el contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no sabe funcionar de una manera cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega ni a superar, ni incluso a verbalizar. (p. 69)

Al llevar a cabo el informe final algunos inspectores no concretaban su trabajo, algunas de las razones que se tomaron en cuenta fueron:

1. No haber planteado desde el inicio las directrices a seguir.
2. Haber efectuado acciones aisladas, sin contar con un propósito definido.
3. No se concretó, desde la planeación, una manera idónea para evaluar sus avances.

❖ **En un mundo de datos cuantificables, los factores para logro de los aprendizajes esperados pasa inadvertido.**

La práctica docente, en su quehacer cotidiano lleva a cabo una serie de acciones que se pueden identificar en diferentes campos prácticos de mediación (relacionados entre sí), desde donde se pueden trabajar diversas propuestas de apoyo, asesoría y acompañamiento, que al ser identificados, se abordaron de manera directa. Algunos de estos campos son:

1. Aplicación e interpretación de una evaluación diagnóstica
2. Diseño de la estrategia didáctica.
 - 2.1. Ambientes de aprendizaje.
 - 2.2. Metodologías de comunidades de aprendizaje.
3. Aplicación de una evaluación formativa.
 - 3.1. Diseño de instrumentos de evaluación.

Habiendo considerado estos campos de atención, la asesoría podía adaptarse de manera personalizada a cada compañero que se atendiera, generando una asesoría particular y significativa, que buscaría transformar la práctica docente y mejorar sus competencias profesionales en el proceso de enseñanza que desarrolla.

Tercer Momento, Valoración.

Este momento comprende las siguientes etapas:

- a. **Comparación de resultados**, a través de las guías de observación, y resultados de las pruebas PLANEA Y COMIPEMS.
- b. **Observaciones del desempeño docente y desempeño del ATP.** Registro de modificaciones efectuadas en el trabajo del profesor, ambientes de aprendizaje observados en el aula y valoración de las técnicas e instrumentos utilizados por el ATP.
- c. **Reflexión, Avances y retrocesos.** Identificación de las posibles causas que obstaculizaron el proyecto de intervención, como también las competencias que se vieron favorecidas tanto en los profesores como en el ATP, a partir de la aplicación del presente proyecto.

Los hallazgos encontrados en este tercer momento fueron:

a) Comparación de resultados.

- ❖ **Los resultados se pueden mejorar, pero ese registró no garantiza una mejora en los aprendizajes de nuestros alumnos.** La mayoría de los profesores que se atendieron, cumplieron con algunos rasgos que en la primera visita no habían tomado en cuenta, situación que mejoró, en la mayoría, su calificación en la cedula de observación en el aula, pero la clase para los estudiantes se mantuvo poco atractiva. Pak Tee Ng, (2017) recupera de Hargreaves y Shirley que:

...la educación debe ser dirigida por personas que respondan a un sentido interior de responsabilidad antes que a requisitos externos de rendición de cuentas..., ...En Singapur la rendición de cuentas y la responsabilidad no son dos extremos de una dicotomía, sino dos caras de la misma moneda. (pp. 122 -123).

Lo mismo ocurrió en los resultados de las pruebas de PLANEA Y COMIPEMS, donde los colectivos se esmeraron en alcanzar mejor desempeño y lo obtuvieron en su mayoría en el examen de COMIPEMS, pero no en el de PLANEA (ver Anexo 16).

Al revisar algunos datos de los exámenes antes mencionados, reconocí que hay una diferencia entre ambos, la prueba de COMIPEMS sondea la adquisición de conocimientos y en el de PLANEA, se reconoce la utilización de conocimientos, esto es la aplicación de habilidades del pensamiento.

b) Observaciones del desempeño docente y desempeño del ATP.

- ❖ **Mientras la intención didáctica no está definida, el ambiente de aprendizaje carecerá de significatividad.** Una propuesta que se integró de último momento, fue la aplicación de una encuesta aplicada a los alumnos sobre clima escolar en el aula, donde se identificó que una de las probables causas de la violencia al interior del salón de clases, era lo aburrido de las clases que les impartían sus profesores (para mayor información de la encuesta se puede consultar el Anexo 17). Al respecto Hernández Gerardo (2014) opina que:

...la disposición para aprender de forma significativa se verá afectada negativamente: a) si el alumno no encuentra el sentido de la tarea de aprendizaje, ya sea porque no le ve un valor funcional, no la relaciona con algo previamente aprendido o no siente que le está cubriendo una necesidad de aprender, b) si el profesor plantea tareas que despierten en los alumnos elevados grados de ansiedad que, a su vez, repercuten negativamente en su ejecución y aprendizaje, o c) si las actividades de evaluación que se les plantean exigen que los alumnos reproduzcan <<al pie de la letra>> lo aprendido y no permiten que generen una elaboración semántica o conceptual, tal como <<expresar en sus propias palabras>> lo aprendido o desarrollar una aplicación de lo aprendido a una situación novedosa (p. 101)

Al llevar a cabo la 2° observación en el aula, y revisar de nueva cuenta las planeaciones didácticas, la mayoría de los profesores efectuaron pocas modificaciones a su documento, por consecuencia, los ambientes de aprendizaje mantenían una dinámica sumamente dirigida.

- ❖ **La práctica reflexiva puede fortalecerse al revisar el procedimiento y llevar a la práctica el modelado.** Todo instrumento de apoyo puede ser adaptable a nuevas situaciones y ser considerado como base para generar uno nuevo, pero en el caso de la técnica de modelado, cuando no se concretó en este proyecto, la reflexión se limitó a un tratamiento meramente teórico, que sin la práctica en el salón de clases, dejó a la asesoría del ATP inconclusa. Brockbank (2008) opina al respecto que:

...el profesor refuerza la posibilidad de que el alumno participe en la práctica reflexiva cuando modela intencionalmente su procedimiento y, para nuestros fines, la práctica reflexiva, llamando la atención de manera explícita sobre el procedimiento mediante el que puede iniciarse la práctica reflexiva...] [...La imitación consciente (llamando la atención sobre el modelado) puede permitir que el aprendiz adquiera las destrezas necesarias para hacerlo. Además, al considerar el procedimiento y reflexionar sobre él, el alumno puede adquirir una comprensión conceptual basada en la práctica. (pp. 80-81)

Aunque hubo avances en el trabajo del profesor, en la mayoría del colectivo docente, estos cambios llegaron solo al cumplimiento administrativo. Por lo que el hallazgo en este punto enfatiza la importancia de la estrategia de modelado. El profesor al trabajar nuevas teorías, proyectos y metodologías, en su involucramiento las hace suyas y permite adaptarlas a su entorno, porque les ha encontrado una significatividad, pero de no hacerlo, las deja al olvido y su ambiente de aprendizaje no experimenta cambio alguno.

c) Reflexión, Avances y retrocesos.

- ❖ **La práctica permite entender un procedimiento, pero los registros nos permiten revalorar nuestras acciones y los alcances de nuestros propósitos.** Al momento de elaborar mi informe final de las actividades del ciclo escolar 2018 – 2019, me percate de la importancia del proceso trabajado y la habilidad que había alcanzado para manejarlo, pero también aprecie lo limitado de la información recolectada, esto se debió a que:

1. A pesar de que en algunas prácticas áulicas, había observado algunos avances en las actividades didácticas de los alumnos, no contaba con evidencias, que me permitieran revisar de nuevo el logro de los aprendizajes esperados. No había anticipado esta carencia.
2. Los registros en mi bitácora me permitieron generar un comparativo de la primera observación de aula, con respecto a la segunda, instrumento que no había considerado aplicar en el ciclo escolar 2017-2018.
3. No se logró ningún avance del profesor, en cuanto al diseño y aplicación de su estrategia evaluativa, por lo que seguía calificando en lugar de evaluar de manera formativa.

El registro que me apoyo para verificar el seguimiento de este proyecto, fue el comparativo presentado en el [Anexo 19](#). De manera sintética presentó en los siguientes puntos, los datos más relevantes que muestran los avances obtenidos en la aplicación del presente proyecto de intervención.

- A. En el ciclo escolar 2018 – 2019, se dio apoyo y asesoría a 19 profesores de las EST. 5, 45, 60, 72 y 88.
- B. A 3 de los profesores, solo se les hizo la 2° observación en el aula.
- C. 12 profesores (as), de 19 lograron un cambio mínimo en su mediación didáctica.
- D. 7 Docentes mantuvieron una clase instruccional, de 8 que se identificaron en la primera asistencia a las escuelas.
- E. 7 profesores (as) no presentaron su planeación didáctica, tanto en la primera como en la segunda visita al plantel.
- F. 11 docentes mostraban limitaciones en sus estrategias didácticas en la segunda visita, de 16 que se observaron en la primera asesoría.
- G. Los 19 profesores atendidos, mostraron dificultad al aplicar una evaluación formativa, continuaban calificando productos.

Los cambios que se pretenden favorecer en el salón de clases, son lentos por la complejidad de sus variables y en ocasiones son mínimos, pero a través de la constancia en la reflexión de los datos, se generan nuevas ideas y adaptaciones que se pueden integrar en aplicaciones posteriores, podría afirmar que este proyecto puede servir de base, para su aplicación en la asesoría, apoyo y acompañamiento que se pretenda brindar a algún compañero docente, con las adecuaciones necesarias, así como en las mejoras que se puedan prever en ciclos escolares posteriores.

CONCLUSIONES.

A lo largo de este ciclo escolar me pude percatar, que el trabajo cotidiano docente, puede tener dos caminos, uno en el que se trabaja sobre un sistema ya constituido por la autoridad federal, donde las actividades se repiten años tras año, y otro, en donde la responsabilidad por el compromiso de la función favorece el análisis de las variables que más afectan los resultados de nuestro sistema y sector educativo.

Cursar la maestría, me permitió comprender el mundo magisterial desde un sentido crítico, donde conocí a diferentes teóricos a través de la revisión de sus investigaciones, generando en mí, una comprensión objetiva de los hechos que se viven en el aula, alejándome de interpretaciones personales llenas de prejuicio. Si en la licenciatura conocí técnicas de trabajo, en la maestría me apoye de fundamentos que me permitieron guiar la mirada hacia los hechos, con un fundamento sólido de sus causas.

Las suposiciones provocadas por el juicio colectivo, el rumor o la sugerencia permean de manera envolvente el juicio del profesor, de los directivos, ATP e inspectores y no se quita esta venda, hasta que en la práctica constante se reflexiona sobre las diversas causas que pueden generar los hechos que se observan en el ámbito educativo, es como estar en el desierto y ver espejismos que cubren nuestra realidad, al escucharse así podrá percibirse fácil, pero quitarse la ilusión con una mirada crítica, es luchar contra costumbres y posturas que se han repetido a lo largo de muchos años.

Las experiencias vividas con este proyecto de intervención me enseñaron, a través de un ejercicio de aprendizaje diacrónico, a no conformarme con una respuesta superficial primaria, que dicta un juicio desde el primer acercamiento a cualquier situación, la paciencia (como resultado de este ejercicio), genera una observación detenida y detallada de los fenómenos recurrentes. Cuando se enfoca la mirada en los hechos educativos, poco a poco se empieza a distinguir la forma en como las variables interactúan, es algo semejante al despertar de un sueño prolongado, donde se necesita tiempo para enfocar de manera aceptable la vista. La retroalimentación con mis compañeros es otro factor que no puedo omitir, porque gracias a esta actividad, pude fortalecer la construcción y reconstrucción de este proyecto de intervención desde ciclos escolares anteriores; al mismo tiempo me permitió desarrollar mis competencias profesionales, así como a trabajar en equipo. El diálogo como lo

manifestó Vigotski, integra y enriquece nuevas concepciones de una misma temática entre dos o más individuos, porque se construye un puente hablado con la conciencia.

El contexto interno como externo en el que interactúa la escuela, son dos aspectos importantes que se deben tomar en cuenta para la mediación didáctica del docente, pero estos no son los ejes que determinan los bajos resultados académicos de los estudiantes, por ejemplo, de los bajos resultados obtenidos en pruebas como la de PLANEA o COMIPEMS, existen otros factores más cercanos al profesor que son de su entera responsabilidad, que pueden ser identificados, atendidos y hasta manipulados, por estar en conexión directa con el desempeño en su proceso de enseñanza y de aprendizaje, de esta manera me quiero referir a su práctica pedagógica.

Es innegable que el factor económico mundial, origina las directrices de la política nacional, no tan solo ahora, sino desde hace mucho tiempo. Donde el programa neoliberal impone la dictadura del mercado y su globalización promoviendo sus principios que se contraponen a los de toda democracia que pretende la igualdad y la inclusión de sus ciudadanos. En las escuelas se establece que las prácticas docentes deben ser inclusivas, pero el modelo económico mundial dicta lo contrario con tan evidentes prácticas de desigualdad de oportunidades, se podría decir que los centros escolares que se consideraban comunidades de cambio social han aprendido a obedecer a la bolsa bursátil, para reproducir prácticas que marcan de manera tajante el estatus económico que cada comunidad debe de mantener **(La forma económica del neoliberalismo, es reproducida en las escuelas)**.

La mayoría de los compañeros profesores, espera un cambio externo que mejore sus condiciones laborales, que les permita desempeñar su trabajo en condiciones seguras y estables, por lo que repiten prácticas instruccionales, *“los más seguro es lo conocido”*, aquí no importa si el alumno se aburre con una cátedra oral de los conceptos descubiertos por reconocidos científicos o por hechos históricos que repiten fechas, personajes involucrados o las causas fragmentadas que dieron origen a un cambio social, lo importante es no contradecir a la autoridad fuente de estabilidad emocional, o principal promotor de la angustia y de lo incierto.

Los cambios no son inmediatos, como tampoco se efectúan desde el exterior, para concretarlos hay que tener una idea clara a donde se quiere llegar, con base en el trabajo, la

constancia y el seguimiento, se puede construir de manera paulatina ese puente de transformación. En ocasiones esas modificaciones pueden ser tan lentas que no se perciban, pero en la realidad, hay algo que se está sembrando en el interior de los involucrados en el quehacer educativo; el solo hecho de observar los fenómenos escolares con los lentes de la reflexión, nos prohíbe mirar de manera indiferente la verdad que esta ante nosotros, porque hemos apreciado parte de la esencia que nos envuelve.

Este proyecto lo llevé a la aplicación desde dos ciclos escolares anteriores, encontrándome con diferentes impedimentos, pero al repetir su utilización ciclo tras ciclo, puedo constatar que se puede mejorar su impacto, atendiendo a los siguientes rubros:

1. Sistematizar de una manera efectiva la recopilación de datos.
2. Enriquecer las acciones de asesoría, gracias a propuestas y experiencias adquiridas en las prácticas anteriores.
3. Efectuar un ejercicio constante de revisión objetiva de la información, con la intención de interpretar adecuadamente los hechos observados y poder identificar sus causas.

La atención al fortalecimiento de las competencias profesionales del docente, es un factor de reto que en la asesoría, apoyo y acompañamiento que le brinda el ATP al profesor, requiere de adaptación a los cambios, y de consideración en las variables que se relacionan en su quehacer pedagógico, por tales motivos, la investigación –acción, es un herramienta que permite dirigir este o cualquier otro proyecto de intervención con fines de mejora.

La investigación – acción es un trabajo cíclico. Que por sus características de flexibilidad y bucle recursivo, no tiende a concluir el proyecto de manera definitiva, abriendo la oportunidad de mejorar alguna de sus partes o la totalidad de su proceso, con el único fin de lograr los objetivos planteados.

Tomando en cuenta que si hubo avances, aunque mínimos, el equipo del SATE, del que formo parte, tomamos la decisión de aplicarlo nuevamente para el ciclo escolar 2019 – 2020, trabajando aquellas actividades que por desconocimiento no efectuamos, donde algunas de ellas fueron:

1. Instrumentar una observación de aula diagnóstica y revisión de planeaciones al inicio del ciclo escolar y para todo el personal docente de las escuelas asignadas.

2. Aplicar una encuesta, en formato digital a los alumnos, con la intención de conocer los estilos de enseñanza de su profesor.
3. Constituir desde la segunda observación en el aula, la técnica de modelado en la mediación didáctica del profesor.
4. Diseñar, o en su caso modificar, instrumentos gráficos que sintetizen la información y permitan visualizar los comparativos necesarios, en el avance de las actividades del proyecto.
5. Trabajar el modelado de la evaluación formativa, durante la implementación de las estrategias didácticas propuestas al profesor (a).
6. Recopilar información que evidencie el logro de los aprendizajes esperados (Solución de ejercicios, instrumentos y registros de la evaluación formativa que utiliza el docente, archivos fotográficos que muestren los ambientes de aprendizaje esperados).
7. Generar durante la retroalimentación: la revisión de los procedimientos utilizados, diálogo reflexivo intencionado, reflexión sobre la acción.
8. Utilización de apoyos gráficos para fortalecer la sistematización de la intención didáctica del docente.
9. Como ATP, deberé de revisar: el marco pedagógico de la nueva escuela mexicana, las metodologías de trabajo que más se adapten a la mediación docente, las características de cada una de las asignaturas que componen el mapa curricular de la educación básica y en especial las del nivel de secundaria. (no se puede apoyar, si no se domina la información básica del contexto laboral donde se ejerce).

Al llegar al término de las actividades del ciclo escolar 2018 – 2019, valoro la concreción, hasta donde me fue posible, del presente proyecto de intervención, donde también comprobé la dificultad que se guarda al momento de cerrar, algún proyecto, un ciclo o una actividad, síntoma que al parecer se ha difundido como una costumbre en el sector magisterial. Muchas veces la ruta de mejora, es un claro ejemplo de esta situación, porque conjuga buenas intenciones, pero no así el seguimiento adecuado de sus avances y retrocesos, lógico es que cuando se solicitan resultados, estos son generados por interpretaciones de los participantes, y no por hechos que fundamentan el trabajo realizado cada mes del periodo escolar.

Para terminar estoy convencido, de que las influencias externas serán siempre muchas, pero la voluntad de cambio es una y se encuentra en el interior de cada persona que ha alimentado

su conciencia; el acto educativo es el progreso de la vida misma, donde se encuentran soluciones en la calma y la observación del entorno en donde se desenvuelven las prácticas cotidianas y por último creo firmemente que el hecho educativo en su constante cambio, exige de sus actores esa movilidad y adaptación hacia la metamorfosis que sufre la sociedad en cada determinado tiempo.

Rodolfo Gordillo Nopala

ANEXOS



ANEXO 1

Formato utilizado para observar el trabajo del docente en el salón de clases.



AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCION GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TECNICA EN LA CIUDAD DE MÉXICO
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
AREA 1 PONIENTE DE OPERACIÓN Y GESTION

Departamento del SATE.

Guía de Observación en el Aula.

Escuela Secundaria Técnica		Nombre	
Nombre del Profesor@		Asignatura	
Grado	Grupo	Turno	
Temática			Fecha
Hora de Inicio	Hora de Término	No. De Alumnos Presentes	No. De Alumnos en Lista

Instrucciones: Marca con una el nivel de desempeño observado en el docente, donde 4 es el nivel más alto y 1 el nivel más bajo.

Categoría/Referente	Estándares de Desempeño Docente en el Aula	Nivel de Desempeño			
I. PLANEACIÓN, se especifican: a) Los contenidos (Sí) (No) b) Los aprendizajes Esperados (Sí) (No)					
1. Diseño de Estrategias Didácticas.	Especifica estrategias didácticas ACORDES con el aprendizaje esperado y los contenidos que desarrollará durante la clase.	4	3	2	1
2. Selección de mecanismos de evaluación.	Especifica mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito.	4	3	2	1
II. GESTIÓN DEL AMBIENTE DE CLASE.					
3. Actividades para empezar bien la clase	Considera la aplicación de las pausas activas.	4	3	2	1
4. Relaciones interpersonales.	Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.	4	3	2	1
5. Manejo de grupo.	Durante la clase logra, de manera PERMANENTE, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.	4	3	2	1
III. GESTIÓN CURRICULAR.					
6. Conocimiento de la asignatura.	Durante la clase demuestra AMPLIO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.	4	3	2	1
7. Conexión con las asignaturas y contextos	Durante la clase establece de manera FRECUENTE y PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de la asignatura y el contexto en que viven los alumnos.	4	3	2	1
IV. GESTIÓN DIDÁCTICA.					
8. Presentación curricular.	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL APRENDIZAJE ESPERADO y LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase.	4	3	2	1
9. Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	4	3	2	1
10. Organización del grupo.	Durante la clase organiza al grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	4	3	2	1
11. Recursos didácticos.	Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.	4	3	2	1
12. Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ Y FLEXIBLE, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	4	3	2	1
13. Indicaciones.	Durante la clase da indicaciones de manera MUY CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.	4	3	2	1
14. Explicaciones.	Durante la clase brinda explicaciones de manera CLARA Y SIGNIFICATIVA, de los conceptos y definiciones que trata.	4	3	2	1
15. Preguntas.	Durante la clase formula, de manera MUY FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión, sobre los saberes y procedimiento de los alumnos.	4	3	2	1
V. EVALUACIÓN.					
16. Autovaloración.	Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrollan.	4	3	2	1
17. Valoración entre alumnos.	Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.	4	3	2	1
18. Valoración del docente a los alumnos.	Durante la clase expresa valoraciones CONGRUENTES, sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	4	3	2	1
19. Retroalimentación de saberes.	Durante la clase rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA.	4	3	2	1
Frecuencia por nivel de Logro					
Valoración por nivel de Logro					
Valoración Global					

ANEXO 2.

Comparativo de los resultados obtenidos en la prueba de PLANEA, por las secundarias técnicas del área 1 PTE.

	TURNO	E.S.T. N.º	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				MATEMÁTICAS			
			NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
Todas las escuelas de México			29.4%	46.0%	18.4%	6.1%	65.4 %	24.0 %	7.5 %	3.1 %
ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS	Matutino	72	60.3%	32.8 %	5.2 %	1.7 %	86.4 %	13.6 %	0.0 %	0.0 %
	Tiempo Completo	68	16.9 %	40.0 %	33.8 %	9.2 %	33.9 %	42.4 %	11.9 %	11.9 %
	Matutino	63	36.7 %	43.3 %	20.0 %	0.0 %	74. %	20.4 %	3.7 %	1.9 %
	Matutino	60	45.3 %	37.2 %	14.0 %	3.5 %	88.6%	11.4 %	0.0 %	0.0 %
	Vespertino	60	50.8 %	36.9%	9.2 %	3.1%	90.0%	6.7%	1.7%	1.7%
	Matutino	57	25.0%	60.0%	14.7%	0.0%	81.3%	17.2%	1.6%	0.0%
	Vespertino	57	51.9%	38.9%	5.6%	3.7%	85.1%	12.8%	2.1%	0.0%
	Matutino	48	22.6%	48.4%	24.2%	4.8%	69.1%	25.0%	5.9%	0.0%
	Vespertino	48	49.4%	49.4%	1.2%	0.0%	86.1%	12.5%	1.4%	0.0%
	Matutino	45	14.3%	51.4%	34.3%	0.0%	56.9%	33.8%	6.2%	3.1%
	Vespertino	45	55.4%	42.9%	1.8%	0.0%	97.6%	2.4%	0.0%	0.0%
	Matutino	42	41.8%	47.3%	9.1%	1.8%	82.0%	12.0%	4.0%	2.0%
	Ampliada	26	45.6%	42.1%	10.5%	1.8%	78.0%	20.05	0.0%	2.0%
	Ampliada	23	52.6%	35.1%	12.3%	0.0%	86.0%	14.0%	0.0%	0.0%
	Matutino	21	32.2%	49.2%	15.3%	3.4%	69.6%	19.6%	5.4%	5.4%

Vespertino	21	69.6%	30.4%	0.0%	0.0%	93.8%	6.3%	0.0%	0.0%
Matutino	14	1.4%	32.9%	41.4%	24.3%	29.4%	36.8%	23.5%	10.3%
Vespertino	14	11.4%	51.4%	31.4%	5.7%	37.5%	34.4%	21.9%	6.3%
Matutino	13	47.5%	47.5%	5.1%	0.0%	87.0%	13.0%	0.0%	0.0%
Ampliada	12	10.6%	50.0%	30.3%	9.1%	55.0%	25.0%	10.0%	10.0%
Matutino	11	4.4%	30.9%	50.0%	14.7%	31.8%	36.4%	21.2%	10.6%
Vespertino	11	16.7%	69.7%	12.1%	1.5%	70.8%	18.8%	8.3%	2.1%
Ampliado	10	37.3%	35.6%	13.6%	13.6%	58.3%	33.3%	6.7%	1.7%
Ampliado	8	14.5%	66.1%	16.1%	3.2%	61.1%	35.2%	3.7%	0.0%
Matutino	6	22.6%	50.0%	25.8%	1.6%	72.9%	22.0%	5.1%	0.0%
Matutino	5	12.9%	54.3%	18.6%	14.3%	53.8%	35.4%	7.7%	3.1%
Ampliado	4	30.0%	44.3%	20.0%	5.7%	48.5%	25.0%	17.6%	8.8%
Ampliada	3	60.0%	30.0%	3.3%	6.7%	85.2%	7.4%	7.4%	0.0%
Matutino	2	25.4%	46.0%	27.0%	1.6%	67.2%	20.7%	10.3%	1.7%

ANEXO 3.

Aviso del resultado obtenido por un profesor, en el examen de permanencia.



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EDUCACIÓN BÁSICA
CICLO ESCOLAR 2015-2016
SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE
PERSONAL DOCENTE



Informe individual de resultados

DATOS DEL PERSONAL EVALUADO

Nombre: GERARDO []

Identificación: 9149A3655

Código: ANG450821HDFVWR01

Categoría: DOCENTE

Especialidad: FÍSICA, SECUNDARIA

Código de grupo: 090510000U

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN

Insuficiente

Por no haber obtenido, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en por lo menos dos de los tres instrumentos

CRITERIOS PARA DETERMINAR EL GRUPO DE DESEMPEÑO

Grupo de desempeño	Rango de puntuaciones en la escala global (800 a 1600 puntos)
Suficiente	al menos 1000 puntos
Bueno	al menos 1200 puntos
Destacado	al menos 1400 puntos

CRITERIOS PARA LA SUFICIENCIA EN LA EVALUACIÓN

El docente con un resultado suficiente en el proceso de evaluación será aquel que cumpla con los siguientes criterios:

- 1) haya presentado todas y cada una de las etapas que son consideradas para efectos de calificación
- 2) obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en por lo menos dos de las tres etapas que integran la calificación global
- 3) obtenga al menos 1 000 puntos en la escala de calificación global

CRITERIOS PARA EL RESULTADO DE LAS ETAPAS DE EVALUACIÓN

Etapa	Niveles de desempeño			
	N I	N II	N III	N IV
EEE	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 107 pts	al menos 114 pts
ECCDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 106 pts	al menos 111 pts
PDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 108 pts	al menos 115 pts

RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa	Nivel de desempeño
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)		No se reportan puntuaciones por área	104	N II
Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos (ECCDA)	A1	57	92	N I
	A2	42		
Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)		No se reportan puntuaciones por área	94	N I

(ECCDA)
A1. INTERVENCIÓN DOCENTE
A2. AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE

ANEXO 4

Primer formato que se utilizó para revisar los planes de trabajo.

Elementos de la Planeación Didáctica.

EST.		“		
Nombre del Docente				
Asignatura		Grupo(s)		Turno
Fecha	Ciudad de México a	de		del 2016

No.	Elementos Básicos	Si	No	Observaciones
1	Datos Generales a. Nombre de la escuela, ciclo escolar, grado, grupo, nombre del profesor, asignatura que imparte.			
2	Tiempos a. Toma en cuenta la distribución de tiempos considerados en los cortes para la entrega de calificaciones.			
3	Nombre y número de bloque a. Anotar el nombre y número de bloque.			
4	Propósitos a. Menciona los propósitos del bloque, descritos en el programa de estudios (2011).			
5	Temas, subtemas y/o contenidos a. Anotar los temas y subtemas que se revisaran en cada uno de los bloques, conforme al programa de estudio de la asignatura que imparte (2011).			
6	Competencias de la asignatura a. Retomar las competencias consideradas en el programa de estudios de la asignatura que imparte (2011).			
7	Aprendizajes esperados a. Retomar los aprendizajes esperados, que se consideran en el programa de estudios de la asignatura que imparte (2011).			
8	Estrategias didácticas (método de trabajo) a. Las actividades planteadas permiten el logro de los aprendizajes esperados. b. Las actividades propuestas se enfocan en la consecución de los aprendizajes esperados.			
9	Secuencia didáctica a. Las actividades presentan un nivel progresivo de complejidad, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • Inicio. • Desarrollo. • Cierre. 			
10	Integración del diagnóstico en su planeación a. Presenta evidencias de evaluación diagnóstica. b. Permite los ajustes de su planeación, a partir de las características del grupo.			
11	Recursos didácticos a. Considera la utilización del aula digital y las TIC' s b. Utiliza otros recursos.			
12	Evaluación a. Utiliza diversos instrumentos de evaluación. b. Considera los criterios de desempeño y escala estimativa, nivel de logro y ponderación de los mismos. c. Formas de evaluación. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diagnóstica. ➤ Formativa. ➤ Sumativa. ➤ Auto evaluación. ➤ Co evaluación. ➤ Hetero evaluación. 			
13	Se aprecian acciones de atención a la diversidad e inclusión de los alumnos a. Se integran actividades relacionadas con los temas transversales. b. Se toman en cuenta acciones que atienden a alumnos con BAP. c. Se incorporan estrategias de atención a alumnos de bajo aprovechamiento y abandono escolar.			
14	Estrategias para disminuir el índice de reprobación a. Retoma la información derivada del informe diagnóstico y estadísticas de aprovechamiento.			
15	Actividades para empezar bien el día			

	a. Se integran las actividades consideradas en los CTE.			
16	Compromisos de la ruta de mejora			
	a. Se integran los acuerdos establecidos en la ruta de mejora del plantel.			
	b. Línea de acción elegida en el CTE (Para escuelas de tiempo completo).			

Observaciones y recomendaciones.

Acuerdos y compromisos del docente.

Nota: Se recomienda hacer los ajustes mencionados anteriormente en su planeación y serán verificados en la próxima visita.

Rodolfo Gordillo Nopala Asesor Técnico Pedagógico		Nombre y firma Docente
Nombre y firma Subdirector de desarrollo Escolar	SELLO	Nombre y firma Director

ANEXO 5

Este formato se diseñó para conocer las necesidades de actualización de los profesores.



ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
ÁREA 1 PONIENTE DE OPERACIÓN Y GESTIÓN



NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

El presente cuestionario pretende recabar información de los docentes que se encuentran aplicando el Programa de Estudios (2011) en lo referente a las necesidades de actualización y asesoría e identificar los contenidos que requieren actualizarse.

I.- Datos

Proporcione la información correspondiente al Ciclo Escolar 2015- 2016.

Nº. de grupos atendidos: 4

Nº. de alumnos atendidos: 120

II. Formación académica

Formación profesional	Escuela o institución	Año de egreso
Lic. en Biología	UAM-X	1981

III.- Actividades Académicas

Anote el nombre del curso (s) en el que actualmente está inscrito para fortalecer la Evaluación del Desempeño Docente

Nombre del curso	Institución	Nº de horas
Desarrollo de capacidades para elaborar el expediente de evidencias	ILCE, POLI, TEC. de Monterrey	40
Desarrollo de competencias para la planeación didáctica argumentada.	" " "	"
Bases legales, filosóficas y organizativas. del Sistema Educativo Nacional.		

Nombre del Centro de Maestros al que acude a recibir asesoría y apoyo:

"Carlos Arturo Carrillo"

Anote que cursos de actualización docente ha tomado en los últimos tres años (Diplomados, cursos, talleres, etc).

Nombre	Institución	Año

Señale con una "X" el nivel de conocimiento que usted considere tener con respecto al manejo de la computadora.

A= Alto M= Medio B= Bajo

WORD			EXCEL			POWER POINT			INTERNET			CORREO ELECTRÓNICO			OTROS (especificar)		
A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
	✓			✓			✓			✓			✓			✓	

¿Cuenta con computadora? Si (✓) No ()

En caso afirmativo, señale con una "X" el lugar.

En casa		En la escuela		Otros (especificar)	
Sin internet		Sin internet			
Con internet	✓	Con internet			

¿En el plantel se cuenta con la infraestructura o equipo necesario como auxiliar didáctico?

Si () No (X)

Señale cual (es):

Equipamiento	Marque con una "X"
Computadoras	
Impresora (s)	
Cañon	
Teléfono	
Retroproyector	
Grabadora	

Nombre del Centro de Maestros al que acude a recibir asesoría y apoyo:

"Carlos Arturo Carrillo"

Anote que cursos de actualización docente ha tomado en los últimos tres años (Diplomados, cursos, talleres, etc).

Nombre	Institución	Año

Señale con una "X" el nivel de conocimiento que usted considere tener con respecto al manejo de la computadora.

A= Alto M= Medio B= Bajo

WORD			EXCEL			POWER POINT			INTERNET			CORREO ELECTRÓNICO			OTROS (especificar)		
A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
	✓			✓			✓			✓			✓			✓	

¿Cuenta con computadora? Si (✓) No ()

En caso afirmativo, señale con una "X" el lugar.

En casa		En la escuela		Otros (especificar)
Sin internet		Sin internet		
Con internet	✓	Con internet		

¿En el plantel se cuenta con la infraestructura o equipo necesario como auxiliar didáctico?

Si () No (X)

Señale cual (es):

Equipamiento	Marque con una "X"
Computadoras	
Impresora (s)	
Cañon	
Teléfono	
Retroproyector	
Grabadora	

Televisor (es)	
Videocasetera	
Biblioteca de aula	
Otro (s) Especificar	

IV. Material de apoyo curricular

Marca con una "X" la frecuencia con la que consulta los materiales de apoyo curricular para desempeñar su labor educativa.

Materiales de apoyo	Nunca	Muy poco	Con frecuencia	No tengo el documento
Plan de Estudio (2011)			✓	
Programa de estudio de la asignatura que imparte			✓	
Colección de libros del Rincón			✓	
Colecciones de libros de la biblioteca escolar			✓	
Libro de texto			✓	
Otro (s) Especifique				

V. Actualización

Durante su labor como docente ha recibido asesoría para la interpretación y aplicación del programa de estudio.

- a) Si ()
- b) No (✓)

En caso afirmativo, marque con una "X" las instancias que han brindado la asesoría.

- a) Subdirector de Desarrollo Educativo ()
- b) Coordinador de Actividades Tecnológicas ()
- c) Asesor Técnico Pedagógico ()
- d) Compañeros ()
- e) Otros ()

Indique las necesidades de asesoría que usted requiera

Elaborar expediente de evidencias
 Planeación Didáctica Argumentada
 Bases legales, Filosofías y organizativas

Acuerdos y compromisos

Estudiar por aprobar el examen de permanencia profesional.

Observaciones

Fecha: 12/Mayo/16

Nombre y Firma
Asesor Técnico Pedagógico

ANEXO 6

Escuela						
Nombre del profesor					Fecha:	
Grado Académico			Años de Antigüedad			
e-mail			Teléfono			
Asignatura que Imparte				Ciclo Escolar		
Horas de Titular		Horas de Auxiliar		Grados que Atiende	1°	2°
					3°	
Número de Visitas	Temas				Puntos Tratados	

Acuerdos y Compromisos		
Observaciones		
Firma del Docente	Firma del Subdirector de Desarrollo Escolar	Firma del Asesor Técnico Pedagógico

Con este formato recolectamos los datos personales y laborales del docente.

ANEXO 7

Este es un cuestionario aplicado a los alumnos.



ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
ÁREA 1 PONIENTE DE OPERACIÓN Y GESTIÓN



Departamento de Asesoría Técnico Pedagógica.

Asignatura: _____ . Grupo: ____ . Fecha: _____ .

Instrucciones: En cada uno de los siguientes enunciados están escritas algunas opciones que los completan, elige, de acuerdo a tus vivencias en el aula, aquellas que se llevan a cabo durante tus clases, anotando dentro del paréntesis la letra que corresponda a tu elección.

1.- Para dar clase el maestro().

- A) Explica verbalmente.
- B) Da ejemplos después de explicar.
- C) Presenta láminas o power Point.
- D) Escribe en el pizarrón al explicar.

2.- El proceso de la clase es().

- A) Leer la página del libro.
- B) Pasa al pizarrón a los alumnos.
- C) Solicita se resuelva la página del libro del tema a abordar.
- D) Califica el ejercicio del libro.

3.- Aprendo mejor el contenido de la clase cuando().

- A) Leo en voz alta el tema a tratar.
- B) Sintetizo la información en mi cuaderno.
- C) Cuando hago la tarea relacionada con el tema.
- D) Cuando trabajo por equipo la información.
- E) Al diseñar algún trabajo con la información.

4.- Aplico lo que aprendo en la clase cuando.....().

- A) Realizo la tarea que me dejan.
- B) Elaboro un resumen con la información trabajada.
- C) Participo de manera oral a las preguntas del profesor.
- D) Resuelvo alguna situación en mi casa.
- E) Desarrollo el proyecto de clase con mi equipo de compañeros.

5.- Cuándo te gustan más tus clases().

- A) Cuando es dictada.
- B) Al leer en voz alta y elaborar resúmenes.

- C) Al diseñar algún producto.
- D) Cuando se trabaja por equipos.
- E) Al exponer por temas.

6.- Los temas que trabajas con tu profesor se te hacen().

- A) Interesantes.
- B) Aburridos.
- C) Muy teóricos.
- D) Creativos.
- E) Solo para acreditar la materia.

7.- Las tareas y trabajos que te solicita el profesor son().

- A) Sencillos.
- B) Aburridos.
- C) Difíciles.
- D) No tienen relación con le tema.

8.- Cuando estas en clase, el maestro aclara tus dudas().

- A) Siempre.
- B) Lo hace de manera general al grupo.
- C) Pocas veces.
- D) Nunca.

Contesta con una X dentro del paréntesis a las dos últimas preguntas.

9.- ¿El profesor te informa los aprendizajes esperados de cada tema?

SI () NO ()

10.- ¿Cada que te evalúa tu maestro, te informa que criterios utiliza?

SI () NO ()

ANEXO 8

Cuestionario aplicado a los profesores para conocer sus competencias profesionales.



ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
ÁREA 1 PONIENTE DE OPERACIÓN Y GESTIÓN



Departamento de Asesoría Técnico Pedagógica.

Cuestionario de Competencias Profesionales para el Profesor.

Asignatura: _____ . Grados que atiende: _____ .

EST.: _____ . Fecha: _____ .

Instrucciones: A continuación se te presentan varias preguntas, contesta, de acuerdo a tu experiencia, lo que en cada una se te solicita.

- 1.- Explica a qué se refiere el enfoque pedagógico de tu asignatura.
- 2.- ¿Por qué son tan importantes los aprendizajes esperados, descritos en tu programa curricular?
- 3.- ¿Qué es una competencia?
- 4.- ¿Cuáles son las competencias que se consideran a desarrollar en tu asignatura?
- 5.- ¿Cuáles son las competencias básicas, que le permiten al alumno a desarrollar la habilidad de aprender a aprender?
- 6.- ¿Qué habilidades se desarrollan con el dominio de la lectura de comprensión?
- 7.- ¿Qué habilidades se desarrollan con la práctica de la escritura?
- 8.- ¿Por qué es importante desarrollar el pensamiento lógico matemático?
- 9.- ¿A qué se refiere la educación inclusiva?
- 10.- ¿Cómo elaboras una planeación diversificada?
- 11.- ¿Qué es una planeación argumentada?
- 12.- ¿Cuál es el acuerdo secretarial que te habla sobre evaluación y describe las tres modalidades que el mismo te propone?
- 13.- ¿Cuál es el significado que le da la reforma educativa a la acción de evaluar?
- 14.- ¿Qué es una rúbrica y en qué momento se ocupa?
- 15.- ¿Qué es una ficha descriptiva y cuál es el momento óptimo para utilizarla?
- 16.- ¿Para qué nos sirve una lista de cotejo?

ANEXO 9

Test aplicado a los docentes para conocer su estilo de aprendizaje.



Cuestionario

Instrucciones: Marca los enunciados que describen tu comportamiento

- 1.- Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- 2. Estoy seguro(a) de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias
- 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso
- 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente
- 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente
- 12. Cuando escucho una nueva idea, enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
- 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.

- 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
- 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 16. Escucho con más frecuencia de lo que hablo.
- 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- 20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- 25. Me cuesta ser creativo(a), romper estructuras
- 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 31. Soy cauteloso(a) a la hora de sacar conclusiones.
- 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos se reúnan para reflexionar, mejor.
- 33. Tiendo a ser perfeccionista.
- 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.

- 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- 37. Me siento incómodo(a) con las personas calladas y demasiado analíticas.
- 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- 39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- 40. En las reuniones, apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- 48. En conjunto hablo más de lo que escucho.
- 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- 50. Estoy convencido(a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
- 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras
- 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.

- 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- 60. Observo que, con frecuencia, soy uno(a) de los(as) más objetivos(as) y desapasionados(as) en las discusiones
- 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- 64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el(la) líder o el(la) que más participa.
- 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principio y teorías en que se basan
- 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos
- 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- 75. Me aburro enseguida en el trabajo metódico y minucioso.
- 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.

- 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

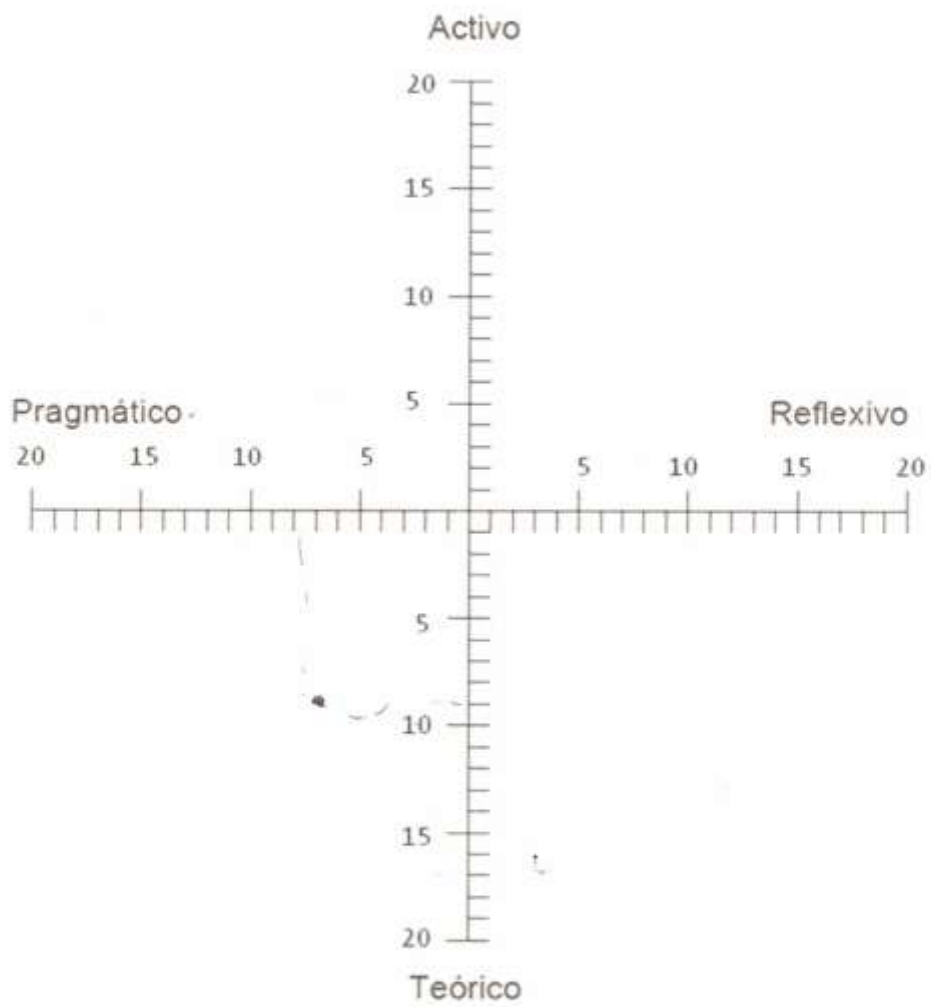
PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo mas (+).
2. Sume el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cual es su Estilo o Estilos de Aprendizaje preferentes.

I ACTIVO	II REFLEXIVO	III TEÓRICO	IV PRAGMÁTICO
3	10 ✓	2 ✓	1 ✓
5	16	4 ✓	8
7	18	6	12
9	19 ✓	11	14
13	28	15	22
20	31	17 ✓	24 ✓
26	32 ✓	21 ✓	30
27 ✓	34 ✓	23 ✓	38
35	36	25	40 ✓
37 ✓	39 ✓	29	47 ✓
41	42 ✓	33 ✓	52 ✓
43 ✓	44	45	53 ✓
46	49	50 ✓	56 ✓
48 ✓	55 ✓	54 ✓	57
51 ✓	58 ✓	60	59
61 ✓	63	64	62 ✓
67 ✓	65	66	68
74	69	71 ✓	72
75	70	78	73
77	79	80	76
6	7	9	8

Totales:

GRÁFICA: ESTILOS DE APRENDIZAJE



Resultados del test sobre estilos de aprendizaje aplicado a los docentes atendidos.

Concentrado de los estilos de Aprendizaje de los Profesores Atendidos.			
Profesor@	EST.	Estilo de Aprendizaje	Acciones que le favorecen
Gerardo	6	Teórico -- Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. ➤ Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. ➤ Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. ➤ Cuando ven a los demás hacer algo. ➤ Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.
José Guadalupe	6	Teórico -- reflexivo -- pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. ➤ Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. ➤ Cuando pueden adoptar la postura del observador. ➤ Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. ➤ Cuando pueden pensar antes de actuar. ➤ Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. ➤ Cuando ven a los demás hacer algo. ➤ Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.
Miguel Ángel	11	Teórico -- reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. ➤ Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. ➤ Cuando pueden adoptar la postura del observador. ➤ Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. ➤ Cuando pueden pensar antes de actuar.
Magdalena	11	Teórico -- reflexivo -- pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. ➤ Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. ➤ Cuando pueden adoptar la postura del observador. ➤ Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. ➤ Cuando pueden pensar antes de actuar. ➤ Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. ➤ Cuando ven a los demás hacer algo. ➤ Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.
Eduardo	23	Teórico -- reflexivo -- pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. ➤ Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. ➤ Cuando pueden adoptar la postura del observador. ➤ Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. ➤ Cuando pueden pensar antes de actuar. ➤ Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. ➤ Cuando ven a los demás hacer algo. ➤ Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.
Jorge	48	Teórico -- Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío. ➤ Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. ➤ Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. ➤ Cuando ven a los demás hacer algo. ➤ Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

ANEXO 10.

Imagen de la presentación de los resultados de COMIPEMS y la forma en cómo se organizaron estos datos, junto con los de aprovechamiento escolar y del examen de PLANEA.

Nº. PROG.	CCT	ASIGNADOS EN 1ª OPCION	ASIGNADOS EN 2ª OPCION	ASIGNADOS EN 3ª OPCION	ASIGNADOS EN 4ª A 20ª OPCION	ASIGNADOS	CDO	SIN CERTIFICADO	BAJA POR IRREGULARIDAD	NO PRESENTE	ACIERTOS	MEDIA DE ACIERTOS
1	09DST0043Y	129	64	55	242	490	65	3		8	52548	94
2	09DST0032S	118	49	56	196	419	39	13		10	41881	89
3	09DST0066I	104	49	37	295	485	33	19		5	47485	88
4	09DST0099Z	114	46	67	260	487	47	33		11	50131	88
5	09DST0065J	53	16	27	92	188	24	15		3	19666	87
6	09DST0118Y	61	19	21	147	248	24	27		4	25501	85
7	09DST0030U	94	41	62	218	415	21	36		5	40150	85
8	09DST0029E	77	45	28	285	435	38	27		8	42398	85
9	09DST0104V	124	59	45	220	448	33	8		9	41146	84
10	09DST0014C	61	54	33	198	346	72	13		8	36220	84
11	09DST0031T	54	23	24	116	217	40	4		9	21759	83
12	09DST0036O	88	61	37	287	473	59	2		5	44515	83
13	09DST0017Z	24	25	15	124	188	41	15		2	19812	81
14	09DST0080B	78	31	34	260	403	48	58		14	40942	80
15	09DST0011F	50	41	32	200	323	50	37		13	32245	79
16	09DST0046V	72	30	37	340	479	33	32		7	42510	78
17	09DST0051G	49	26	25	182	282	37	7		7	25356	78
18	09DST0013D	39	24	16	141	220	36	8		3	20496	78
19	09DST0040A	48	21	25	191	285	74	18		13	28952	77
20	09DST0113C	60	32	52	298	442	39	13		16	37820	77
21	09DST0012E	38	16	12	75	141	35	14		4	14500	76
22	09DST0098A	47	34	28	175	284	37	1		7	24397	76
23	09DST0024J	45	23	15	125	208	33	30		9	20532	76
24	09DST0071I	59	18	20	147	265	38	5		2	21492	76
MEDIA DE ACIERTOS												

Interpretación de Resultados de la EST. 5.

Aprovechamiento escolar

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.	Observaciones
Español I	1ºI	5.2	7.5	Existen grupos como el 1ºI, que presentan un promedio de aprovechamiento muy bajo y un porcentaje de reprobación aceptable, por lo que se deduce que las evaluaciones de los alumnos alcanzaron en su mayoría la calificación de 6 resultado.
Matemáticas I	1ºF	6.9	25.6	
Ingles I	1ºA	8.1	25.6	
	1ºE	7.2	25.6	
	1º H	7.1	25	

Español II	2°A	6.8	25.6
	2°D	6.3	27.9
Ciencias II	2°F	6.7	30.6

PLANEA Y COMIPEMS.

PLANEA				Lugar Obtenido entre las 119 EST	Media de Aciertos	Número de asignados en sus tres primeras opciones
Lenguajes y comunicación						
Niveles de logro				46	71	72
I	II	III	IV			
16.5	54.8	26.1	2.7			
Matemáticas						
I	II	III	IV			
57.4	25.8	11.3	5.5			

Observaciones

El porcentaje alcanzado en el examen de PLANEA es bajo, presentando mayor problemática en lenguaje y comunicación en comparación con la especialidad de matemáticas.

El lugar obtenido en el comparativo de Secundarias Técnicas es arriba de la media, cantidad similar de aciertos alcanzado, presentando como dato un 55% de aciertos obtenido de 128 reactivos.

En cuanto a la población que logro un lugar en sus tres primeras opciones fue del 17%, esto muestra el bajo nivel académico obtenido en los grupos de 3°.

ANEXO 11.



DIAGNÓSTICO

Contexto Socio – Demográfico del Área 1 Poniente.

ALCALDÍA



ÁLVARO OBREGÓN.

CARACTERÍSTICAS

Población

- ❖ Es la tercera delegación más poblada del Distrito Federal.
- ❖ El 47.6% de la población son hombres (346 mil 041) y el 52.4% son *mujeres* (380 mil 993), por lo tanto, por cada 91 hombres hay 100 mujeres.
- ❖ En la delegación Álvaro Obregón viven 420 mil 014 personas más que hace diez años.
- ❖ 163 mil 655 obregonenses tienen entre 0 y 14 años de edad.
- ❖ 500 mil 501 personas oscilan entre 15 y 64 años de edad.
- ❖ 53 mil 672 personas tienen más de 65 años.
- ❖ Los datos fueron levantados en el Censo de Población y Vivienda realizado del 31 de mayo al 25 de junio de 2010.

Evolución.

Evolución demográfica

1995	2000	2005	2010
676930	687020	706567	727034

Entorno de la demarcación

- ❖ Está conformada por 257 colonias, fraccionamientos y barrios, siendo los más importantes: San Ángel, San Ángel Inn, Tlacopac (que significa lugar de Jabalíes), Ermita, Chimalistac, Guadalupe Inn, Florida, Pedregal de San Ángel, y la mayoría de las colonias que forman la zona de Santa Fe.
- ❖ Cuenta con poblados de características rurales como San Bartolo Ameyalco y Santa Rosa Xochiac.
- ❖ **Presenta los mayores contrastes sociales.**
- ❖ Cuenta con zonas residenciales muy exclusivas enfocadas al poder adquisitivo medio-alto y alto como lo son Lomas de Santa Fe, San Ángel, San Ángel Inn, Lomas de San Ángel Inn, Florida, Tlacopac, Jardines del Pedregal, Guadalupe Inn, Lomas de Tarango, Colinas del Sur, Las Águilas, Chimalistac, Jardines del Pedregal y Villa Verdún
- ❖ De clase media como: San Pedro de los Pinos, Tetelpan, Tizapán, Alpes y Mixcoac.

- ❖ Colonias de clase media baja y baja **con un alto índice de delincuencia** como lo son: Observatorio, Roebuck, Merced Gómez, La Cascada, Ampliación la Cascada, Plateros, Américas, Alfonso XIII y Olivar del Conde, así como Minas de Cristo.
- ❖ Otras de clase baja de carácter más irregular donde **predominan la delincuencia, marginación y hacinamiento** como en el pueblo de Santa Fe, El Cuernito, Golondrinas, La Araña, Punta del Ceguayo, Prados la Providencia, Tepeaca, Ampliación Tepeaca, Ave Real, La Mexicana, El Rodeo, El Queso, Llano redondo, Jalalpa o Barrio norte.

Barrios y pueblos

- ❖ Existe una pequeña porción pueblos y colonias de carácter rural y semi-urbano con cierto grado de marginación localizadas en los límites con el Desierto de los Leones hacia el suroeste como Santa Rosa Xochiac y San Bartolo Ameyalco.
- ❖ En la zona rural y zonas montañosas boscosas, se encuentran los pueblos ubicados en la sierra: San Bartolo Ameyalco, Santa Rosa Xochiac, El Desierto de los Leones y también Tizapán.
- ❖ Las zonas montañosas localizadas, alcanzan los 3.800 msnm, en donde hay sitios ideales para el excursionismo, campismo y la caminata de alta montaña.
- ❖ Por la delegación corre el Río Magdalena, el último río vivo de la ciudad que sufre un grave problema de contaminación.
- ❖ Algunas colonias se encuentra en zona de minas, tales como Olivar del Conde, Presidentes, Capula, Piloto, Bellavista entre otras y están catalogadas como "zona minada de alto riesgo".
- ❖ En 2005 en la colonia Olivar del Conde es donde más cavidades se han localizado, y del año pasado a la fecha, por medio de un convenio de colaboración con ingenieros de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se identificaron 21 minas, de las cuales tres fueron consideradas de muy alto riesgo.
- ❖ Es pertinente mencionar que en esta delegación están asentadas instalaciones de la Secretaría de la Defensa Nacional, quienes participan activamente en el saneamiento de barrancas y represas, y contribuyen a la reforestación del lugar.
- ❖ Aun con los programas que se realizan para el desasolve de presa con aguas negras, la población de las colonias aledañas sigue utilizando estos lugares como depósitos de basura, provocando inundaciones por taponamiento de las mismas.
- ❖ Para ayudar a las familias de bajos recursos el gobierno instalo comedores donde pueden acudir por alimentos en bajo costo, ayudando a familias a su nutrición y economía.
- ❖ Se han recuperado áreas verdes, así como parques, remodelando y colocando juegos infantiles para la recreación de las familias radicadas en esta delegación.
- ❖ Se han colocado canchas deportivas y pistas para correr, esto aumenta el deporte y disminuye el mal uso de estas instalaciones, así como el ocio o vagancia de los jóvenes radicados en esta demarcación.

Programas contra el alcoholismo

- Se implementó el programa, pionero en su tipo, de *00:00 (Cero Horas-Cero Alcohol)* mismo que prohíbe la venta de alcohol después de las 12 a.m., **con el fin de aminorar los abusos, daños y graves consecuencias que conlleva el abuso de alcohol, así como promover la prevención de la violencia, el delito y las adicciones en la demarcación, propiciando una mejor convivencia y seguridad entre los habitantes de la misma.**



DIAGNÓSTICO

Contexto Socio – Demográfico del Área 1 Poniente.

ALCALDÍA



DELEGACIÓN MAGDALENA CONTRERAS

CARACTERÍSTICAS

- ❖ Es uno de los **principales pulmones verdes de la capital** ya que es una de las delegaciones con más áreas verdes.
- ❖ Cuenta con importantes lugares turísticos e importantes lugares de interés social, ecológico, cultural y religioso.
- ❖ Por la delegación corre el último río vivo de la ciudad, el Río Magdalena.

Geografía

- ❖ La Delegación colinda al norte con la Delegación Álvaro Obregón; al este con las delegaciones Álvaro Obregón y Tlalpan; al sur con la Delegación Tlalpan y al oeste con el Estado de México y la Delegación Álvaro obregón.
- ❖ Ocupa el noveno lugar en extensión, con una superficie territorial de 7,458.43 hectáreas, lo que representa el 5.1% del total territorial del Distrito Federal. De esta superficie, **el 82.05% (6,119.46 has.) es área de conservación ecológica** y el 17.95% restante (1,338.97 has.) es área urbana.

Antecedente Histórico

- ❖ Tras la construcción en 1963 del segundo tramo del Anillo Periférico, los asentamientos se expandieron, y para 1970 se registra un fuerte crecimiento y la creación de nuevas colonias y fraccionamientos por ejemplo: el conjunto residencial Santa Teresa, Pedregal II, Pueblo Nuevo, Potrerillo, El Rosal, El Tanque, El Toro, etc.
- ❖ Entre 1970 y 1980 la expansión se concentró hacia el Poniente, principalmente en lo que se conoce como Cerro del Judío; tal incremento se desarrolló bajo la **carencia de infraestructura y servicios**, así es como surgen los primeros asentamientos humanos en suelo de conservación.
- ❖ Actualmente, casi todas las colonias tienen un alto nivel de consolidación, hacen el contraste las **colonias ubicadas en suelo de conservación ya que se encuentran en condiciones irregulares y deplorables**.

Festividades

- ❖ El catolicismo constituye una de las manifestaciones de cultura transmitida por generaciones. Actualmente el 94.5% de la población es católica.
- ❖ Esta situación provoca el **ausentismo de alumnos a las escuelas**, toda vez que las vialidades son cerradas para el paso de procesiones acompañantes de las imágenes religiosas, o bien para la representación de pasajes bíblicos.
- ❖ **Cada pueblo, parroquia y capilla tiene su santo patrón, cuyo día da ocasión usualmente a las fiestas de las comunidades.**
- ❖ La religión desempeña una parte importante en la vida de la comunidad. Mediante las hermandades, comisiones o mayordomías se logra estrato social y el mérito religioso.



DIAGNÓSTICO

Contexto Socio - Demográfico del Área 1 Poniente.

ALCALDÍA



DELEGACIÓN
MIGUEL
HIDALGO

DELEGACIÓN MIGUEL HIDALGO

CARACTERÍSTICAS

Historia.

- ❖ La delegación Miguel Hidalgo fue creada, de acuerdo con la Ley Orgánica que se publicó el 29 de diciembre de 1970 en el Diario Oficial de la Federación, como una de las nuevas 16 delegaciones que integran el Distrito Federal.
- ❖ La delegación tomó su nombre de uno de los héroes iniciadores de la lucha que los mexicanos emprendieron para rescatar al país de la dominación a la que España lo sometió durante casi 300 años.

- ❖ Es delegación política desde hace sólo unos 30 años.
- ❖ La zona que abarca su territorio es una fusión de los asentamientos prehispánicos de Tacuba, Tacubaya y Chapultepec, junto a colonias residenciales como Polanco, Lomas de Chapultepec, Bosques de las Lomas y colonias populares como Popotla, Pensil, Argentina, América, Santa Julia y Observatorio, entre otras.
- ❖ **Alberga a muchos de los hombres y mujeres más poderosos del país en el sector político y empresarial y cuenta con una gran tradición histórica.**

Clima

- ❖ Se caracteriza por su clima muy frío por la noche y por la mañana, **hecho que repercute en una alta incidencia de enfermedades y padecimientos respiratorios entre sus pobladores.**
- ❖ Presenta cañadas, lomas y mesetas, espacio donde se ubican las zonas residenciales preferentemente en los límites con la delegación Cuajimalpa.
- ❖ Hacia el noreste, las pendientes son suaves, principalmente por Circuito Interior y, por último, el cerro más importante es el de Chapultepec, con 2260 m.s.n.m.

Demografía

- ❖ De acuerdo con los datos estadísticos del censo de 2005, Miguel Hidalgo tiene un total de 353.534 habitantes.
- ❖ De dicha cantidad, 163.271 eran hombres y 190.263 eran mujeres.
- ❖ Tiene una densidad de 7.412 habitantes por kilómetro cuadrado.
- ❖ En orden descendente ocupa el lugar 12; Iztapalapa es la delegación más poblada, seguida por la Gustavo A. Madero; en el último lugar, la delegación Milpa Alta es la delegación menos poblada.
- ❖ Cabe destacar que Miguel Hidalgo **tiene una población de 5.822 habitantes cuya lengua es indígena, principalmente el náhuatl y el otomí, además de otras lenguas extranjeras, como el inglés, el francés y el alemán**, debido a la concentración de empresas extranjeras anglosajonas y europeas, de igual manera la mayoría de las embajadas en nuestro país se encuentra dentro de esta demarcación.
- ❖ La población económicamente activa es de 183 mil 838 habitantes, lo que representa que el 52,0 por ciento de la población total residente tiene algún empleo y es, por consiguiente, el soporte económico en la demarcación.
- ❖ **En cuanto a la marginación, de acuerdo con el Conapo, en el año 2010 fue calificada como muy baja, también cabe mencionar que es la delegación que más ha avanzado económica y estructural mente, en donde las colonias populares no tienden a ser menos que las de mediana clase dentro de otras demarcaciones.**
- ❖ Se tiene registrado un total de **123 mil 910 viviendas particulares**, más 82 viviendas colectivas. De ese total de viviendas, **80 por ciento corresponden a casas propias, departamentos en edificios y viviendas colectivas.**
- ❖ Al mismo tiempo, las viviendas cuentan con bienes eléctricos de uso común, como lavadoras, refrigeradores y televisión; no obstante, la adquisición de computadoras de escritorio está por debajo del 70 por ciento en viviendas particulares habitadas. En ese sentido, **el 95 por ciento de las viviendas cuentan con drenaje e instalaciones de red eléctrica.**
- ❖ El espacio territorial de la delegación está dividido en 81 colonias; la más grande es Bosques de las Lomas, con 3.2 kilómetros cuadrados; la más pequeña, Popo Ampliación, con.33 kilómetros cuadrados; además, tiene la mayor extensión de áreas verdes, sólo el Bosque de Chapultepec cuenta con 7.2 kilómetros cuadrados, así como grandes construcciones modernas y **una vasta actividad comercial y de servicios.**
- ❖ En la delegación Miguel Hidalgo **se encuentran la mayoría de las colonias y fraccionamientos más lujosos y opulentos de la Ciudad de México**, como, Lomas Virreyes, Lomas de Chapultepec, Lomas de Bezares, Bosques de las Lomas y Polanco; otras de nivel socioeconómico medio como, Anáhuac, Legaría, Irrigación, Verónica Anzures, Torreblanca, Mariano Escobedo, Lomas de Sotelo, Ampliación Daniel Garza, Nextitla, Escandón, Granada y San Miguel Chapultepec, entre otras y finalmente **otras con nivel socioeconómico bajo como Huichapan, Santa Julia, Observatorio, Argentina, Popotla, Tacuba y Pensil.**

ANEXO 12.



REVISIÓN DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR DEL CICLO ESCOLAR 2017-2018 (8° REUNIÓN DE CTE).

Después de revisar la información entregada por los planteles, se concluyen las observaciones en el siguiente concentrado.

EST.	5 "Rafael Donde"	Fecha de entrega del Informe	11/Julio/2018
-------------	-------------------------	-------------------------------------	----------------------

Avances y Áreas de Oportunidad.

Convivencia Escolar	Mejora de los Aprendizajes	Rezago y Abandono Escolar	Normalidad Mínima
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se alcanzó un 85 % de mejora en la convivencia entre alumnos. ➤ Falta involucrar a un mayor número de padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se continúa con la evaluación tradicional. ➤ Todos los alumnos recibieron certificado de culminación de estudios. ➤ 9 alumnos de 2°, están fuera de norma. ➤ En fomento a la lectura se alcanzó un 85 %. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se disminuyó en un 10 % el ausentismo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se consideró el rasgo 8 de la normalidad mínima, pero no se describe el logro obtenido.
Autonomía curricular.	<p align="center">Club por grado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conozco y te conozco. 2. Preparándome. 3. Conociendo el mundo de la informática. 4. Uso de las redes sociales. 5. Leer más. 6. Las Tic y la escuela. 	<p align="center">Club Multigrado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Finanzas empresariales. 2. Sistemas de control y energía eléctrica. 3. Fábrica de ideas. 4. Tecno ingenio. 5. Creando ideas. 6. Basquetbol. 	



REVISIÓN DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR DEL CICLO ESCOLAR 2017-2018 (8° REUNIÓN DE CTE).

Después de revisar la información entregada por los planteles, se concluyen las observaciones en el siguiente concentrado.

EST.	45 "Ignacio Manuel Altamirano"	Fecha de entrega del Informe	13/Julio/2018
-------------	---------------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Avances y Áreas de Oportunidad.

Convivencia Escolar	Mejora de los Aprendizajes	Rezago y Abandono Escolar	Normalidad Mínima
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El número de agresiones verbales reporta un 1.4%. ➤ Las agresiones físicas arrojan un dato de 1.6 %. ➤ Se mantiene un 97% de convivencia sana, pacífica e inclusiva entre la población estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se avanzó una décima en el promedio general, con respecto al ciclo escolar pasado. ➤ El número de asignaturas reprobadas a nivel general, subió 3 décimas con respecto al ciclo escolar anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El índice de deserción fue de 4.3 %, comparado con el dato del ciclo anterior que fue de 3.6 %, se aumentaron 7 décimas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El número de faltas en horas docentes, alcanzó un 9.7 %, que equivalen a 2270 hrs. ➤ El número de faltas de alumnos alcanzó un 9.9%. <p>El número de alumnos con retardo fue de 0.5%.</p>
Autonomía curricular.	<p style="text-align: center;">Clubes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tertulias literarias. 2. Observando las estrellas. 3. Geometrízate. 4. Robótica. 5. Laboratorio de emprendedores. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Grupos interactivos. 7. Hidroponía (huerto escolar). 8. Imaginando y actuando. 9. Nutrición. 10. Redes sociales a mi favor. 	



AEF México

AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO



REVISIÓN DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR DEL CICLO ESCOLAR 2017-2018 (8° REUNIÓN DE CTE).

Después de revisar la información entregada por los planteles, se concluyen las observaciones en el siguiente concentrado.

EST.	60 "Francisco Javier Santa María"	Fecha de entrega del Informe	13/Julio/2017
-------------	------------------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Avances y Áreas de Oportunidad.

Convivencia Escolar	Mejora de los Aprendizajes	Rezago y Abandono Escolar	Normalidad Mínima
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 9 alumnos de 1° tienen dificultad para relacionarse. ➤ 14 alumnos de 1° no participan en clase. ➤ 19 alumnos de 2° tienen dificultad para relacionarse. ➤ 30 alumnos de 2° no participan en clase. ➤ 25 alumnos de 3° no participan en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 24 alumnos de 1° requieren apoyo en lectura. ➤ 22 alumnos de 1° requieren apoyo en escritura. ➤ 21 alumnos de 1° obtuvieron un promedio menor a 7. ➤ 20 alumnos requieren apoyo en matemáticas. ➤ 33 alumnos de 2° requieren apoyo en lectura. ➤ 34 alumnos de 2° requieren apoyo en escritura. ➤ 56 alumnos de 2° obtuvieron un promedio menor a 7. ➤ 40 alumnos requieren apoyo en matemáticas. ➤ 22 alumnos de 3° requieren apoyo en lectura. ➤ 18 alumnos de 3° requieren apoyo en escritura. ➤ 50 alumnos de 3° obtuvieron un promedio menor a 7. ➤ 33 alumnos de 3° requieren apoyo en matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 16 de alumnos de 1° faltan constantemente. ➤ 37 alumnos de 2° faltan frecuentemente. ➤ 20 alumnos de 3° faltan constantemente. 	No hay datos entregados en el informe con respecto a este rubro.

Autonomía curricular.	Clubes. A. Jugando y aprendiendo. B. Mi diseño y web. C. Juegos y destrezas. D. Nivelación académica.	E. Imágenes de Lecturas geométricas. F. Imagina, crea y guía tu proyecto. G. En grupo aprendo haciendo.
------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------



AEF México

AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO



REVISIÓN DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR DEL CICLO ESCOLAR 2017-2018 (8° REUNIÓN DE CTE).

Después de revisar la información entregada por los planteles, se concluyen las observaciones en el siguiente concentrado.

EST.	72 "Manuel María Contreras"	Fecha de entrega del Informe	13/Julio/2017
-------------	------------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Avances y Áreas de Oportunidad.

Convivencia Escolar	Mejora de los Aprendizajes	Rezago y Abandono Escolar	Normalidad Mínima
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fue el escaso el avance logrado, en generar la acción de revisar dos mochilas al azar, por cada docente. ➤ Se logró un avance significativo en el seguimiento de alumnos que presentaron conductas que afectaron la sana convivencia del plantel. ➤ Existe un avance significativo (cerca del 80 %) en la participación de los alumnos en actividades que fomentaron la sana convivencia escolar. ➤ El 80 % de los profesores cumplió con su guardia durante los recesos en la jornada regular. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La cantidad de alumnos de 1º que requieren apoyo: en lectura son 21, en escritura 18, en matemáticas 18, que tiene promedio menor a 7 son 10, que no participan en clase son 16, que faltan constantemente 14 y que tiene dificultad para relacionarse son 8. ➤ La cantidad de alumnos de 2º que requieren apoyo: en lectura son 13, en escritura 15, en matemáticas 13, que tiene promedio menor a 7 son 11, que no participan en clase son 13, que faltan constantemente 13. ➤ La cantidad de alumnos de 3º que requieren apoyo en: lectura son 10, en escritura 9, en matemáticas 15, que tiene promedio menor a 7 son 7, que no participan en clase son 13, que faltan constantemente 13 y que tiene dificultad para relacionarse son 10. ➤ Se logró que el 67 % de los alumnos ejercitarán sus competencias lectoras. ➤ Se cumplió con el 30 % establecido en mejorar la caligrafía de los estudiantes. ➤ El 67 % de los alumnos ejercitaron sus habilidades matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se redujo el porcentaje de población a un 5.4 % de rezago y abandono escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hubo un escaso avance en la puntualidad de los alumnos, así como en el cumplimiento del horario de los docentes. ➤ Se avanzó en un 60 % de los alumnos que llegan tarde. <p>Se logró un avance significativo en conseguir que los profesores diseñaran sus planeaciones de trabajo, considerando los resultados obtenidos en cada bimestre.</p>

Autonomía curricular.	Clubes. 1. Tertulias literarias. 2. Inglés viajero. 3. Radio verano. 4. Creando, imaginando y actuando.	Clubes propuestos por las Asignaturas Tecnológicas. A. Tecnolectura (propuesto por Ofimática). B. El arte de madera (propuesto por Carpintería e industria de la madera). C. Solución a la carencia de agua para distintos usos (propuesto por Diseño de estructuras metálicas). D. Deco Dress (propuesto por Confección del vestido e industria textil). E. Crear para vender (Propuesto por Confección del vestido e industria textil).
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



REVISIÓN DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR DEL CICLO ESCOLAR 2017-2018 (8° REUNIÓN DE CTE).

Después de revisar la información entregada por los planteles, se concluyen las observaciones en el siguiente concentrado.

EST.	88 "Jesús Reyes Heróles"	Fecha de entrega del Informe	13/Julio/2017
-------------	---------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Avances y Áreas de Oportunidad.

Convivencia Escolar	Mejora de los Aprendizajes	Rezago y Abandono Escolar	Normalidad Mínima
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En las dinámicas de integración de los docentes para sus reuniones, hay poca participación. ➤ Todo el personal participa en la actividad planeada para cada segundo viernes del mes. ➤ Se cumplió con el taller de convivencia escolar. ➤ Se avanzó significativamente con las guardias durante el receso. ➤ En las actividades culturales y recreativas, se obtuvo un avance significativo. ➤ En las reuniones entre padres de familia y docentes se logró un avance significativo. ➤ No se logró una comunicación, por medio de recursos digitales, con aquellos padres que no asisten de manera regular al plantel. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se avanzó significativamente el dominio de la lectura, escritura y matemáticas, en alumnos que presentan irregularidad en estas especialidades. ➤ Se incrementó un 5 % en los resultados obtenidos, con respecto al ciclo escolar anterior. ➤ Se aumentó el índice de aprovechamiento escolar de un 8.062, obtenido en el ciclo escolar anterior a un 8.064, en el actual ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se mantuvo el 99 % de la matrícula de la escuela. ➤ Se logró el 78 % de alumnos que evitaron el rezago educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No se logró que los docentes iniciaran puntualmente, contándose de a 1 a 4 profesores al inicio de las clases. ➤ Se logró que el 90 % de los estudiantes asistieran puntualmente a sus clases. <p>Se alcanzó que un 80 % del profesorado, ocupará el material didáctico, tanto de la escuela, como el propio.</p>

<p>➤ No se logró concretar, las dinámicas de integración en las aulas.</p> <p>➤ Fue muy limitada la difusión de las normas de convivencia escolar, para el diseño del reglamento en el salón de clases.</p>			
<p>Autonomía curricular.</p>	<p>Clubes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Huertos escolares (solo para primeros). 2. Medio Ambiente solo para primeros. 3. Escritura en tiempos de redes sociales (solo para segundos). 4. Grupos interactivos (solo para segundos). 5. Preparate (solo para terceros). 6. Comi_pensa_ando (solo para terceros). 7. Matemáticas lúdicas (multigrado). 8. Nivelación académica (multigrado). 9. Ajedrez (multigrado). 10. Formando Campeones (multigrado). 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Autoestima y habilidades sociales (multigrado). 12. Educación financiera (multigrado). 13. Mini emprendedores (multigrado). 14. Proyectos de diseños arquitectónicos (multigrado). 15. Observando las estrellas (multigrado). 16. Electrízate (multigrado). 17. Remodelando tú casa (multigrado). 18. Técnicas y herramientas para expresión oral y escrita (multigrado). 19. Tertulias literarias (multigrado). 20. Instalemos una disco (multigrado). 21. Restructurando tu espacio (multigrado). 	

ANEXO 13.



DATOS DEL EXAMEN PLANEA

EST. 5 “Rafael Donde”

Lenguaje y Comunicación				Observaciones
I	II	III	IV	
16.5	54.8	26.1	2.7	
Matemáticas				
I	II	III	IV	
57.4	25.8	11.3	5.5	



DATOS DEL EXAMEN PLANEA

EST. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”

Lenguaje y Comunicación				Observaciones
I	II	III	IV	
25.9	51.9	19.5	2.7	
Matemáticas				
I	II	III	IV	
70.9	21.7	4.2	3.2	



DATOS DEL EXAMEN PLANEA

EST.60 "Francisco Javier Santa María"

Lenguaje y Comunicación				Observaciones
I	II	III	IV	
55.8	34.6	3.8	5.8	
Matemáticas				
I	II	III	IV	
85	13.3	0	1.7	

En la especialidad de lenguaje y comunicación el porcentaje alcanzado en el nivel IV fue de 5.8, concentrándose la mayoría de la población en el nivel I. Los datos expresados en la especialidad de matemáticas muestran solo el 1.7 % de la población ubicada en el nivel IV y el nuevamente la mayoría de la población se concentra en el nivel I, por lo que ambos rasgos requieren de atención por lo bajos porcentajes logrados.



DATOS DEL EXAMEN PLANEA

EST.72 "Manuel María Contreras"

Lenguaje y Comunicación				Observaciones
I	II	III	IV	
15.8	61.2	18.9	4.1	
Matemáticas				
I	II	III	IV	
25.8	31.9	21.4	20.9	

En los resultados del examen de PLANEA, presenta un porcentaje muy bajo en el nivel IV, en la especialidad de lenguaje y comunicación, con respecto a matemáticas, siendo más distribuida la población en los niveles I, II y III de esta segunda especialidad, que en la primera mencionada.



DATOS DEL EXAMEN PLANEA**EST.88 "Jesús Reyes Heróles"**

Lenguaje y Comunicación				Observaciones
I	II	III	IV	
29.7	52	16.6	1.7	
Matemáticas				
I	II	III	IV	
78.2	19.5	1.7	0.6	

ANEXO 14.

RESULTADOS Y COMPARATIVO DE LOS EXAMENES COMIPEMS 2017/2018.

Escuela	Clave	Asignación						Sin Certificado		Media de Aciertos		Lugar en la tabla General		Calif. Promedio	
		1° Opción (2017)	1° Opción (2018)	2° Opción (2017)	2° Opción (2018)	3° Opción (2017)	3° Opción (2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)
EST. 72	09DST0072T	35	38	20	25	11	24	12	13	69	70	67	58	5.39	5.46
Situación															
Mejoraron:		<ul style="list-style-type: none"> • Calif. Promedio • Número de alumnos integrados a sus primeras tres opciones • Su posición en la tabla de COMIPEMS • Media de aciertos 				Retrocedieron:		<ul style="list-style-type: none"> • Aumentaron el número de alumnos sin certificado 							
Escuela	Clave	Asignación						Sin Certificado		Media de Aciertos		Lugar en la tabla General		Calif. Promedio	
		1° Opción (2017)	1° Opción (2018)	2° Opción (2017)	2° Opción (2018)	3° Opción (2017)	3° Opción (2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)
EST. 5	09DST0005V	57	50	25	25	20	25	-----	-----	71	68	46	71	5.54	5.31
Situación															
Mejoraron:		<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos integrados en su tercera opción 				Retrocedieron:		<ul style="list-style-type: none"> • Su posición en la tabla de COMIPEMS • Su calificación promedio • Su media de aciertos • Número de alumnos integrados en su primera opción 							
Escuela	Clave	Asignación						Sin Certificado		Media de Aciertos		Lugar en la tabla General		Calif. Promedio	
		1° Opción (2017)	1° Opción (2018)	2° Opción (2017)	2° Opción (2018)	3° Opción (2017)	3° Opción (2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)
EST. 88	09DST0088U	30	23	17	21	12	19	1	-----	66	65	87	93	5.15	5.07
Situación															

Mejoraron:		<ul style="list-style-type: none"> Número de alumnos integrados en su segunda y tercera opción Alumnos sin certificado 						Retrocedieron:		<ul style="list-style-type: none"> Su posición en la tabla de COMIPEMS Su calificación promedio Su media de aciertos Número de alumnos integrados en su primera opción 					
Escuela	Clave	Asignación						Sin Certificado		Media de Aciertos		Lugar en la tabla General		Calif. Promedio	
		1° Opción (2017)	1° Opción (2018)	2° Opción (2017)	2° Opción (2018)	3° Opción (2017)	3° Opción (2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)
EST. 45	09DST0045W	42	21	25	19	12	18	33	21	64	62	103	107	5.00	4.84
Mejoraron:		<ul style="list-style-type: none"> Número de alumnos integrados en su tercera opción Alumnos sin certificado 						Retrocedieron:		<ul style="list-style-type: none"> Su posición en la tabla de COMIPEMS Su calificación promedio Su media de aciertos Número de alumnos integrados en su primera y segunda opción 					
Escuela	Clave	Asignación						Sin Certificado		Media de Aciertos		Lugar en la tabla General		Calif. Promedio	
		1° Opción (2017)	1° Opción (2018)	2° Opción (2017)	2° Opción (2018)	3° Opción (2017)	3° Opción (2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2018)
EST. 60	09DST0060O	30	39	16	14	19	14	11	3	60	60	115	114	4.68	4.68
Situación															
Mejoraron:		<ul style="list-style-type: none"> Número de alumnos integrados en su primera opción Alumnos sin certificado Su posición en la tabla de COMIPEMS 						Retrocedieron:		<ul style="list-style-type: none"> Número de alumnos integrados en su segunda y tercera opción 					

ANEXO 15.

EST. 5 “Rafael Donde”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.	Observaciones
MATEMÁTICAS I	1°A	6.8	10.5 %	La revisión de los datos se llevó a cabo con el registro del 5° Bimestre entregado por el plantel al área 1.
	1°E	6.6	29.7 %	
	1°F	6.5	23.1 %	
ESPAÑOL II	2°C	7.7	10.3 %	El porcentaje de reprobación, se focaliza en la mayoría de las asignaturas en el segundo grado. En español, matemáticas e inglés se presenta en su mayoría en cinco grupos distintos, apreciándose su bajo logro en las habilidades de lenguaje y comunicación, y en matemáticas. El mayor porcentaje de reprobación se identificó matemáticas de 1°. Propuesta de atención: Desarrollar actividades que fortalezcan las habilidades de lenguaje y comunicación y matemáticas.
	2°F	7.9	15 %	
	2°G	8.3	10.8 %	
	2°H	7.2	19.4 %	
	2°I	8.5	16.2 %	
MATEMÁTICAS II	2°C	6.4	12.8 %	
	2°E	7.6	11.8 %	
	2°F	7.2	12.5 %	
	2°G	6.9	10.8 %	
CIENCIAS II (FÍSICA)	2°H	6.9	16.7 %	
	2°A	7.7	10 %	
	2°C	6.4	12.8 %	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	2°E	6.6	20.6 %	
	2°E	8	11.8 %	
LENGUA EXTRANJERA II	2°F	7.2	10 %	
	2°A	8	20 %	
	2°F	8.7	10 %	
	2°G	8.6	16.2 %	
	2°H	8.2	22.2 %	
ESPAÑOL III	2°J	8.3	15 %	
	3°A	7.2	12.2 %	
HISTORIA II	3°B	7.3	12.5 %	
	3°E	7.4	19 %	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	3°G	7.5	20.5 %	
	3°I	7.3	12.2 %	

EST. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.	Observaciones
MATEMÁTICAS I	1°B	7	13%	Solo se cuenta con los registros del 3° bimestre, por lo que La revisión de los datos se llevó a cabo a partir de estos datos.
CIENCIAS I (BIOLOGÍA)	1°B	8	13%	
	1°E	8.1	11.1%	
LENGUA EXTRANJERA I	1°B	7.6	17.4%	La mayoría de las asignaturas de segundo grado reportan un porcentaje de reprobación significativo, pero su asignatura de mayor incidencia es historia I y Ciencias III, donde el mayor porcentaje de reprobación se ubica en la segunda materia. Propuesta de atención: Identificar la estrategia de evaluación en las asignaturas con porcentajes significativos de reprobación, proponer la estrategia de evaluación formativa y dar seguimiento y
ESPAÑOL II	2°B	7.8	11.1%	
MATEMÁTICAS II	2°B	7.5	11.1%	
	2°C	7	11.1%	
CIENCIAS II (FÍSICA)	2°B	7.2	11.1%	
	2°C	7	11.1%	
	2°D	7.3	11.1%	
HISTORIA	2°A	7.7	11.9%	
	2°B	6.9	11.1%	
	2°C	6.7	13.3%	
	2°E	7.5	11.6%	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	2°A	7.2	11.9%	
LENGUA EXTRANJERA II	2°A	8.4	14.3%	
	2°B	8.4	14.3%	
	2°D	8.2	11.1%	
MATEMÁTICAS III	3°B	7.2	11.6%	
CIENCIAS III (QUÍMICA)	3°A	7.2	15.6%	
	3°B	6.8	20.9%	

	3°C	8.5	10.5%	apoyo a los profesores para su implementación.
	3°E	7.2	14%	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	3°A	8.4	11.1%	
	3°D	8.5	14.3%	
	3°E	7.4	18.6%	
LENGUA EXTRANJERA III	3°B	8	11.6%	
ARTES III	3°B	7.5	11.6%	

EST.60 “Francisco Javier Santa María”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.	Observaciones
MATEMÁTICAS I	1°F	8.2	12.1%	La revisión de datos se llevó a cabo con la información del 5° bimestre.
GEOGRAFÍA	1°C	8.5	11.8%	
LENGUA EXTRANJERA I	1°A	6.8	10.5%	Los porcentajes de reprobación más altos se concentran en el segundo grado, en específico en español e inglés. La asignatura que se identificó con el mayor porcentaje de reprobación es artes. Propuesta de atención: Diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades de lenguaje y comunicación.
	1°D	7.7	17.1%	
	1°E	7.2	10.7%	
ARTES I	1°F	7.4	15.2%	
	1°A	6.3	23.7%	
ESPAÑOL II	1°C	7.5	11.8%	
	2°A	7.6	10.8%	
	2°B	7.5	17.1%	
	2°C	7.1	14.7%	
MATEMÁTICAS II	2°D	7.3	14.3%	
	2°E	7.1	13.5%	
	2°C	7	17.6%	
CIENCIAS II (FÍSICA)	2°D	7.2	14.3%	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	2°D	8	11.4%	
	2°A	7.8	10.8%	
LENGUA EXTRANJERA II	2°E	8	10.8%	
	2°A	7.6	13.5%	
	2°B	7.5	11.4%	
	2°D	7.6	11.4%	
	2°E	7.1	13.5%	
ARTES II	2°F	7.6	17.1%	
	2°D	8.4	17.1%	

EST.72 “Manuel María Contreras”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.	Observaciones
CIENCIAS I (BIOLOGÍA)	1°D	8.8	10.2%	La revisión de los resultados se efectuó con la información del 5° bimestre. El mayor porcentaje de reprobación se observa en artes. Propuesta de atención: Fortalecer las estrategias didácticas de las asignaturas identificadas con un porcentaje de reprobación significativo, así como el diseño de una estrategia de evaluación formativo.
EDUCACIÓN FÍSICA I	1°D	8.9	10.2%	
ARTES II	2°A	7.9	14.3%	

EST.88 “Jesús Reyes Heróles”

Asignatura	Grupo	Promedio	Porcentaje de reprobación.	Observaciones
------------	-------	----------	----------------------------	---------------

ESPAÑOL I	1°A	7.8	18.2%	<p>La revisión de los datos se llevó a cabo con la información del 4° bimestre, que es con la que se contó en el área 1.</p> <p>Los mayores porcentajes de reprobación se concentraron en primer lugar con 6 grupos en 1° grado; con 5 grupos en 2° grado y con solo tres grupos en 3°, donde se identificó que la asignatura con mayor porcentaje de reprobación es matemáticas II. Inglés I, presenta el mayor número de grupos con asignaturas con alto porcentaje de reprobación, en el caso de matemáticas I, matemáticas II y español II, se encuentran en segundo lugar, presentando 5 asignaturas con un porcentaje de reprobación considerable.</p> <p>Propuesta de atención:</p> <p>Diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades de lenguaje y comunicación, así como de pensamiento matemático, tanto para las asignaturas que presentaron un porcentaje de reprobación significativo, como de las materias focalizadas, con el mayor número de grupos con porcentaje de reprobación alto.</p>
	1°B	7.4	13.6%	
	1°C	7.1	11.4%	
MATEMÁTICAS I	1°B	7.5	13.6%	
	1°C	8	18.2%	
	1°D	8	12.8	
	1°E	7.9	16.3%	
	1°F	7.9	11.4%	
CIENCIAS I (BIOLOGÍA)	1°D	7.7	10.6%	
GEOGRAFÍA	1°D	8	10.6%	
	1°E	7.3	14%	
LENGUA EXTRANJERA I	1°A	7.1	20.5%	
	1°B	7	20.5%	
	1°C	6.8	15.9%	
	1°D	7	21.3%	
	1°E	6.8	20.9%	
	1°F	6.8	15.9%	
ARTES I	1°A	7.6	11.4%	
	1°D	8.2	12.8%	
ESPAÑOL II	2°A	7.5	14%	
	2°C	6.9	21.1%	
	2°D	7.1	17.5%	
	2°E	6.8	18.4%	
	2°F	7.1	15.4%	
MATEMÁTICAS II	2°A	7.5	16.3%	
	2°B	7.2	26.8%	
	2°C	7.1	21.1%	
	2°D	7.3	20%	
	2°F	6.6	23.1%	
CIENCIAS II (FÍSICA)	2°A	7.5	11.6%	
	2°B	7.5	14.6%	
	2°C	7.4	13.2%	
	2°F	7.3	17.9%	
HISTORIA	2°B	7.4	12.2%	
	2°D	7.8	12.5%	
	2°E	7.2	15.8%	
LENGUA EXTRANJERA II	2°F	8.4	10.3%	
CIENCIAS III (QUÍMICA)	3°A	7.2	18.2%	
	3°D	7.9	10.8%	
	3°E	7.1	10%	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	3°D	9.2	10.8%	
	3°E	8.4	13.3%	
ARTES III	3°D	8.3	16.2%	

ANEXO 16.

CONCENTRADO DE INFORMACIÓN DE LA ENCUESTA A LOS ALUMNOS.

Datos

EST. 45		Edad		Grado		Sexo	
Cantidad	249	12 años	60	1°	83	Hombre	114
		13 años	86	2°	85		
		14 años	89	3°	81	Mujer	135
		15 años	14				

Contexto Familiar

¿Con quién vives?						
Rasgo				Porcentaje		
Padre y madre				71%		
Padre				14%		
Madre				4%		
Abuelos u otros familiares				6%		
Situación laboral de los padres						
Rasgo				Porcentaje		
Solo trabaja mi padre o tutor				33%		
Solo trabaja mi madre o tutora				8%		
Trabajan los dos				58%		
No trabaja ninguno				0%		
Estado Civil de los padres o tutores						
Rasgo				Porcentaje		
Casados				74%		
Soltero				6%		
Separados				19%		
Viudos				2%		
Estudios de los Padres o Tutores						
Estudios	Padre o tutor					
	Padre	Madre	Tutor			
Sin estudios	5%	4%	4%			
Primaria	16%	14%	9%			
Secundaria	19%	23%	9%			
Bachillerato	14%	22%	5%			
Estudios Técnicos	7%	8%	2%			
Licenciatura	6%	7%	9%			
Posgrados	2%	3%	1%			
Actividades Extraescolares						
Actividad				Porcentaje		
Ver la Televisión				22%		
Navegar en Internet				54%		
Practicar algún deporte				35%		
Salir con amigos				19%		
Escuchar/tocar música				45%		
Leer				18%		
Escribir				7%		
Jugar video juegos				32%		
Convivencia Familiar y Formación Axiológica						
Acción	Valoración					
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy En desacuerdo	
Mis padres me han enseñado a respetar a los demás	80%	18%	1%	0%	0%	
Me preguntan sobre aspectos de la escuela	44%	43%	12%	1%	0%	
La convivencia entre mis padres es buena	48%	33%	12%	4%	1%	

Les cuento a mis padres todo lo que me sucede	24%	36%	20%	11%	7%
Si tengo un problema recorro primero a mis padres	49%	32%	10%	4%	4%
Mis padres me tratan bien	72%	24%	2%	0%	0%
Mis padres me quieren mucho	80%	17%	2%	0%	1%

Convivencia y Participación en el Aula

Pregunta	Valoración				
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy En desacuerdo
1. En la clase predomina la competencia sobre la cooperación	18%	61%	15%	4%	1%
2. Hay alumnos que son agresivos	38%	35%	16%	8%	3%
3. Hay alumnos que muestran comportamientos intimidatorios	26%	32%	19%	14%	9%
4. Hay alumnos agresivos que tienen mala disposición a aceptar las normas de convivencia	32%	26%	22%	6%	4%
5. Mi relación con los alumnos del plantel es satisfactoria	44%	42%	11%	2%	2%
6. Las relaciones entre los alumnos del grupo es satisfactoria	35%	50%	13%	2%	1%
7. Las relaciones entre los alumnos el plantel es buena	27%	50%	19%	3%	2%
8. En clase existen peleas, insultos amenazas, etc.	22%	33%	22%	13%	10%
	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy Malo
Valoración de la Convivencia en la clase	23%	51%	25%	1%	0%
Valoración de la Participación en la clase	17%	49%	32%	1%	1%

Marco de Convivencia Escolar

Pregunta	Valoración				
	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy En desacuerdo
1. Los alumnos conocen las normas y las consecuencias por su transgresión	37%	51%	11%	1%	0%
2. Los alumnos acatan siempre las normas	12%	41%	35%	10%	2%
3. Los docentes exigen las mismas normas de convivencia	36%	42%	16%	4%	2%
4. Los docentes del plantel aplican igual criterio para las medidas disciplinarias	33%	39%	21%	7%	0%
5. Se toman medidas para atender a las víctimas de abuso por parte de otros alumnos (as)	45%	34%	13%	4%	4%
6. Se atiende y resguarda la integridad de la víctima, en caso de algún abuso	42%	41%	11%	3%	4%
7. En el plantel existen mecanismos adecuados para prevenir la violencia	36%	50%	10%	3%	2%
8. Los docentes están preparados para enfrentar y resolver conflictos escolares	35%	45%	16%	2%	2%
9. En el plantel hay sesiones de tutoría y educación socioemocional para enseñar a los alumnos a resolver conflictos	50%	37%	9%	3%	1%
10. En el aula se inculcan valores de solidaridad, respeto y cooperación a través de frecuentes trabajos en grupo o equipo	50%	43%	5%	1%	2%

Conductas Conflictivas o Disruptivas

Experiencia Personal con Conductas Violentas	
Acción	Porcentaje
Insultos	80%
Robos	33%
Amenazas	27%
Agresiones	43%

Apodos	70%
Intimidaciones	18%
Humillaciones	29%
Acoso sexual	5%
Aislamiento	16%
Ubicación Espacial de las Conductas Violentas	
Acción	Porcentaje
Aula	62%
Pasillos	18%
Patio	46%
Sanitarios	8%
Fuera del plantel	50%
Reacción ante Conductas Violentas	
Actuación	Porcentaje
No hice nada	37%
Denuncié el hecho con los docentes	15%
Me enfrenté a los agresores	29%
Me indigné pero no intervine	15%
Me divertí contemplando la situación	5%

Causas de la Violencia Escolar

Causa	Porcentaje
Educación permisiva por parte de los padres	52%
La contemplación de modelos agresivos en la sociedad	26%
Despreocupación de los padres por las conductas de sus hijos	36%
Carácter agresivo de los alumnos	52%
Pérdida de autoridad de los docentes	27%
Desmotivación de los alumnos por lo aburrido de sus clases	24%
Falta de habilidad para resolver conflictos	35%
Consumo de drogas	24%
Medios de comunicación y redes sociales que estimulan la violencia	26%

ANEXO 17.

Organización del Curso Taller.

DIAGNÓSTICO.

Después de haber llevado a cabo la revisión documental en las EST. Oficiales 5, 45 (ambos turnos), 60 (ambos turnos), 63, 72 (ambos turnos), 88 y a los colegios particulares América, Alberto Einstein y Simón Bolívar, se identificaron algunos aspectos que se repetían de manera frecuente, los cuales se mencionan a continuación:

- La entrega del plan de trabajo igual al entregado en el ciclo escolar anterior.
- En la mayoría de los profesores la organización de tiempos se expresaba por cantidad de sesiones y no se indican las fechas de inicio y término de cada una de ellas.
- Diseño limitado de las estrategias didácticas, donde en la mayoría de casos no hay una congruencia entre los propósitos y aprendizajes esperados de cada asignatura, así como una secuencia didáctica progresiva (se mantiene el tratamiento de acciones mecanizadas y fraccionadas del conjunto de un campo del saber).
- No existe una gran diferencia entre las actividades descritas, para los diferentes componentes curriculares del modelo educativo actual.
- En las actividades propuestas para los clubes, el desarrollo de las mismas se plantea como la de cualquier otra asignatura.
- En las estrategias didácticas poco se rescataba el trabajo lúdico, colaborativo, dinámico, con acercamiento al contexto e intereses de los alumnos.
- La estrategia de evaluación, carece de los criterios de desempeño que se van a observar en el alumno, para verificar sus alcances y limitantes.
- En el plan de trabajo se hace mención de los instrumentos de seguimiento, pero no se anexan al plan de trabajo.
- De los pocos instrumentos de evaluación entregados, existen errores en su diseño.
- La mayoría de los docentes no entregaron los instrumentos de diagnóstico utilizados.
- En la interpretación de los resultados, obtenidos del diagnóstico efectuado, en la mayoría solo se muestran datos, no se describe claramente las incidencias identificadas y tampoco se proponen estrategias de fortalecimiento.

De los puntos expuestos, se llega a la necesidad de generar el presente curso.

Taller para el Fortalecimiento de las Competencias Directivas en la Revisión Documental de Planeaciones Didácticas.

TEMAS A TRABAJAR.

Temas	Subtemas
Diagnóstico	➤ Presentación de incidencias.
Planeación didáctica	➤ Concepto. ➤ Importancia. ➤ Elementos de la planeación didáctica.
Secuencia Didáctica	➤ Enfoque de los componentes curriculares. ➤ Aprendizajes Esperados. ➤ Secuencia didáctica y Organización de tiempos.
Evaluación	➤ Tipos de evaluación. ➤ Instrumentos de evaluación. ➤ Interpretación de resultados

PROPÓSITO.

Mediante las tareas que llevarán a cabo en el curso – taller “**fortalecimiento de las competencias directivas, en la revisión documental de planeaciones docentes**”, el subdirector de desarrollo escolar y el coordinador de asignaturas tecnológicas,

favorecerán sus habilidades en la revisión de los planes de trabajo que elabora el colectivo, con la finalidad de que su labor de asesoría, apoyo y acompañamiento, se vea fortalecida.

ACTIVIDADES.

Nombre: Donde los coloco		Actividad 1	Observaciones
Secuencia de Actividades	Recursos a Utilizar	Tiempo	
1. Los integrantes del grupo se dividirán en dos equipos para organizar los elementos de una planeación didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 pliegos de papel rotafolio. • Nombres de los elementos de una planeación (en cuadros de cartulina). • Diurex. • Plumones aqua color. • Equipo digital de proyección. 	15 min.	
2. En dos Hojas de papel rotafolio, se pegaran los recuadros que contienen los nombres de los elementos de una planeación didáctica, cuidando de que exista una relación coherente entre ellos.		15 min.	
3. Al haber terminado el trabajo, se valorarán ambos productos y se efectuará la retroalimentación correspondiente.		30 min.	

Nombre: Vamos a ser progresivos		Actividad 2	Observaciones
Secuencia de Actividades	Recursos a Utilizar	Tiempo	
1. El grupo se reorganizará en dos equipos, a los cuáles se les entregará:	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de planeación (F-1) • 2 copias de la taxonomía de Marzano. • Lista de cotejo (F-2). • 2 Lápices o plumas. • Equipo digital de proyección. 	10 min.	
a. Un formato de planeación, donde ya esté descrito el propósito y el aprendizaje esperado.		10 min.	
b. Dos copias de la taxonomía de Marzano.		30 min.	
2. Se elegirán a dos voluntarios, que evaluarán el diseño de la secuencia didáctica que desarrollarán cada uno de los equipos.			
3. Por equipos diseñarán una secuencia didáctica, que sea progresiva y que guarde relación con el propósito y el aprendizaje esperado descrito en el formato del plan de trabajo que se les entregará.			
4. Cada equipo presentará al grupo la secuencia didáctica que elaboraron y el grupo identificará:		20 min.	
a. La relación que guarda la secuencia didáctica con el propósito y el aprendizaje esperado.			
b. La utilización de la taxonomía de Marzano.			
c. Fundamentar el logro de los aprendizajes esperados, con el diseño de la secuencia didáctica presentada.			
5. Comparativo de la exposición de los equipos con el resultado de los evaluadores y retroalimentación.		20 min.	

Nombre: Cuéntame de tu maqueta		Actividad 3	Observaciones
Secuencia de Actividades	Recursos a Utilizar	Tiempo	
1. En esta última actividad, se mantienen los equipos de la actividad 2 y se revisa si la secuencia elaborada favorece la construcción de objetos con palillos, en	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo (F-2). 	10 min.	

caso de no ser así se les entrega una copia de la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> • Copia de la actividad de construcción con palillos (F-3). • Equipo de sonido. • 10 cajas de palillos de madera. • 10 frascos de silicón líquido. • 10 hojas blancas tamaño carta. • 2 lápices o plumas. • Equipo digital de proyección. 		
<p>2. Desarrollo de la actividad:</p> <p>A. De manera individual, cada integrante –con música de fondo- diseñara en silencio, un objeto con palillos y silicón. 15 min.</p> <p>B. Al reunirse de nuevo como equipo, trabajarán de manera colaborativa para organizar los objetos construidos y elaborar una maqueta. 10 min.</p> <p>C. Al estar ya montada la maqueta, se elegirá un redactor que compilará las ideas de los integrantes y en unión con ellos se escribirá un cuento relacionado con la maqueta, inventando el título, los personajes y los sucesos. 15 min.</p> <p>D. Se leerá el cuento al grupo utilizando las entonaciones adecuadas. 10 min.</p>		50 min.	
<p>3. Se presentará al grupo las evaluaciones recolectadas con la lista de verificación entregada, tomando en cuenta:</p> <p>a. La relación que guarda la actividad con el propósito y el aprendizaje esperado del plan de trabajo.</p> <p>b. Las valoraciones a las que llegaron y su explicación.</p>		20 min.	
<p>4. Retroalimentación de esta última actividad sobre:</p> <p>a. Identificación de los indicadores.</p> <p>b. Selección del instrumento de evaluación.</p>		10 min.	

MATERIALES BIBLIOGRÁFICOS.

1. **Guía para el participante (2011), Estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes esperados, CIECI, México.**
2. **SEP (2011), Plan de estudios 2011, SEP, México.**
3. **SEP (2017), Aprendizajes clave para una educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica, SEP, México.**
4. **CNSPD (2018-2019), perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica, CNSPD, México.**
5. **Alonso Tejeda, María Eréndira (2009), En Cuadernos de formación de profesores N° 3 Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica, editado por la ENP (8), México.**
6. **Lina María Grisales-Franco (2009), El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria, departamento de Formación Académica, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.**
7. **Tobón, Sergio, (2010), Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias, Ed. PEARSON, México.**
8. **Liga visitada de Internet: <file:///C:/Users/Maru%20Hern%C3%A1ndez/Downloads/662.pdf> , Día Miércoles 16 de Enero del 2019, Hora: 14:25 PM.**
9. **Niremborg, Olga (2013), Formulación y evaluación de intervenciones sociales, políticas – planes - programas – proyectos, Ed. Noveduc, Argentina.**
10. **Brueckner, L.J. (1992), Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Ediciones RIALP, Madrid.**

ANEXO 18.

Profesor	EST	Primera Visita			Segunda Visita			Para la tercera visita	
		Evaluación	Incidencia observada	Recomendaciones	Evaluación	Incidencia observada	Recomendaciones	Estrategia de Asesoría a utilizar	Metodología para Trabajar
Hugo Robledo Martínez	5	3.6	<ul style="list-style-type: none"> Desfasamiento. Ambiente de aprendizaje. Divergencia entre los aprendizajes esperados y las estrategias didácticas. Clase instruccional. Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Considerar el espacio para observaciones, en su plan de trabajo. Aplicación de una evaluación formativa. Metodologías que favorezcan el trabajo colaborativo. Establecimiento de las normas de convivencia en la clase. 	5.1	<ul style="list-style-type: none"> Divergencia de lo planeado con lo observado. Clase instruccional. Estrategia de evaluación. Ambiente de aprendizaje. Metodología. Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de secuencias didácticas progresivas. Metodología que favorezca el trabajo colaborativo. Aplicar una evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado. Diálogo reflexivo. 	Diseño de un periódico de la época.
Perlita Bárcenas Almaraz	5	4.02	<ul style="list-style-type: none"> Falta de planeación. Recursos didácticos básicos. Ambientes de aprendizaje. Clase instruccional. Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar recursos didácticos atractivos. Aplicar evaluación formativa. 	4.3	<ul style="list-style-type: none"> Falta de planeación. Ambientes de aprendizaje. Clase instruccional. Recursos didácticos básicos. Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar marco normativo. Metodología para favorecer el trabajo colaborativo. Aplicar evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado. Diálogo reflexivo. 	Grupos interactivos.
Celia Vázquez Pérez	5	5.4	<ul style="list-style-type: none"> Falta de planeación. Ambientes de aprendizaje. Clase instruccional. Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los indicadores de logro de la evaluación. Diseño de la planeación didáctica. Revisión de las normas de convivencia. 	4.5	<ul style="list-style-type: none"> Falta de planeación. Ambientes de aprendizaje. Clase instruccional. Recursos didácticos básicos. Estrategia de evaluación. No contaba con su evaluación continua. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar marco normativo. Metodología para favorecer el trabajo colaborativo. Aplicar evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado. Diálogo reflexivo. 	Grupos interactivos.

Silvia Bonilla Álvarez	5	6.3	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes de aprendizaje. • Trabajo colaborativo. • Falta de atención a la totalidad del grupo. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo. • Revisar las normas de convivencia. • Aplicar una evaluación formativa. 	5.9	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica. • Clase instruccional. • Recursos didácticos básicos. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la planeación didáctica. • Diseño de las secuencias didácticas. • Metodologías que favorezcan las comunidades de aprendizaje. • Aplicar la evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Situaciones de caso.
Ricardo Fausto Hernández S.	5	5.3	<ul style="list-style-type: none"> • Divergencia entre los aprendizajes esperados y las actividades planeadas. • Recursos didácticos básicos. • Clase instruccional. • Ambientes de aprendizaje. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias didácticas. • Diseño de instrumentos de evaluación. • Aplicación de una evaluación formativa. 	5.8	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de plan, como lista de ejercicios. • Clase instruccional. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología para favorecer el trabajo colaborativo. • Aplicar prácticas sociales del lenguaje. • Aplicar una evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Aprendizaje dialógico.
José Gregorio Vargas Huerta	60	4.8	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación mal diseñada. • Ambiente de aprendizaje. • Clase instruccional. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. • Utilización de la lista de cotejo. 	6.6	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad. • Estrategia de evaluación. • Clase instruccional. • Instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Grupos interactivos.
Armando Portilla Flores	60	6.6	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos didácticos. • Abuso del discurso. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	6.6	<ul style="list-style-type: none"> • Desfasamiento. • Recursos didácticos. • Abuso del discurso. • Evaluación sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Diseño de mapas mentales con lectura de comprensión.
Erick Omar Gómez Pérez	60				5.5	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad. • Falta de planeación. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. • Clase instruccional. • Instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Estructuración de oraciones, para elaborar el párrafo de un cuento.

Nitzzy Ángeles Martínez	45	5.5	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica progresiva. • Clase instruccional. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Diseño de una secuencia didáctica. 	6.9	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de evaluación. • Reflexión limitada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Grupos interactivos.
Bernardo Fernández Rodríguez	45	5.5	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Metodología • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	6.6	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Diálogo reflexivo en grupos colaborativos.
Eloy Cabrea Peña	45	5.0	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de Actividades. • Metodología de los clubes. • Recursos didácticos. • Ambiente de aprendizaje. • No hay relación con el contexto. • clase instruccional. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. • Instrumentos de evaluación. 	6.1	<ul style="list-style-type: none"> • Abuso del discurso. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. • Metodología de autonomía curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Construcción de objetos técnicos.
Federico Carrillo Vázquez	72				6.2	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación mal diseñada. • Estrategia de evaluación. • Metodología de autonomía curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Proyecto.
Quetzal Edith Sánchez Orozco	72	4.5	<ul style="list-style-type: none"> • No corresponde lo planeado con lo observado. • Exceso de ruido. • Metodología de los clubes. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	6.3	<ul style="list-style-type: none"> • Clase teórica. • Estrategia de evaluación. • Metodología de autonomía curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Estudio de caso.
José Jiménez Patricio	72	7.1	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Metodología de clubes. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	7.3	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	Diseño de mapas mentales en colectivo.

						<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de autonomía curricular. 			
Martha Patricia Jiménez García	72	5.4	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Metodología de la asignatura. • Instrumentos de evaluación. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia Didáctica. • Evaluación formativa. 	5.4	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Ambientes de aprendizaje. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	<p>Grupos colaborativos.</p> <p>Procesos de organización.</p>
Jorge Antonio López Cruz	88	5.0	<ul style="list-style-type: none"> • Falta del material para el profesor (planeación). • Metodología de autonomía curricular. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	5.7	<ul style="list-style-type: none"> • Falta del material para el profesor (planeación). • Metodología de autonomía curricular. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo. • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	<p>Construcción de objetos técnicos.</p>
Nahúm Ponce Torres.	88	5.4	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de aprendizaje. • Metodología. • Recursos didácticos. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	5.6	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Metodología. • Estrategia de evaluación. • Recursos didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo. • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	<p>Grupos colaborativos y/o interactivos.</p>
Fabiola Karina Díaz Silva.	88				5.6	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Ambiente de aprendizaje. • Metodología. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo. • Metodología. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	<p>Situaciones de caso.</p>
Moisés Carranza Reyes.	88	4.3	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planeación. • Metodología. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología. • Evaluación formativa. 	7.2	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la planeación didáctica. • Secuencia didáctica. • Estrategia de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica. • Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelado. ✓ Diálogo reflexivo. 	<p>Juego recreativo.</p>

REFERENCIAS

Referencias.

○ Documentos Institucionales.

Diario oficial de la Federación [DOF], (13 de Julio de 1993), Ley General de Educación. México.

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD] (Ciclo Escolar 2014-2015), Marco general para la organización y el funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal. México.

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD] / Secretaría de Educación Pública [SEP], (25 de Mayo de 2017), Lineamientos Generales Para La Prestación del Servicio De Asistencia Técnica A La Escuela en la Educación Básica [SATE]. México.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017), Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas de estudio para la educación básica, Ciudad de México.

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz [ESV] (Ciclo Escolar 2015-2016), Guía de Actividades para la Evaluación del Desempeño, Etapa 4, Planeación Argumentada ciclo, Veracruz México.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011), Caja de Herramientas, línea de trabajo Fortalecimiento de los aprendizajes, Guía metodológica, México.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017), Modelo Educativo para la Educación Obligatoria “educar para la libertad y la creatividad”, México.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011), Plan de Estudios 2011, Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular, México.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011), Programas de estudio 2011, guía para el Maestro, educación básica secundaria, matemáticas, México.

Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación / Subsecretaría de Educación / Coordinación Nacional el Servicio Profesional Docente [CNSPD], (Ciclo Escolar 2018-2019), Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica al término de su periodo de inducción Básica, México.

○ Documentos Institucionales Digitales.

Administración Federal de los Servicios Educativos en el DF [AFSEDF], (Ciclo Escolar 2014-2015). Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela, perfiles y funciones, Secretarías de Educación Pública [SEP], México. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/lety21saga/perfiles-y-funciones-de-la-nueva-estructura-en-primarias>

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD] (Ciclo Escolar 2015-2016), Informe individual de resultados, Evaluación del desempeño educación básica, México. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/permanenciadocentes/consulta_resultados/

Diario Oficial de la Federación [DOF], (2018), Acuerdo número 12/05/18, por el que se Establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica, México. Recuperado de:
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2010), **Acuerdo de Cooperación México – OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas**. Recuperado de:
<https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

○ **Libros Consultados.**

Acosta Alamilla, Saúl (2014), La investigación en el aula, aprender a conocer, México D.F, Editorial Trillas.

Bauman, Zygmunt, (2008), Miedo líquido, “la sociedad contemporánea y sus temores”, Argentina, Ed. PAIDÓS.

Bourdieu, Pierre (2011), las estrategias de la reproducción social, Argentina, Siglo XXI Editores.

Brockbank Anne, (2008), Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior, Madrid – España, Editorial Morata.

Díaz Barriga Arceo Frida (2006), Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida, México, Ed. Mc Graw Hill.

Díaz Barriga Arceo Frida (2002), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una Interpretación constructivista, México, Ed. Mc Graw Hill.

Edelstein Gloria, (2011), Formar y formarse en la enseñanza, Buenos Aires, PAIDOS cuestiones de educación.

Esteve. J.M., S. Franco (1995), Los Profesores Ante el Cambio Social, Repercusiones sobre La evolución de la salud de los profesores, España, Ed. ANTHROPOS UPN.

Ferry, Gilles (1990), El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica, México-Barcelona-Buenos aires, Ed. PAIDOS.

Frola, Patricia (2011) Diseño de situaciones didácticas por competencias, México, ed. FROVEL.

Frola, Patricia (2011), Estrategias de Intervención para Los problemas de conducta en el Aula, México DF, CIECI.

García González, Enrique (2018), Vigotski “la construcción histórica de la Psique”, Ciudad de México, Editorial Trillas.

Gómez Lima, Paulo (2002), El educador reflexivo: notas para la orientación de sus

Prácticas docentes, Brasil, Educar 30.

González Villareal, Roberto (2010), El taller de Foucault, México, Horizontes educativos – UPN.

Hernández Rojas, Gerardo (2012), Miradas constructivistas en psicología de la Educación, México, Ediciones culturales PAIDOS.

Imbernón, Francisco (2002), La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia Una nueva cultura profesional, Barcelona- España, Ed. GRAO.

Imbernón, Francisco / Alonso Álvarez, Eduardo / Cases, Imma / Colén, María Teresa / Trueba, Beatriz / Revenga, Alberto (2001) La formación del profesorado, proyectos de formación en centros educativos, Barcelona, Ed. GRAO.

Jarauta Beatriz, Imbernón Francisco (2012), Pensando en el futuro de la educación, una Nueva escuela para el siglo XXII, España, Ed. GRAO.

La Torre Antonio, (2005), La investigación – acción, conocer y cambiar La práctica Educativa, España, Ed. GRAO.

Martínez M. Miguel (2007), La investigación Cualitativa etnográfica en Educación, México, Manual Teórico – práctico, Ed. Trillas.

Meirieu Philippe, (1998), “Frankenstein Educador”, Barcelona, Ed. Laertes.

Monereo, Carles, (1999), Estrategias de enseñanza y aprendizaje, “formación del Profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona – España, Ed. Graó.

Morales, Mariela (2011), Constructivismo en la escuela secundaria, una experiencia de Aplicación sistemática, Buenos Aires – Argentina, Editorial MAIPUE.

Navarro Rodríguez, Miguel (2012), La gestión de los centros educativos, México, Ed. ReDIE.

Nirenberg, Olga (2013), Formulación y evaluación de intervenciones sociales, políticas – Planes – programas – proyectos, Buenos Aires – México, Editorial NOVEDUC.

Olivier Téllez, Guadalupe (2011), Privatización, cambios y resistencias en la educación, “hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI, México, Horizontes educativos UPN.

Pacheco Méndez, Teresa (2012), La formación profesional: Práctica institucionalizada, Estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación, México, UNAM.

Pérez Ruiz, Abel / Martínez Nolasco, Marcelino (2016) “La escuela y sus retos: Experiencias De Intervención en educación básica”, México, Ediciones EÓN Unidad 098 UPN.

Perrenoud, Philippe (2007), Diez competencias para enseñar, México D.F., Editorial GRAO.

Saint – Onge, Michel (2000), Yo explico, pero ELLOS...¿aprenden?, Cd. De México, Ed. Biblioteca de actualización del maestro.

Sánchez Barajas Raúl, (2016), Planeación Didáctica Argumentada, corazón de la evaluación Docente, México, Ed. Trillas.

Schön, D. (1983), El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona, Ed Paidos.

Tee, Pak Ng (2017), Aprender de Singapur, el poder de las paradojas, Impreso en México, CREFAL.

Tenti, Emilio (1988), El arte del buen maestro, México, Ed. Pax México.

Torres Santomé, Jurjo (2009), La desmotivación del profesorado, Madrid, Editorial MORATA.

Zarzar Charur, Carlos (2010), Planeación didáctica por competencias, México, Instituto DIDAXIS.

○ **Libros Digitales Consultados.**

Backhoff Escudero, Eduardo, (2003), Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales (TIMSS): Resultados de México 1995 y 2000, México, INEE. Recuperado de: <file:///E:/Avances%20del%20Trabajo%20Recepcional/Materiales%20de%20apoyo/TIMSS.pdf>

Imbernón Francisco, (Noviembre de 1989), La formación inicial y la formación permanente Del profesorado, dos etapas de un mismo proceso, Barcelona, Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, Número 6, pp. 487 - 499. Recuperado de: <file:///E:/Avances%20del%20Trabajo%20Recepcional/Materiales%20de%20apoyo/Dialnet-LaFormacionInicialYLaFormacionPermanenteDelProfeso-117680.pdf>

Lepeley, María Teresa, (2018), Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación, Registro de propiedad intelectual: 117.068, I.S.B.N. 956-278-132-1, Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Teresa_Lepeley/publication/44517745_Gestion_y_calidad_en_educacion_un_modelo_de_evaluacion_Maria_Teresa_Lepeley/links/5ac7a7b94585151e80a3b389/Gestion-y-calidad-en-educacion-un-modelo-de-evaluacion-Maria-Teresa-Lepeley.pdf

Oehmichen Bazán, Cristina, (2014), La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. Recuperado de: <http://ru.iaa.unam.mx:8080/bitstream/10684/23/1/449.pdf>

Souto, Marta (1997), Corrientes didácticas contemporáneas, Argentina, Ed. PAIDOS. Recuperado de: <file:///C:/Users/Maru%20Hern%C3%A1ndez/Downloads/Camilloni%20y%20otros,%20Corrientes%20Didacticas%20Contemporaneas.pdf>

● **Publicaciones Digitales:**

Aparici, Roberto, (Mayo del 2011), Principios pedagógicos y comunicacionales de la

Educación 2.0, La educación - revista digital número 145, Organización de los estados americanos, Portal Educativo de las Américas – Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura © OEAOAS ISSN 0013-1059. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf

Carmona G., María (Enero – Diciembre 2008), Hacia una formación docente reflexiva y Crítica: fundamentos filosóficos, Revista de teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales número 13, pp. 125-146, Universidad de los Andes Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719007.pdf>

De Miguel Díaz, Mario (1997), La Evaluación de los Centros Educativos. Una aproximación a Un enfoque sistémico, España, Revista de Investigación Educativa volumen 14, número 2. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/07ed/31ae5958a26e9dc845f01556c09e71f5db88.pdf>

Di Torio, Jorgelina y Seidman, Susan (2012), ¿Por qué encerrados?, Saberes y prácticas de Niños y niñas institucionalizados, Buenos Aires – Argentina, Teoría y crítica de la psicología 2, 86–102. Recuperado de: <http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>

Esteve JM (2012), El malestar Docente, Andalucía – España, Temas para la Educación, Federación de Enseñanza de CC. OO. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9615.pdf>

Gálvez Orea Ana Laura, González Bahena Ana Luisa, Martínez Guerra Eduardo, Acosta Giordano Rosario (Compiladores), (2015), Memorias del III foro de investigación educativa 2014, México, Coordinación General de Formación e Innovación Educativa [CGFIE], Ed. IPN. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/assets/files/cgfi/docs/publicaciones/MemoriasXFIE.pdf>

García Nieto, Narciso (1995), El diagnóstico pedagógico en la educación infantil, Madrid – España, Revista complutense de educación, volumen 6. Recuperado de: <file:///C:/Users/Maru%20Hern%C3%A1ndez/Downloads/18560-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18636-1-10-20110602.PDF>

Ismach, Laura / Lado Adriana / Rossi Isabel (Diciembre 2002), La mediación del aprendizaje Hoy por hoy y el derecho a aprender, Documento. Recuperado de: http://www.delasallesuperior.edu.ar/biblioteca/mediacion_%20derecho_aprender.pdf

Loya Chávez, Hermila (2008), los modelos pedagógicos en la formación de profesores, Cd. De México, Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf>

Maldonado Pérez, Marisabel (2008), Aprendizaje basado en proyectos colaborativos, una

Experiencia en educación superior, Caracas Venezuela, Revista de educación Laurus. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

Martínez Sánchez Amparo (1997) El profesor y la reflexión sobre su práctica, España, Universidad de Valencia. Recuperado de: [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_9-21.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_9-21.pdf)

Mungarro Robles, Gloria del Carmen / Chacón Sotelo Yadira Guadalupe / Navarrete López Gutberto Ezequiel (2017), Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía (Noviembre del 2011), Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza Número 17, “La desmotivación docente”. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8728.pdf>

Torres Salas, María Isabel (2010), La enseñanza tradicional de las ciencias versus las Nuevas tendencias educativas, Costa Rica, Revista electrónica EDUCARE. Recuperado de; <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (s.f.) Cuadernillo Técnico de Evaluación educativa, desarrollo de instrumentos de evaluación: tareas de desempeño y rúbricas, Ciudad de México, Centro UC, Medición – MIDE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A357.pdf>

○ **Trabajos de Post Grado.**

Pla, Jésica (2010), Aproximaciones teórico filosóficas al problema de la movilidad y la

Reproducción social: una confrontación con Sartre y Bourdieu, contribuciones a las ciencias sociales (Trabado de Post Doctorado), Universidad de Buenos Aires. Recuperado de:

https://www.academia.edu/7164943/APROXIMACIONES_TEORICO_FILOSOFICAS_AL_PROBLEMA_DE_LA_MOVILIDAD_Y_LA_REPRODUCCION_SOCIAL_UNA_CONFRONTACION_CON_SARTRE_Y_BOURDIEU

Iluminada Sánchez Monerech (2015), Tesis doctoral titulada: “La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de los adultos”, España, Universidad Cardenal Herrera – CEU. Recuperado de: <https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%20de%20Malcom%20Knowles%20teor%20y%20tecnolog%20de>

[%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos Tesis Iluminada%20S%C3%A1nchez%20Domenech.pdf](#)

Marsellés Vidal M. Àngels (2003), TESIS DOCTORAL: Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias Una concepción preventiva, Universidad de Lleida Departamento de Pedagogía y Psicología. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8296/Tmva2de4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- **Video.**

Fernando Rivera, (2017), La evolución de los roles en los procesos de enseñanza, [archivo De video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=CyCZ3hW_m-l